UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO

FACULTAD DE CIENCIAS HISTORICO SOCIALES Y EDUCACION

UNIDAD DE POS GRADO

MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

PROGRAMA DE HABILIDADES SOCIALES PARA EL CLIMA ORGANIZACIONAL EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 10116 "SEÑOR NAZARENO CAUTIVO" DE MUY FINCA. LAMBAYEQUE. 2016.

TESIS

PRESENTADA PARA OPTENER EL GRADO ACADÉMICO DE MAESTRA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN GERENCIA EDUCATIVA ESTRATÉGICA

AUTOR

.....

BACH. NATALI STEFANIE CARRERO GUZMÁN

ASESOR

.....

DR. ALFREDO PUICAN CARREÑO

LAMBAYEQUE – PERÚ.

2017

PROGRAMA DE HABILIDADES SOCIALES PARA EL CLIMA ORGANIZACIONAL EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 10116 "SEÑOR NAZARENO CAUTIVO" DE MUY FINCA. LAMBAYEQUE. 2016.

-

LIC. NATALÍ S. CARRERO GUZMÁN
AUTOR

DR.ALFREDO PUICAN CARREÑO
ASESOR

PRESENTADA A LA ESCUELA DE POSTGRADO DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO PARA OPTAR EL GRADO DE MAESTRO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN GERENCIA EDUCATIVA ESTRATÉGICA.

APROBADO POR:

DR. JORGE CASTRO KIKUCHI
PRESIDENTE DEL JURADO

DR. MAXIMILIANOS PLAZA QUEVEDO
SECRETARIO DEL JURADO

M.Sc. CARLOS VÁSQUEZ CRISANTO
VOCAL DEL JURADO

DR. ALFREDO PUICAN CARREÑO
ASESOR

DEDICATORIA

A mi amado hijo Aarón David
que trajo sentido a mi vida
y se convirtió en el causante
de mi anhelo por salir adelante,
agradezco a Dios por darme
tan hermosa compañía y
motivación para ser mejor cada

AGRADECIMIENTO

A mis abuelos que se convirtieron en mis segundos padres, a mi madre por sus consejos y apoyo incondicional todo lo que hoy soy es gracias a ellos. A mi esposo compañero y amigo por su amor, paciencia y ayuda para concretar mis sueños y anhelos.

A los docentes de maestría que con senseñanzas han permitido el desarrollo y culminación de la presente investigación.

INDICE

PORTADA
DEDICATORIA
AGRADECIMIENTO
RESUMEN **7**
ABSTRAC **8**
INTRODUCCION **9**
CAPITULO I **12**
ANÁLISIS DEL OBJETO DE ESTUDIO **13**
1.1. UBICACIÓN: 13
1.2. COMO SURGE EL PROBLEMA 14
1.3. COMO SE MANIFIESTA Y QUE CARACTERISTICAS TIENE. 18
1.4 DESCRIPCIÓN DE LA METODOLOGÍA EMPLEADA. 19
CAPITULO II **23**
2.1. ANTECEDENTES TEORICOS. 24
2.2. BASE TEORICA 25
2.2.1. HABILIDADES SOCIALES. 25
2.2.2. LAS HABILIDADES SOCIALES BASICAS. 26
2.2.3. PRINCIPIOS TEORICOS DELAS HABILIDADES SOCIALES. 29
2.2.4. LOS MODELOS TEORICOS 30
2.2.4.1.- MODELO PSICOSOCIAL BÁSICO DE LAS HABILIDADES SOCIALES DE ARGYLE Y KENDON (1967). 30
2.2.4.2. MODELO DE BANDURA (1987): TEORÍA DEL APRENDIZAJE SOCIAL. 33
2.2.5. MODELOS INTERACTIVOS O INTERACCIONISTAS DE LAS HABILIDADES SOCIALES. 36
2.2.5.1. MODELO DE MCFALL (1982). 40
2.2.5.2. MODELO DE TROWER (1982). 44
2.2.6. TIPOS DE HABILIDADES SOCIALES. 50
2.2.7. ENTRENAMIENTO EN DIFERENTES HABILIDADES SOCIALES. 52
2.2.7.1. HABILIDADES PARA LA ESCUCHA ACTIVA: 53
2.2.7.2. HABILIDADES PARA INICIAR UNA CONVERSACIÓN 57
2.2.7.3. HABILIDADES PARA MANTENER / CAMBIAR UNA CONVERSACIÓN. 58
2.2.7.4. HABILIDADES PARA TERMINAR UNA CONVERSACIÓN. 59
2.2.7.5. HABILIDADES PARA HACER CRÍTICAS: 60
2.2.7.6. HABILIDADES PARA RECIBIR CRÍTICAS. 62
2.2.8. LAS HABILIDADES SOCIALES Y EL CONTEXTO SITUACIONAL. 64
2.2.9. CLIMA ORGANIZACIONAL: ETIMOLOGIA. 65
2.2.9.2. TEORIAS SOBRE EL CLIMA ORGANIZACIONAL. 68
2.2.9.3. TIPOS DE CLIMA ORGANIZACIONAL. 71
2.2.9.4. ELEMENTOS DEL CLIMA ORGANIZACIONAL. 73
2.2.9.5. PROCESOS QUE INTERVIENEN EN EL CLIMA ORGANIZACIONAL. ... 73

2.2.9.6. CARACTERISITICAS DEL CLIMA ORGANIZACIONAL. 74
2.2.9.7. DIMENSIONES DEL CLIMA ORGANIZACIONAL. 75
2.2.9.8. DIMENSIONES DEL CLIMA ORGANIZACIONAL SEGÚN AUTORES: ...76
2.2.9.9. FUNCIONES DEL CLIMA ORGANIZACIONAL. 79
2.2.9.10. INSTRUMENTOS DE MEDICION DEL CLIMA ORGANIZACIONAL. 81
CAPITULO III 84
RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN 85
3.1. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS.....85
3.2. PROPUESTA 89
CONCLUSIONES 112
RECOMENDACIONES.....113
REFERENCIAS BIBLIOGRAFIA 114
ANEXOS 119

RESUMEN

El propósito general de este trabajo fue evaluar la eficacia de un programa de habilidades sociales (PHS), diseñado y dirigido a docentes de la Institución Educativa Señor Nazareno Cautivo N° 10116 del Caserío Muy Finca-Punto Nueve- Departamento de Lambayeque; para mejorar el Clima Organizacional. El tipo de investigación fue transeccional o transversal. La población estuvo constituida por 20 docentes Se utilizó un cuestionario con 25 preguntas y cinco opciones de respuestas en la escala de Likert: (1, Nunca, 2, Casi Nunca, 3, A veces, 4, Casi Siempre, 5, Siempre) para evaluar. El instrumento fue sometido a su validez y confiabilidad a través de la prueba Coeficiente Alfa de Cronbach, empleando el software SPSS versión 19. En el tratamiento se elaboró y aplico el programa de Habilidades Sociales (PHS). Los resultados obtenidos indican mejora en el Clima Laboral. La conclusión que se extrae de la aplicación del PHS es que el mismo ha sido efectivo, positivo y adecuado en el Colectivo de Docentes. El PHS por la variedad que tiene en su contendido es altamente prometedor después de analizar los resultados obtenidos.

Palabras claves: Programa, Habilidades Sociales, Clima Organizacional.

ABSTRAC

The general purpose of this work was to evaluate the effectiveness of a social skills program (PHS), designed and directed to teachers of the Educational Institution Señor Nazareno Cautivo N ° 10116 of the Farmhouse Very Finca-Punto Nueve-Department of Lambayeque; to improve the Labor Climate. The type of research was transeccional or transversal. The population consisted of 20 teachers. A questionnaire was used with 25 questions and five response options on the Likert scale: (1 Never, 2 Almost Never, 3 Sometimes, 4 Almost Always, 5 Always) to evaluate. The instrument was subjected to its validity and reliability through the Cronbach Alpha Coefficient test, using the software SPSS version 19. In the treatment, the Social Skills Program (PHS) was elaborated and applied. The results obtained indicate improvement in the Labor Climate. The conclusion drawn from the application of the PHS is that it has been effective, positive and adequate in the Teachers' Collective. The PHS for the variety it has in its content is highly promising after analyzing the results obtained.

Keywords: Program, Social Skills, Organizational Climate

INTRODUCCION

Hay muchos individuos que no se relacionan de forma constructiva con los demás por ser excesivamente permisivos, agresivos, por trasmitir mal la información, no saber expresar los sentimientos, tener dificultades para concertar una cita, etc. En definitiva, tienen un déficit en una o varias habilidades sociales. Esta deficiencia la pueden poner de manifiesto tanto en sus relaciones sociales como laborales. Dentro del Clima Organizacional, consideramos que las habilidades sociales entre el personal docente constituyen una variable fundamental para su mejoramiento y optimización. No son las estructuras organizacionales ni los procedimientos lo más importante para el desarrollo de las Instituciones educativas; lo más importante son los protagonistas del quehacer educativo, es decir, los hombres, el ser humano. No como docente ni alumno, sino como sujeto de intereses y necesidades, de aspiraciones y frustraciones, de fortalezas y debilidades. Es por ello, indispensable estudiar la interacción humana, con el fin de conocerla efectivamente, comprender su dinámica, y poder en consecuencia encontrar procedimientos para mejorarla y perfeccionarla para el bien de individuos y comunidades; y sobre todo, para la optimización del clima organizacional en las instituciones educativas.

Asimismo, en la actualidad la educación se encuentra en un proceso orientado a mejorar los niveles de calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje, como también de los procesos de gestión que se realizan al interior de las instituciones educacionales. El sistema educativo requiere de profesionales directivos y docentes que se involucren en el desarrollo de las organizaciones con todas sus capacidades y valores. Ello implica contar con habilidades sociales, capacidades de liderazgo y la generación de ambientes propicios para la sana convivencia de todos los integrantes.

A pesar de la importancia demostrada de las habilidades sociales en todos los entornos, muchas personas no les otorgan la relevancia que poseen. Esto se observa, de manera especial en el ámbito laboral de la Institución Educativa Señor Nazareno Cautivo N° 10116 del Caserío Muy Finca-Punto Nueve- Departamento de Lambayeque, en el cual muchos profesionales docentes no tienen en cuenta las habilidades sociales a la hora de trabajar, o las consideran relegadas a un

papel secundario, muy por debajo de las competencias profesionales, por ello es que a través de este trabajo de investigación queremos enfatizar más la adquisición de determinadas habilidades sociales, las cuales unidas a las habilidades y competencias propias de cada profesión, proporcionarían un trabajo de mayor calidad, más eficaz y más satisfactorio. Generando un clima organizacional adecuado que posibilita el logro de los propósitos institucionales, planteándonos para la solución de este problema, el siguiente objetivo general: Elaborar un Programa de Habilidades Sociales basándonos en las teorías de McFall y Trower que permita mejorar el clima organizacional entre los docentes de la I.E. "Señor Nazareno Cautivo" N° 10116.

Como objetivos específicos se platearon los siguientes:

- Identificar las características de habilidades sociales que presentan los docentes de la I.E "Señor Nazareno Cautivo" N° 10116, haciendo uso de las teorías de McFall y Trower.
- Analizar los aspectos teóricos de McFall y Trower.
- Diseñar el programa de habilidades sociales para los docentes de la I.E. Señor Nazareno Cautivo N° 10116.

El campo de acción de la investigación estuvo precisado por el Programa de Habilidades Sociales para fomentar la mejora del clima organizacional, la hipótesis a demostrar fue: **Sí**, se elaborar y aplica un Programa de Habilidades Sociales basándonos en las teorías de McFall y Trower **entonces** se permitirá mejorar el clima organizacional entre los docentes de la I.E. "Señor Nazareno Cautivo" N° 10116. ,

La estructura del informe final de investigación tuvo el siguiente esquema, el mismo fue distribuido en capítulos. Siendo el Primer Capítulo, el de Análisis del objeto de Estudio, en este capítulo se desarrolló la visión facto perceptible del problema en donde describimos las tendencias históricas por las que ha atravesado el problema, arribando a determinar la presentación del problema en la institución educativa con todas sus características y cualidades.

El capítulo segundo, referido al Marco Teórico, en donde se analizaron las bases teóricas que sustentan la investigación y que han servido como fundamentos teóricos para el desarrollo de nuestra investigación. Se ha hecho uso de los fundamentos teóricos basados en la teoría de Elton Mayo.

Finalmente, el tercer capítulo, se presentan los resultados producto de la investigación realizada y la propuesta del Programa de Habilidades Sociales aplicado a la comunidad educativa de la Institución Educativa “Señor Nazareno Cautivo” N° 10116.

Ponemos a consideración el presente informe final de investigación, esperando poder contribuir al desarrollo de un mejor clima laboral en nuestra institución educativa.

La autora.

CAPITULO I

CAPITULO I

1. ANÁLISIS DEL OBJETO DE ESTUDIO

1.1. **UBICACIÓN:** La Institución Educativa objeto de estudio se encuentra ubicada en la Campiña de Muy Finca (Punto Nueve) Sector Rama Adobe, pertenece al distrito de Mochumí, Provincia de Lambayeque. Este caserío posee diversos sectores, uno de ellos denominado "El Adobe", sector que se distingue por tener el único colegio en todo el caserío y donde la mayoría de niños y niñas de los demás caserío acuden.

Para llegar al sector "el Adobe", desde Chiclayo se toma una combi hasta el cruce del caserío "Muy Finca (punto nueve)" y posteriormente una moto taxi al sector. Todo este recorrido dura aproximadamente treinta minutos.

Las familias por lo general son tradicionalistas. Las madres se dedican a los quehaceres del hogar, se levantan mayormente a las seis de la mañana para preparar el desayuno de sus esposos que acuden a trabajar. Muchas de ellas también han tenido que salir a trabajar al notar que “no alcanza” con lo que ganan sus esposos. Además, son familias costumbristas, nos cuentan que en casa no les falta su chicha de jora preparada por las propias madres de casa. Para hacer sus compras tienen que acudir al mercado del distrito de Lambayeque. Los padres de familia en su mayoría se dedican a la agricultura y otros acuden a trabajar desde muy temprano a los molinos, fuera de su lugar de residencia. Los domingos suelen reunirse con sus amigos para jugar futbol, o a conversar en la pampa, es por ello que en la mayoría de fachadas de las casas se puede observar troncos adecuados para sentarse en ellos.

En cuanto a la Institución Educativa, lleva el nombre del Santo Patrón del Caserío “Señor Nazareno Cautivo” N° 10116, funciona con tres niveles educativos: inicial, primaria y secundaria todos en el turno mañana, ha sido construido de material noble y no cuenta con cerco perimétrico. Su población escolar está constituida por 25 alumnos de educación inicial, 257 alumnos de educación primaria y 136 alumnos de secundaria, atendidos por un director, 1 administrativo, 1 docente del

nivel inicial, 10 docentes del nivel primario y 8 docentes del nivel secundario, haciendo un total de 20 docentes. La Institución Educativa fue creada el 26 de abril de 1968, mediante R.M. N° 01660 y se inició con 82 alumnos. El 29 de mayo de 1998 fue ampliado los servicios educativos al nivel secundario como Colegio Técnico con variante agropecuario mediante la R.D.R. N° 279 del 24-05-98; siendo modificado a la variante científico humanístico mediante R.D.R. N° 412-2002. En la actualidad lleva el nombre de I.E.P.S.M. N° 10116 "Señor Nazareno Cautivo

Dirección Domiciliaria: Sector "Rama Adobe"- Caserío Muy Finca

Ubicación Geográfica:

Lugar : Sector "Rama Adobe"- Caserío Muy Finca
Distrito : Mochumí
Provincia : Lambayeque
Departamento : Lambayeque

Límites:

Norte : Con el Caserío Sialupe (Mochumí)
Sur : Con los Caseríos Mocce y Yéncala.
Este : Con el Caserío De Huamantanga.
Oeste : Con el Caserío de Paredones (Mórrope)

Esta Institución Educativa, acoge a docentes de diversas partes de la región norte de nuestro país, trayendo su propia cultura e idiosincrasia, convirtiendo a la Institución en un lugar pluricultural rico en experiencias, pero con poca visión de futuro y un clima laboral que no es el adecuado, se presenta demás el fenómeno de la división porque no hay una dirección o un mecanismo de unión, por parte de la dirección, dedicado al desarrollo institucional.

1.2. COMO SURGE EL PROBLEMA.

A través de los años se ha controlado y se ha logrado mediante normas sociales las conductas de las personas. Roth (1986), menciona las obras más sobresalientes que tenía este objetivo, la primera de ellas fue la de Confucio quien

reglamento el comportamiento a través de una recopilación de las costumbres sociales que público el Li Ki 2,500 años atrás. Después el Mahabharata de la India intento guiar el comportamiento de la gente 200 A.c. De igual forma el Antiguo y Nuevo Testamento. En el siglo XVI y XVII, surgen las obras de Guazzo y Castiglione influidas por el humanismo ético donde su propósito fue intentar controlar el comportamiento a través de normas. Estos escritos tenían un enfoque ético moral, intentaban proveer a las personas de costumbres sociales adecuadas a través de cursos impartidos por educadores moralistas. Sin embargo estos esfuerzos de los moralistas no funcionaron puesto que la educación que se brindaba era desordenada y asistemática. A partir de estos intentos se modificó la manera de proveer a la persona de nuevas formas de comportarse socialmente.

Durante tiempo no hubo publicaciones relevantes del tema, sin embargo, teóricos, investigadores y terapeutas de la conducta comenzaron a enfocar la conducta desde el punto de vista educativo y posteriormente se publicaron los primeros trabajos relevantes que fueron realizados con niños. Como señala Gismero (2000), los orígenes históricos del estudio de las HH.SS. se remontan a los años 30. En esta época, según Phillips (1985), varios autores (especialmente en el ámbito de la psicología social) estudiaban la conducta social en niños bajo distintos aspectos, que actualmente podríamos considerar dentro de las HH.SS. Por ejemplo, nos encontramos con Williams (1935) estudiando el desarrollo social de los niños, que hoy día podríamos englobar dentro del término de asertividad (buscar aprobación, ser simpático, responsable, etc.). Murphy, Murphy y Newcomb (1937) distinguieron al trabajar con niños dos tipos de asertividad: una socialmente asertiva y otra socialmente molesta y ofensiva. Otros autores dentro de un enfoque mentalista (Jack, 1934; Page, 1936) explicaron la conducta social de los niños en función de variables internas, dando un papel secundario a las ambientales. Munné (1989) o Curran (1985) tras revisiones sobre el tema, comentan que algunos autores neo freudianos (Adler, 1931; Horney, 1945; Sullivan, 1953), también contribuyeron al desarrollo de un modelo más interpersonal del desarrollo de la personalidad y de las HH.SS. Aunque como comentan Kelly (1979), estos autores centran su terapia en una reconstrucción analítica interpretativa de las experiencias tempranas, dejando de lado la enseñanza de nuevas competencias sociales.

El estudio sistemático de las HH.SS. tuvo también diferentes fuentes:

a). La primera y habitualmente considerada como la más importante, se inicia con Salter (1949), en su libro denominado *Conditioned reflex therapy* (Terapia de los reflejos condicionados), donde hizo referencia por primera vez al concepto de "personalidad excitatoria" (Carrasco, 1993), con una clara influencia de los estudios de Pavlov sobre la actividad nerviosa superior.

El trabajo de Salter fue continuado por Wolpe (1958) en su obra *Psychotherapy by reciprocal inhibition* (Psicoterapia por inhibición recíproca) siendo éste el primer autor en emplear el término "conducta asertiva" (para referirse a *la expresión de los sentimientos distintos a la ansiedad*), y más tarde por autores como Lazarus y Wolpe (Lazarus, 1966, 1971; Wolpe y Lazarus, 1966; Wolpe, 1969) quienes dieron nuevos impulsos a la investigación de las HH.SS. La denominación de entrenamiento asertivo se debe a Wolpe y Lazarus (1966) ya que Kelly y Lamparski (1985) empleó para el entrenamiento de las habilidades sociales, la técnica denominada del rol fijo consistente en una escenificación de un breve drama (Vallés y Vallés, 1996).

El libro de Alberti y Emmons (1970), *Your perfect right* (Está en su perfecto derecho), es el primero dedicado exclusivamente al tema de "la asertividad". Podemos decir pues, que en esta década de los 70 aparecen numerosos estudios sobre los programas de entrenamiento efectivos para reducir los déficits de asertividad y HH.SS. Entre ellos estarían, por ejemplo, los de Eisler y cols., (1973*a*, 1973*b*, 1975), Goldstein y Kanfer (1981), Hersen y cols., (1979*a*), Lange y Jakubowski (1976) y McFall (1982).

b) Desde los años 50, aumentó el interés por el tema de las HH.SS. y su entrenamiento en el campo de la psicología social y del trabajo. Mayor atención aún que las habilidades de supervisión recibieron las de enseñanza y se plasmó lo que se ha llamado micro enseñanza: la práctica programada de las habilidades necesarias para los profesores (Gil y Sarriá, 1985). A nivel educativo, también se ha estudiado la práctica de las HH.SS. en niños (Michelson *et al*., 1987) y su relación con la autoestima, el rendimiento

académico y el autoconcepto, o en el caso de padres y profesores o adolescentes (Goldstein *et al*., 1989).

c) Otra fuente para el estudio científico y sistemático del tema está constituida por los trabajos de Phillips y Zigler (Phillips y Ziegler, 1961, 1964; Ziegler y Phillips, 1960, 1961, 1962) sobre la "competencia social" en adultos institucionalizados, donde se demostró que cuanto mayor era la competencia social previa de los pacientes menor era la duración de su estancia y más baja su tasa de recaídas.

d) Otra de las raíces históricas del movimiento para el estudio de las HH.SS. tuvo lugar en Inglaterra (Oxford) donde el concepto de "habilidad" era aplicado a las interacciones hombre-máquina, considerando que la analogía con estos sistemas implicaba características perceptivas, decisorias, motoras y otras relativas al procesamiento de la información. La aplicación del concepto de "habilidad" a los sistemas hombre-hombre dio pie a un copioso trabajo sobre HH.SS. (p.ej., Argyle, 1967, 1969, 1975; Argyle y Kendon, 1967; Argyle *et al*., 1974 *a*, 1974*b*) en el que se incorporaba la importancia de las señales no verbales.

A la vista de estos apuntes, se puede decir, siguiendo a Caballo (2002), que la investigación sobre HH.SS. Ha tenido un origen diferente en los EE. UU. Y en Inglaterra, al igual que un énfasis distinto, aunque ha habido una gran convergencia en los temas, métodos y conclusiones entre ambos países. Furnham (1985) describió una panorámica de estas diferencias:

- Los americanos se han basado principalmente en los trabajos de Wolpe y Lazarus (1966), básicamente terapeutas de la conducta. Estos autores se centran en el enfoque clínico (problemas de esquizofrenia, delincuencia, alcoholismo...), el empleo del entrenamiento asertivo (considerando el déficit en conducta asertiva como un índice de inadecuación social), la preocupación por cuestiones metodológicas y de índole práctico, y el interés por variables situacionales. Por su parte, los europeos, y en particular el grupo de Oxford, se centran en un enfoque psicosocial, influidos por la psicología social de Argyle y con una clara influencia en el

terreno laboral y organizacional (industria y educación). Los europeos consideran el déficit en conducta asertiva como carencia de amigos y dificultades para el desarrollo de relaciones de amistad (Trower, Bryant y Argyle, 1978).

- En EE.UU., el organismo es visto como reactivo a los eventos externos. Sin embargo los europeos contemplan al individuo respondiendo a lo interno (motivación, necesidades, metas).
- Los americanos se basaron en el paradigma del condicionamiento (aunque últimamente existe una clara influencia de lo cognitivo), en contra de los europeos siguieron al cognitivismo y con influencia del paradigma de la cibernética.
- El énfasis en el estudio de la asertividad se produce en la investigación norteamericana. Sin embargo, los europeos se centran más en la formación de amistades y el atractivo interpersonal, y proponen emplear el Entrenamiento en Habilidades Sociales (EHS) en el desarrollo de una amplia gama de HH.SS. El interés de estos últimos por el contexto tanto situacional como social y cultural es evidente) Los europeos se han centrado más en las conductas no verbales de la interacción social que en las verbales.

1.3. COMO SE MANIFIESTA Y QUE CARACTERISTICAS TIENE.

A nivel nacional destacan los trabajos de Acevedo, Solí (2002) y en otros en su trabajo “habilidades sociales en la formación profesional del docente en el Perú asume el estudio y análisis de la importancia que tiene el aprendizaje y el manejo de habilidades sociales en el marco de una educación integral; y en este marco nos interesa caracterizar al docente porque consideramos que es un agente fundamental en la tarea de educar.

Lamentablemente poco se ha investigado en lo relacionado a la importancia que tienen las habilidades sociales de los docentes en su accionar profesional, con sus colegas de la misma institución, con los estudiantes y los padres de familia. Los docentes no podemos olvidar la importancia que tiene este tema en los procesos de convivencia escolar, sin embargo el panorama que se aprecia

Institución Educativa Señor Nazareno Cautivo N° 10116 del Caserío Muy Finca- Punto Nueve- Departamento de Lambayeque como en la mayoría de las Instituciones Educativas Estatales es desalentador. Entre otras características que se pueden visualizar podríamos señalar:

- Que los docentes no saben manifestar de forma adecuada y respetosa con los demás los sentimientos negativos
- No tienen la capacidad de darse cuenta de los propios errores cometidos.
- En muchos casos, sus necesidades, opiniones o sentimientos son ignorados y otros colegas se aprovechan de ello.
- También en muchos casos brindan mensajes indirectos, hablan con rodeos no aceptan la crítica, en otros casos hablan mucho para clarificar su comunicación o en otros no dicen nada, por miedo o por vergüenza, humillándose así mismo.
- Por otro lado, se atropella los derechos personales y se niega también la de los demás.
- No se sabe escuchar con comprensión y cuidado, por ello en muchos casos los mensajes son mal interpretados
- No se analiza las consecuencias que cada solución tendrá a corto y largo plazo para los docentes implicados.

En resumen, el clima que se percibe en el colectivo docente y en el ambiente interno y externo de la organización tiene que ver con los atributos de su organización y especialmente como lo experimentan las personas que forman parte de ella, descripción esta que nos orienta a establecer una problemática que es necesaria contribuir con su solución.

1.4 DESCRIPCIÓN DE LA METODOLOGÍA EMPLEADA.

El tipo de investigación trata de un estudio descriptivo, la misma ha buscado especificar las propiedades, las características y los perfiles de los docentes que se sometieron a un análisis. Es decir que, a través de esta investigación, se mide,

evalúa y se recolectaron datos sobre las habilidades sociales. En este estudio se ha seleccionado una serie de dimensiones sobre las habilidades sociales y se ha recolectado información de manera conjunta sobre cada una de ellas para así describir lo que se investiga.

El diseño de investigación o plan de investigación se refiere al plan o estrategia concebida para obtener la información que se desea en nuestro caso utilizamos el diseño no experimental de transeccional o transversal. Que consistió en recolectar datos en un solo momento, en un tiempo único. Su propósito fue describir la variable independiente y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado.

La unidad de análisis estuvo constituida por 20 docentes de la Institución Educativa, posteriormente se procedió a delimitar la población que iba a ser estudiada y sobre la cual se ha generalizado los resultados, la misma que por presentar las mismas características, se determinó de este modo la muestra sobre quienes se recolectaron los datos, constituyendo la muestra los 20 docentes determinando dicha muestra a través del procedimiento no probabilístico, es decir que la elección de los elementos no dependen de la probabilidad, sino de causas relacionadas con las características de la investigación.

Una vez que seleccionamos el diseño de investigación y la muestra no probabilística, de acuerdo con nuestro problema de estudio e hipótesis, la siguiente etapa consistió en recolectar los datos pertinentes sobre los atributos o dimensiones de la variable independientes (habilidades sociales) de los participantes. Recolectar los datos implicó elaborar un plan detallado de procedimientos que nos conduzca a reunir datos con un propósito específico. Este plan incluyó determinar:

a) ¿Cuáles son las fuentes de donde podamos obtener los datos? Es decir, los datos deben ser proporcionados por personas, en nuestro caso docentes de la Institución Educativa.
b) ¿A través de que medio o método vamos a recolectar los datos? El medio que utilizamos fue el cuestionario, el mismo que fue elaborado previamente y sometido a validación y confiabilidad, haciendo uso de el Alfa de

Cronbach y el programa SPS versión 19. La confiabilidad de esta prueba fue de 0,721

c) Hicimos uso de una prueba piloto, la misma consistió en administrar el instrumento a personas con características semejantes a las de la muestra. Sometimos a prueba no solo el instrumento de medición, sino también las condiciones de aplicación y los procedimientos involucrados.
d) Antes de recolectar los datos, se gestionó la autorización por parte de los directivos de la Institución Educativa
e) Administración del instrumento. Es fue el momento de la verdad, todo nuestro trabajo conceptual y de planeación se confronto con los hechos.
f) El instrumento de recolección de datos fue el cuestionario consistió en un conjunto de preguntas respecto a las dimensiones de las habilidades sociales (actitudes). Una actitud es una predisposición aprendida para responder coherentemente de una manera favorable o desfavorable. Las actitudes tienen diversas propiedades, entre las que destacan dirección (positiva o negativa) e intensidad (alta o baja), estas propiedades formaron parte de la medición. Hicimos uso del escalamiento de Likert, conjunto de 25 ítems que se presentaron en forma de afirmaciones para medir la reacción del sujeto en cinco categorías: Siempre, Casi Siempre, Algunas Veces, Casi Nunca, Nunca. La aplicación de esta escala fue de manera auto administrado, es decir se le entregó el cuestionario con las 25 afirmaciones a los participantes y estos marcan, respecto de cada afirmación, la categoría que mejor describe su reacción.
g) Una vez recolectado los datos ¿De qué forma se prepararon para ser analizados y respondamos al planteamiento del problema? Para ello utilizamos el programa Excel 2010, y llevamos a cabo el procesamiento de los datos obtenidos, haciendo uso de la estadística descriptiva, procediendo a su analices correspondiente y a su representación de cada uno de los cuadros obtenidos.

En el proceso de la investigación hicimos uso de los métodos teóricos y los métodos empíricos. Los primeros nos permitieron revelar las relaciones esenciales del objeto de investigación, no observables directamente. Participaron en la etapa de asimilación de hechos, fenómenos y procesos y en la construcción de la propuesta. Entre estos métodos podemos mencionar al Análisis, Sintesis,

Abstracción, Inducción y Deducción. Dentro de estos métodos teóricos se destacan los métodos históricos y los métodos lógicos. Dentro de los métodos históricos, hicimos uso del método histórico tendencial, el mismo que estuvo vinculado al conocimiento de las distintas etapas del objeto en su sucesión cronológica, para conocer la evolución y desarrollo del fenómeno de investigación. Y dentro de los métodos lógicos usamos: el método hipotético deductivo, a través del cual propusimos una hipótesis como consecuencia de las inferencias del conjunto de datos empíricos. El método sistémico estructural dirigido a modelar el objeto mediante la determinación de sus componentes, así como la relación entre ellos. El método causal, que consistió en establecer un modelo que precise las características que posee el objeto de investigación, estableciendo sus relaciones, determinando cuales de ellas son causas y cuales efectos. Los métodos empíricos fueron aquellos que revelaron y explicaron las características fenomenológicas del objeto. Se utilizaron fundamentalmente en la etapa de acumulación de información empírica.

CAPITULO II

CAPITULO II

2.1. ANTECEDENTES TEORICOS.

Los siguientes trabajos de investigación, sirven como antecedentes de nuestro objeto de este estudio. A continuación, realizamos una breve descripción de ellos.

En el trabajo de investigación del Mag. Terbio Jesús Chujutalli (2009) titulado; Programa de Relaciones Interpersonales para el mejoramiento del Clima Institucional en la I.E. Nº 0759, Francisco Bolognesi del Centro Poblado de la Libertad, hace un estudio de la gestión educativa y llega a las siguientes conclusiones: Respecto a las relaciones humanas entre los integrantes de la comunidad educativa la información indica dificultades en la práctica de liderazgo y en el fortalecimiento de las relaciones interpersonales. Además se mejorara la comunicación entre los pares generando espacios con el intercambio de talleres y reuniones periódicas para lograr compromisos y acuerdos y poner en práctica reflexiones colectivas que permitan mejorar el clima de la institución.

Por otra parte, en la investigación del Mag. Justo Ismael Gamarra Vargas (2007) en su trabajo titulado: Modelo de Gestión Educativa Estratégica para el logro de un Buen Clima Institucional en la I.E. José Domingo Atoche, del Distrito de Pátapo, se llega a la conclusión de que: una buena gestión por parte de un director con liderazgo mejoraría considerablemente los problemas de ruptura de relaciones humanas.

Elizabeth del Carmen Díaz Rodríguez (2009) en su investigación titulada: “Líder en la gerencia de organizaciones públicas”, concluye en que: Un líder gerencial de una institución educativa debe considerar seis características básicas: Habilidad mental; referida a la superioridad de inteligencia que debe tener el directivo ante los demás miembros de la organización. Madurez; emocional; relacionada con la confianza que tienen los directores eficientes en ellos mismos y en lo que hacen. Necesidad intrínseca de logro; enfatiza la necesidad interna de los directivos de cumplir sus objetivos, habilidad para resolver problemas; se presenta cuando los directivos eficientes saben diferenciar entre la causa y efecto

y por lo mismo, centrar sus esfuerzos en la primera. Empatía; permite a los directivos eficaces identificarse emocionalmente con los demás y ver las cosas desde el punto de vista del trabajador. Representatividad; destaca la responsabilidad del directivo de actuar como representante de su personal ante las demás organizaciones y jefes superiores. Y todo ello contribuirá para mejorar el clima de las organizaciones.

2.2. BASE TEORICA

2.2.1. HABILIDADES SOCIALES.

Las **habilidades sociales** son un conjunto de hábitos o estilos (que incluyen comportamientos, pensamientos y emociones), que nos permiten mejorar nuestras relaciones interpersonales, sentirnos bien, obtener lo que queremos y conseguir que los demás no nos impidan lograr nuestros objetivos.

También podemos definirlas como la capacidad de relacionarnos con los demás en forma tal que consigamos un máximo de beneficios y un mínimo de consecuencias negativas, tanto a corto, como a largo plazo.

El concepto de habilidades sociales incluye temas afines como la ***asertividad, la autoestima y la inteligencia emocional***. Destaca la importancia de los factores cognitivos (creencias, valores, formas de percibir y evaluar la realidad) y su importante influencia en la comunicación y las relaciones interpersonales.

Asertividad: Es la forma de actuar que permite a una persona se movilice en base a sus intereses más importantes, defenderse sin ansiedad, expresar cómodamente sentimientos honestos o ejercer los derechos personales, sin negar los de los demás. Estos derechos comprenden: Derecho a juzgar nuestras propias aptitudes, a cometer errores, a decir "no" sin sentirnos culpables, a tener creencias políticas, a no justificarnos ante los demás, a decidir qué hacer con nuestro cuerpo, tiempo y propiedad, a ser independientes, a ser quien queramos y no quien los demás esperan, a ser tratados con dignidad y a decir "no lo entiendo".

Empatía: Es una habilidad, propia del ser humano, que nos permite comprender y experimentar el punto de vista de otros sin por ello tener que estar de acuerdo. Es la capacidad de ponerse en el lugar de la otra persona para desde ahí comprenderle. No basta con entender al otro, hay que demostrarlo. Una persona puede tener motivos para actuar o pensar de esa forma.

Saber escuchar: Escuchar con comprensión y cuidado, saber lo que la otra persona trata de comunicarnos y transmitir que hemos recibido su mensaje.

Definir un problema: Analizar la situación, teniendo en cuenta los elementos objetivos, así como los sentimientos y necesidades puestos en juego.

Evaluación de soluciones: Analizar las consecuencias que cada solución tendrá a corto y largo plazo para las personas implicadas.

Negociación: Comunicación dirigida a encontrar una alternativa de solución que resulte aceptable para ambas partes. Dicha respuesta tendrá en cuenta los sentimientos, motivaciones e intereses de ambos.

Expresión justificada de la ira, desagrado o disgusto: Manifestación de forma adecuada y respetuosa con los demás, de sentimientos negativos.

Disculparse o admitir ignorancia: Capacidad de darse cuenta de los propios errores cometidos.

2.2.2. LAS HABILIDADES SOCIALES BASICAS.

El interés por las HH.SS. y la conducta asertiva se viene manifestando desde hace ya décadas, como muestra la amplia difusión y profusión de obras sobre el tema tanto teóricas como de divulgación (Gismero, 2000). Es un axioma bien conocido que los seres humanos somos “animales sociales” y que pasamos gran parte de nuestras vidas en interacciones cara a cara con otras personas y en diferentes escenarios sociales (Caballo, 2002). La mayoría de las horas en que

estamos despiertos las pasamos en alguna forma de interacción social, ya sea interpersonal (de uno a uno) o a lo largo de una diversidad de grupos.

La comunicación interpersonal es una parte esencial de la actividad humana y máxima representante de las relaciones que establecemos con los otros. Sin embargo, esta comunicación en muchos momentos es escasa, frustrante e inadecuada. Antiguamente la vida era mucho más simple, si no más fácil. Había menos sistemas sociales, la movilidad social era menor y las relaciones eran relativamente más claras y fáciles. Los papeles que teníamos que seguir cada uno de nosotros estaban claramente definidos. Sin embargo, en la sociedad occidental actual, el ritmo de vida es más rápido, más difícil y más complejo, y las reglas cambian según el sistema en el que estamos trabajando en cada momento. A menudo nos obligan a funcionar en dos o más sistemas sociales de forma simultánea, y esto requiere una considerable destreza social (Ovejero, 1998).

Podemos decir pues, que el discurrir de nuestras vidas está determinado, al menos parcialmente, por el rango de nuestras HH.SS. (Caballo, 2002).

No es ningún secreto, como nos señalan algunos autores expertos en la materia (Caballo, 1993), que millones de personas en la sociedad occidental actualmente no son felices en su vida social, concluyendo que si son infelices en su vida social difícilmente lograrán ser felices en la vida en general.

A partir de algunos trabajos experimentales, autores como Fordyce (1980, 1981, 1984) propusieron los siguientes 14 fundamentos para ser más felices:

1. Ser más activo/a y mantenerse ocupado/a.
2. Pasar más tiempo en actividades sociales.
3. Ser productivo/a en un trabajo recompensante.
4. Organizarse mejor.
5. Dejar de preocuparse.
6. Disminuir las expectativas y las aspiraciones.
7. Desarrollar un pensamiento positivo y optimista.
8. Orientarse hacia el presente.
9. Conocimiento, aceptación e imagen buenos de uno/a mismo/a.

10. Desarrollar una personalidad sociable, extravertida.
11. Ser uno/a mismo/a.
12. Eliminar las tensiones negativas.
13. Las relaciones íntimas son muy importantes; y
14. Valorar y comprometerse con, la felicidad.

Si observamos detalladamente estos fundamentos podemos extraer que varios de ellos dependen claramente de nuestro comportamiento social, y que para lograr una mayor felicidad general tenemos que conseguir una mayor felicidad social. Para ello se precisa un conjunto de habilidades denominadas sociales.

Sin embargo, aunque el siglo XX ha sido testigo de notables logros con respecto al dominio de habilidades técnicas, parece ser que las habilidades para la mejora de las relaciones interpersonales y sociales se han olvidado (Ovejero, 1998). Incluso en las profesiones relacionadas con la Educación, hoy en día se hace más énfasis en la adquisición de competencia sociales y parecería que mucho se está dejando de lado la competencia social e interpersonal.

Pero no sólo es importante la competencia social a nivel laboral, sino también para hacer nuevos amigos, establecer una relación íntima con otra persona, o bien para llevarnos mejor con nuestros padres, amigos, hijos. El grado de habilidad social que poseamos en cada una de estas áreas específicas será, en buena medida, determinante de nuestro comportamiento en ellas. Como señala Kanfer (1989) (citado en el prólogo a la obra de Goldstein *et al* (1989) *Aprendizaje Estructurado para Adolescentes*) *"... las escuelas, cada vez más, tienen que responsabilizarse de la enseñanza de los jóvenes, y no sólo en cuanto a las aptitudes académicas básicas, sino también enfrentándose con un conjunto de problemas sociales y personales".* Si trasladamos esto al colectivo que nos ocupa en este trabajo, el de los/as profesionales de educación, podríamos decir que no solamente necesitamos aptitudes académicas, destrezas manuales a la hora de realizar procedimientos, sino también estrategias para manejar y enfrentarnos a problemas de tipo social y personal. La investigación sobre las HH.SS. constituye, así, un campo de estudio con enormes posibilidades de aplicación práctica, y prometedor para la formación de este colectivo que ejerce esa tarea

tan compleja que es atender a personas en el desarrollo de la formación integral como personas.

2.2.3. PRINCIPIOS TEORICOS DELAS HABILIDADES SOCIALES.

El estudio de las HH.SS. se fundamenta en una serie de principios y conocimientos, establecidos y desarrollados en distintos marcos teóricos y disciplinas científicas, entre ellas: la Teoría del Aprendizaje Social, la Psicología Social y la Terapia de Conducta. Vamos a repasar brevemente la aportación de cada uno de ellos respecto al estudio de las HH.SS.:

1) En primer lugar, la **Teoría de Aprendizaje Social de Bandura** (1987) considera el comportamiento social como fruto de la interacción entre factores intrínsecos de la persona (procesos cognitivos y motivacionales) y factores extrínsecos (ambientales y situacionales). Los procesos importantes que influyen sobre ese comportamiento social son: la historia de reforzamiento directo, la historia del aprendizaje observacional (el modelado), el feedback y el moldeamiento o perfeccionamiento de las habilidades, la cantidad de oportunidades para practicar las conductas, y el desarrollo de expectativas de ejecución positiva es decir, la anticipación de las consecuencias de las respuestas, la autoeficacia, las consecuencias de las respuestas y la autorregulación del comportamiento. Este autor ha argumentado que la persona, el ambiente y la conducta son variables fundamentales para comprender y predecir la actuación social adecuada.

2) En segundo lugar, la **Psicología Social**, nos aporta conocimientos sobre procesos psicosociales implicados y necesarios para el desarrollo de las HH.SS., como la percepción social, la atracción interpersonal, la comunicación no verbal, el desempeño de roles, etc.

3) Por su parte, la **Terapia de Conducta** proporciona un marco útil para el análisis funcional del comportamiento social, un conjunto de técnicas de probada eficacia y también rigor metodológico. Desde esta perspectiva, el propio Skinner ya hizo expresa mención al papel que desempeñan las cogniciones en la

explicación del comportamiento humano al afirmar que: "*Una adecuada ciencia de la conducta debe considerar los eventos que se llevan a cabo dentro de la piel del organismo (...) como parte de la conducta misma"* (Skinner, 1963). Por otra parte, Mahaney y Kern (1983) también defendieron la tesis de que, si bien los eventos privados (los procesos cognitivos) no pueden ser objeto de estudio, desde un punto de vista psicológico, resulta perfectamente lícito considerarlos como factores intervinientes y reguladores de la conducta humana (García-Pérez y Magaz, 1997).

2.2.4. LOS MODELOS TEORICOS

A continuación, se revisarán algunos de los modelos teóricos explicativos de las HH.SS. descritos en la literatura sobre el tema. Concretamente, se analizarán dos ejemplos de los modelos más clásicos, como el de Argyle y Kendon (1967) o el de Bandura (1987) y dos ejemplos de los denominados modelos interactivos o interaccionistas, el de McFall (1982) y el de Trower (1982).

2.2.4.1.- MODELO PSICOSOCIAL BÁSICO DE LAS HABILIDADES SOCIALES DE ARGYLE Y KENDON (1967).

Como ya se ha comentado anteriormente, en Europa, aunque aparecen algunos precedentes en el estudio de la asertividad en los años 40, no es hasta los años 60 cuando el tema cobra especial importancia, y es a raíz de la aplicación en el ámbito industrial del enfoque del procesamiento de información, tomando como analogía la relación hombre-máquina, que se aplica a la relación hombre-hombre bajo la etiqueta de habilidad social.

En este sentido, Argyle y Kendon (1967) proponen un modelo explicativo del funcionamiento de las HH.SS. que incorpora esa analogía, cuyo elemento principal es el rol, en el que se integran, junto a las conductas motoras, los procesos perceptivos y cognitivos (Modelo psicosocial básico de la habilidad social). Así, las habilidades necesarias para que una persona utilice adecuadamente una herramienta o equipamiento (relación hombre-máquina) se hacen extensibles al empleo de habilidades que permitan a las personas

establecer una eficiente relación de trabajo y profesional con los demás (analogía hombre-hombre).

Las semejanzas entre la interacción social y las habilidades motrices se representan como un circuito cerrado que incluye una serie de procesos:

a) Fines de la actuación hábil: tratamos de alcanzar unos objetivos bien definidos.
b) Percepción selectiva de las señales sociales de los demás. Un sujeto (A) observa las señales sociales de su interlocutor (sujeto B). Por ejemplo: El profesional de la educación (sujeto A) observa la expresión facial del colega (sujeto B) cuando le comunica una premisa en educación.
c) Procesos centrales de traducción, asignando una significación concreta a la información que reciben del otro. El primer sujeto (A) otorga una significación específica a esas señales del sujeto (B). Por ejemplo, el profesional de la educación (sujeto A) cree que el colega (sujeto B) está abatido y no le interesa la premisa.
d) Planificación: búsqueda y valoración de una/s alternativa/s de actuación que consideren eficientes en una situación determinada. El sujeto (A) planifica su actuación, contemplado distintas alternativas y valorando las ventajas y desventajas de cada una de ellas. Por ejemplo: El profesional de la educación (sujeto A) considera la posibilidad de dar ánimos al colega.
e) Respuestas motrices o de actuación: El sujeto (A) ejecuta la alternativa que considera más adecuada a la situación. Por ejemplo: El profesional de la educación (sujeto A) resta gravedad al asunto y da ánimos al colega (sujeto B).
f) Feedback y acción correctiva: la actuación del sujeto (A) es a su vez una señal social para el sujeto (B), quien pondría en marcha todos los procesos anteriormente señalados proporcionando así información acerca de su acción inicial o dando por cerrado el circuito de interacción. Cualquier fallo dará lugar a un “cortocircuito” en el sistema, generando un comportamiento incompetente. Por ejemplo, el profesional de la educación (sujeto A) decide no hacer nada por tranquilizar al colega (sujeto B), bien porque no se dio cuenta de

la expresión de preocupación de aquel, o la consideró como algo normal, o no sabía qué hacer, o no se sentía con motivación suficiente para tranquilizarlo.

g) El *timing* de las respuestas: Durante la interacción social los interlocutores deben sincronizar sus respuestas. Para lograr una sincronía adecuada será necesario que los interlocutores asuman el papel del otro, entre otras cosas, para que cada uno pueda anticipar cuándo va a ser necesario emitir una determinada respuesta y cómo puede ésta influir en el otro. Por ejemplo, el sujeto (A) comprende, interpretando la expresión facial del sujeto (B) que se siente angustiado y que debe hacer algo.

Este modelo es muy sencillo y práctico, y explica los déficit en HH.SS. como un error producido en algún punto del sistema que provocaría un cortocircuito en todo el proceso. Presenta una clara analogía entre las habilidades sociales y las motoras (Argyle, 1981*a*;1988). Es decir, sugiere que la noción de habilidad social implica una analogía con una gran variedad de habilidades de otro tipo, como las habilidades motoras utilizadas para escribir a máquina o conducir un coche (Argyle *et al*., 1981; Argyle, 1994). Esto implicaría que, de igual forma que uno puede adquirir una habilidad motora con el consiguiente entrenamiento, también podría adquirir una habilidad social. Esta analogía implica además que las HH.SS. pueden variar en función de la otra persona implicada y de la tarea en cuestión.

Siguiendo a García Saíz y Gil (2000) los fallos pueden deberse a distintos motivos:

a) Desajuste en los objetivos de los sujetos, bien porque éstos sean incompatibles, inapropiados o inalcanzables.
b) Errores de percepción, bajo nivel de discriminación, percepción estereotipada, errores de atribución causal, efectos de halo.
c) Errores en la traducción de las señales sociales, fracaso al evaluar alternativas, no tomar decisiones o tardar en tomarlas, tomar decisiones negativas.

d) Errores de planificación, no analizar las diferentes alternativas de actuación.
e) Errores en la actuación, no saber qué hacer, no poseer experiencia.

Este modelo precisaba de un desarrollo más completo y de revisiones teóricas y críticas con la sugerencia de nuevas propuestas de ampliación. De ahí que, se propusiera la inclusión de componentes cognitivos explicativos del comportamiento social y de las reglas sociales, actitudes, creencias, etc., que forman parte de planes de acción, así como la consideración de aspectos afectivo-emocionales, que también tienen una importante influencia en el comportamiento hábil (Pendleton y Furnham, 1980).

Estas y otras propuestas llevaron al desarrollo de modelos interactivos en los que, aparte de profundizar en cada uno de los dos conjuntos de factores (personales y ambientales), se otorga una importancia fundamental a la interacción entre ambos.

2.2.4.2. MODELO DE BANDURA (1987): TEORÍA DEL APRENDIZAJE SOCIAL.

Aunque Bandura no propone propiamente un modelo de HH.SS., su **Teoría del Aprendizaje Social** es, como ya se ha comentado anteriormente, de gran utilidad y relevante a la hora de comprender el comportamiento social (Calleja, 1994).Genéricamente, bajo la denominación de Aprendizaje Social encontramos aquellas tentativas de explicar el comportamiento humano y aspectos de la personalidad haciendo referencia a principios extraídos del estudio experimental del aprendizaje (León y Medina, 1998). En esta línea, autores como Miller y Dollard utilizaron en su obra *Personalidad y psicoterapia,* publicada en 1950, la teoría del aprendizaje de Clark Hull para aclarar el desarrollo de la conducta humana normal y patológica. Dichos autores concedieron cierta atención a la imitación como factor socializador (Miller y Dollard, 1941).Pero no será hasta los célebres trabajos de Bandura y colaboradores sobre la agresión en niños (Bandura y Walters, 1978) cuando la imitación cobre importancia como unidad de análisis del comportamiento (León *et al*., 1998).

En 1969, Bandura ya había descrito la influencia del aprendizaje observacional o vicario (que él denominó “modelado”) en la conducta social y demostrado su efecto a lo largo de un extenso número de estudios (Kelly, 1987). Para este autor, contrariamente a lo que sostenían Dollard y Miller (1941), la imitación tiene lugar sin ningún incentivo o refuerzo. Es más, demostró que dicho aprendizaje observacional o por imitación de un modelo se produce aun cuando la acción de este último es castigada (Bandura, 1987). No nos limitamos a imitar a la manera de los monos la conducta ajena, si no que extraemos reglas generales acerca del modo de actuar sobre el ambiente, y las ponemos en práctica cuando suponemos que con ellas podemos obtener el resultado deseado.

Así, Bandura sostiene que *“el funcionamiento psicológico se explica por una continua y recíproca interacción entre factores determinantes personales y ambientales”*(1987, p. 19).

En su modelo, este autor tuvo también en cuenta el papel de las expectativas de éxito o fracaso, incluyendo la autoeficacia o creencias de un individuo acerca de su posibilidad de actuar eficazmente para alcanzar lo que quiere. Por lo tanto, si bien es verdad que la conducta es controlada en gran medida por factores de origen externo, también es cierto que las personas pueden controlar su comportamiento mediante metas autoimpuestas y consecuencias generadas por ellas mismas (auto reforzamiento).

Desde este punto de vista, las HH.SS. se adquieren normalmente como consecuencia de varios mecanismos básicos de aprendizaje: *consecuencias del refuerzo directo; resultado de experiencias observacionales; efecto del feedback interpersonal; y conclusión del desarrollo de expectativas cognitivas respecto a las situaciones interpersonales* (Kelly, 1987). Estos principios permiten estructurar el entrenamiento en habilidades sociales (EHS) de tal modo que cumpla una serie de condiciones: *una, que sepamos qué conductas nos demanda la situación; dos, que tengamos la oportunidad de observarlas y ejecutarlas; tres, que tengamos referencias acerca de lo efectivo o no de nuestra ejecución; cuatro, que mantengamos los logros alcanzados; y, finalmente que las respuestas*

aprendidas se hagan habituales en nuestro repertorio de conducta (León *et al*., 1998).

Así los elementos principales de la conducta social serían (León *et al.*, 1998):

a) **Los procesos perceptivos**. Mediante la observación directa del individuo se adquiere información acerca del medio.
b) **Los procesos cognitivos reguladores.** La persona prevé las consecuencias que tendrá su conducta y por ese motivo regula la conducta atendiendo a tales predicciones. Se contempla que la persona tiene unas expectativas que se han ido creando a partir de experiencias previas de refuerzo y castigo. A partir de estas expectativas decide la respuesta a emitir.
c) **El proceso de ejecución de la conducta**. Desde esta perspectiva, la incompetencia social podría ser explicada por la carencia de conductas adecuadas en el repertorio conductual del sujeto, bien por una socialización deficiente o bien por la falta de experiencias sociales pertinentes (lo que Trower y cols. (1978) denominan fracaso social primario) o también podría explicarse por la inhibición de las conductas requeridas en una situación interpersonal concreta, debida a presiones tales como la ansiedad condicionada a ciertos estímulos que configuran dicha situación, y expectativas negativas respecto a nuestra competencia social (León *et al*., 1998).

En definitiva, este modelo incluye los mismos elementos propuestos por Argyle, con la diferencia de que él apuntaba sólo al proceso cognitivo de traducción, mientras que Bandura introduce el proceso de formación de expectativas acerca de las consecuencias que el sujeto obtendrá con su conducta. En un contexto más general, Bandura (1978) ha argumentado que la persona, el ambiente y la conducta constituyen una importante contribución relativa a las variables fundamentales que tienen que ser consideradas para comprender y predecir la actuación adecuada.

2.2.5. MODELOS INTERACTIVOS O INTERACCIONISTAS DE LAS HABILIDADES SOCIALES.

Los modelos interactivos o interaccionistas contemplan la competencia social como el resultado final de una cadena de procesos cognitivos y de conducta que se iniciaría con una percepción correcta de estímulos interpersonales relevantes, seguiría con el procesamiento flexible de estos estímulos para producir y evaluar posibles alternativas de respuesta, de las cuales se seleccionaría la mejor, y finalizaría con la expresión de la acción elegida (León y Medina, 2002).

Estos modelos se denominan interactivos a partir de Mischel (1973) que enfatiza el papel de las variables ambientales, características personales y la interacción entre ellas, para producir la conducta (Gil, 1991; Kirschner y Galassi, 1983; Trower, 1982). Así, Mischel cree que la personalidad debe ser evaluada en el contexto social, interactuando con otras "personalidades" en diferentes situaciones (Gilbert y Connolly, 1995).

Estos modelos interaccionistas son más complejos que los anteriormente expuestos, y ponen además énfasis en la interacción entre persona y situación, por lo que podemos decir que existen unos factores personales y ambientales o situacionales que tienen relevancia en el desarrollo de las HH.SS. Según esta posición, la interacción entre individuos y situaciones es inevitable. Esto implica que la persona sea un ser activo - intencional- que da un significado a las diferentes situaciones y que se ve envuelto en un feedback continuo con la situación. No obstante, como nos recuerda Calleja (1994), este enfoque interaccionista carece aún de suficiente apoyo experimental.

Sin embargo, vamos a describir los aspectos de la conducta social atribuibles a variables o factores personales y los derivados de la situación. Entre los factores personales encontramos (Pérez-Santamarina, 1999):

a) **Las capacidades psicofisiológicas y cognitivas**. Es esencial que los sujetos posean las capacidades sensoriales y motoras necesarias, así como una adecuada activación (Welford, 1981). También son

importantes capacidades cognitivas como la percepción social o interpersonal adecuada, la traducción y la planificación. Además en el procesamiento de la información se ven implicadas habilidades de solución de problemas, de evaluación de resultados potenciales, etc. A parte de estas facultades estarían los siguientes procesos: Información sobre las metas y motivaciones de la persona ante la situación, información sobre las reglas de interacción social tanto formales como informales y procesos de carácter motivacional y afectivo.

b) **Habilidades o competencias cognitivas***.* Dentro de las habilidades cognitivas nos encontramos con: la capacidad de conocer la conducta habilidosa apropiada, dar auto instrucciones que regulan nuestro propio comportamiento, y auto refuerzos o auto recompensas que nos damos a nosotros mismos por el comportamiento socialmente hábil, las habilidades de empatía o de saber ponernos en el lugar del otro, la previsión de consecuencias tanto a corto plazo como a largo plazo, el desarrollo de expectativas realistas y conocer las costumbres sociales.

c) **Aspectos psicosociales**. Entre las variables sociodemográficas figuran elementos como: la edad, el género, el nivel socioeconómico,…, hasta características derivadas de la pertenencia a determinados grupos o categorías sociales (raza, etnia, religión, grupos diversos de pertenencia, etc.). También se incluirán los procesos propios del desempeño de roles (capacidad de desempeñar un rol, de asumir el papel de los otros) (Argyle, 1981; Blanco, 1983).

d) **Auto presentación**. Constituye una forma de influencia en las impresiones de los demás y suele cuidarse para mantener la autoestima, y por motivos profesionales (Argyle, 1983). La auto presentación se realiza de forma predominantemente no verbal, e incluye elementos como la vestimenta, el cuidado del peinado, la apariencia física,.., que pueden mejorarse a través del cuidado del atractivo físico (cuidado personal, dieta, etc.).

e) **Repertorio conductual**. Es imprescindible que los sujetos cuenten con un repertorio conductual (verbal, no verbal y paralingüístico) lo

suficientemente amplio y flexible como para poder interactuar con muy diversos interlocutores a lo largo de diferentes situaciones.

Por otro lado, el medio social contiene toda una serie de variables o factores denominados situacionales. Entre ellos se encuentran los siguientes (Argyle, 1986; Calleja, 1994; Furham y Argyle, 1981; Gil, 1991; Pérez y Santamarina, 1999):

a) **Estructura de la meta**. Atiende a los objetivos, los motivos y/o las necesidades de los sujetos que interactúan en una situación dada. Ejemplo: Un paciente que acude a la consulta de un médico para obtener la baja laboral, mientras que el médico lo que pretende es curarle. Vemos como ante esta situación social, los dos interlocutores tienen objetivos o motivos diferentes.

b) **Reglas y normas**. Son productos culturales, convencionalismos aprendidos y aceptados y su incumplimiento puede provocar sanciones. El medio social contiene un sistema de reglas y normas que regulan parte de la conducta de las personas. Cada situación social tiene sus propias reglas que es preciso conocer y atender si queremos desenvolvernos con eficacia. Cuanto más limitadas y explícitas sean las reglas y normas que regulan una situación determinada, es decir, cuanto más estructurada sea una situación, más fácil le resultará a la persona desenvolverse en ella, ya que sólo precisará conocer esas reglas y poseer en su repertorio de conducta un número limitado de respuestas. Sin embargo, si la situación es poco estructurada, con reglas complejas o poco explícitas, a la persona no le bastará con poseer en su repertorio las conductas, sino que además, tendrá que ser capaz de combinarlas adecuadamente, y saber cómo, cuándo y dónde ejecutarlas.

c) **Roles.** Constituyen los papeles que las personas asumen en las distintas situaciones. Habitualmente los individuos son adscritos a estos roles o papeles sociales. Estos roles definen los derechos y deberes del individuo en esta situación determinada. Normalmente la persona ocupa diferentes roles que van a presionar hacia una dirección determinada su comportamiento social.

d) **Secuencias de conducta**. Orden en el que se espera que transcurra cualquier rito social o encuentro (Hargie y Marshall, 1986, p.52). e) Conceptos. Vocabulario con un significado especial para cada tipo de situación, y que debe ser conocido y comprendido por las personas que participan en la misma (Gil, 1991, p.67).

f) **Repertorio de elementos**. Acciones, palabras o sentimientos que deben mostrarse en cada situación.

g) **Cultura**. Los valores culturales establecen criterios de valoración de los comportamientos socialmente hábiles. Existen diferencias culturales en el criterio de habilidad social.

h) **Condicionantes físicos.** La iluminación, el ruido, la temperatura, la disposición espacial, etc., pueden facilitar o entorpecer el proceso de comunicación.

Las personas manifiestan quejas y déficit ante situaciones determinadas, particulares. El comportamiento hábil viene dado tanto por circunstancias relativas a la situación como por factores personales (significado psicológico de la situación para el sujeto, exposición selectiva a ciertas situaciones),..entendiendo la situación como el factor que determina la probabilidad de éxito-fracaso de la interacción, se puede considerar a la persona como el factor que determina la tendencia a triunfar o fracasar, en función de que posea y consiga emplear habilidades necesarias y adecuadas a la situación.

Resumiendo, estos modelos interactivos explican la influencia de la persona, la situación y la calidad de interacción en la conducta socialmente habilidosa. Entre los factores relativos a la persona tendríamos los procesos cognitivos explicativos del comportamiento social, los valores, actitudes y creencias y las emociones que influyen en la manifestación de las conductas sociales. Entre los factores relativos a la situación encontraremos los objetivos y las metas que queramos alcanzar, las reglas y normas, los roles, la secuencia de la conducta (el orden en que se espera que transcurra esta conducta en esta situación determinada), los condicionantes físicos de la situación, el repertorio de elementos (palabras, acciones, sentimientos que deben mostrarse en cada situación) Según estos modelos ambos elementos (persona y situación) interaccionan en un proceso dinámico y continuo.

2.2.5.1. MODELO DE MCFALL (1982).

McFall (1982) define a la competencia social como un juicio evaluativo general referente a la calidad o adecuación del comportamiento social de un individuo en un contexto determinado. Asimismo, afirma que la competencia social es una adecuación de una ejecución total de una persona a una tarea concreta. Este autor pone énfasis en la adecuación de las conductas sociales (Vallés y Vallés, 1996).

Debemos señalar que la gran aportación de McFall (1982)es separarse de la teoría integradora de competencia social y habilidades sociales, tal y como exponíamos anteriormente, al señalar el carácter global universal general de la competencia social y el carácter más específico de las habilidades sociales definidas como *"las capacidades específicas, innatas o adquiridas, que permiten a una persona ejecutar competentemente una particular tarea social".*

Siguiendo a Schlundt y McFall (1985), este modelo puede ser resumido en la puesta en marcha de tres categorías de habilidades en sucesivos estadios:

Las habilidades de descodificación de los estímulos situacionales entrantes (*input*), implican la recepción de la información por los órganos de los sentidos, la identificación perceptiva de los rasgos estimulares importantes de la situación y la interpretación de estos rasgos dentro de un esquema de conocimiento existente en el sujeto gracias a su historia pasada, su motivación para lograr unos determinados fines u objetivos, etc.

En el estadio de toma de decisiones, sobre la base de la interpretación de la situación el sujeto deberá elaborar una proposición de respuesta que considere como la más efectiva y la menos costosa al afrontar la tarea estímulo. Este proceso de toma de decisiones implica el empleo de la transformación de la información y el uso de reglas que asocian acciones específicas con circunstancias, almacenadas éstas en la memoria a largo plazo.

El estadio de la codificación de la secuencia del procesamiento de la información, implica la traducción de un programa de proposiciones de respuesta a una secuencia coordinada de conductas observables (ejecución). La ejecución de respuestas requiere también un proceso de retroalimentación en marcha, en el que la forma y el impacto de las conductas específicas se comparan con la forma y el impacto esperados, y se hacen ajustes sutiles con el fin de maximizar la correspondencia. Así, la ejecución (generación de secuencia de conductas) y la autoobservación (ajuste basado en la retroalimentación) son subcomponentes de las habilidades de codificación.

Es decir, las habilidades sociales se presentan como pasos orgánicos secuenciales, a través de los cuales el estímulo entrante –o tareas situacionales- se transforman en la respuesta- o realización de la tarea-, la cual será juzgada como competente o incompetente (Cobeña, 2001).

Como se ha dicho anteriormente, en este modelo no se consideran a las habilidades y a las competencias como conceptos intercambiables. La competencia se emplea como un término evaluativo general que se refiere a la calidad o adecuación de la actuación total de una persona en una tarea determinada. Para ser evaluada como competente, una ejecución no necesita ser excepcional; solamente necesita ser adecuada. Las habilidades, sin embargo, son las capacidades específicas requeridas para ejecutar competentemente una tarea. Estas habilidades pueden ser innatas o pueden adquirirse por medio del entrenamiento y la práctica. Las habilidades son específicas y deberían determinarse en los términos más concretos posibles.

Esta diferenciación implica algo tan importante como la posibilidad de que la persona incompetente tenga algunas, aunque no todas, las habilidades que se requieren para ejecutar competentemente una tarea determinada.

El adjetivo Social que acompaña a competencia y a habilidades se emplea y se refiere al hecho de que el interés se centra en la conducta de una persona que tiene lugar desde una perspectiva social. La conducta social se conceptualiza sobre las bases de la reciprocidad e influencia mutua. Como hemos dicho anteriormente, se considera al individuo como un “agente” activo, es decir que

busca, procesa información, genera observaciones y controla las acciones con el fin de lograr los objetivos (Trower, 1982, 1984; Trower y O'Mahoney, 1978).

Los problemas más frecuentes que puede encontrar el sujeto, a lo largo de las distintas fases en el desarrollo de las **HH.SS**. se resumen como sigue (Trower, 1984; Trower, Bryant y Argyle, 1978; Trower y O'Mahoney, 1978).

1ª Fase. ***Motivación, objetivos, planes***

El fracaso en esta etapa puede ocurrir por varias razones:

- Los objetivos pueden ser contradictorios.
- Los objetivos pueden estar suprimidos o extinguidos.
- Los objetivos se transforman a causa de su bloqueo.
- Las habilidades cognitivas requeridas para la planificación pueden ser inadecuadas.

2ª Fase. ***Habilidades de descodificación***

Las formas de fracaso de esta fase pueden ser las siguientes:

- Evitación perceptiva debido a la ansiedad.
- Bajo nivel de discriminación y precisión. Errores sistemáticos.
- Estereotipos imprecisos o abuso de ellos. Errores de atribución.
- Efecto de halo.

3ª Fase. ***Habilidades de decisión***

Los problemas en esta fase pueden deberse a:

- Fracaso en considerar alternativas.
- Fracaso en discriminar acciones eficaces y apropiadas de las no apropiadas. Tomar decisiones demasiado lentamente o no tomarlas de ningún modo.

- Fracaso en adquirir el conocimiento correcto para tomar decisiones. Tendencia a tomar decisiones negativas.

4ª Fase. ***Habilidades de codificación***

Las dificultades en esta etapa pueden deberse, en el *primer paso*, a:

- Déficits en habilidades conductuales del repertorio del individuo. Ansiedad condicionada que bloquea la ejecución.
- Distorsiones cognitivas (referentes a algunas de las tres fases anteriores).
- Carencia de atractivo físico (especialmente cuando están implicadas las habilidades hetero sociales).

En el *segundo paso*, pueden encontrarse problemas al dar retroalimentación (si es al recibirla implicaría la segunda fase), problemas como los siguientes:

- Carencia de retroalimentación, debido a la falta de habilidad, o retirarla por alguna determinada razón.
- Retroalimentación errónea o poco realista.

La mayor parte de la investigación en HH.SS. , tanto en la evaluación como en el entrenamiento, se ha dirigido al estudio de esta cuarta fase, con el consiguiente olvido relativo de las anteriores. De ahí, la atención prestada a la medición de elementos moleculares de las habilidades, tales como la mirada, variables de la voz, postura, etc. (Calleja, 1994).

Algunos estudios han intentado verificar algunas partes de este modelo. Entre ellos Robinson y Calhoun (1984) obtuvieron resultados correlacionales que parecen apoyar que una cadena de sucesos cognitivos precede a las respuestas que resuelven habilidosamente una interacción interpersonal y cualquier error en la cadena puede aumentar la probabilidad de una respuesta final poco habilidosa.

2.2.5.2. MODELO DE TROWER (1982).

El modelo de Trower y Wallace (1978) se basaba en los descubrimientos y paradigmas del procesamiento de la información y la comunicación para explicar el modelo de la conducta socialmente hábil.

Para Trower, Bryant y Argyle (1978) la conducta social se inicia y mantiene debido a una meta global, que se divide en una serie de sub metas unidas mediante un plan de acción: el actor debe percibir primero las características relevantes de las situaciones interpersonales; trasladar estas percepciones a los posibles cursos de acción; decidir qué curso de acción es el más apropiado y, finalmente, ejecutar la acción elegida a través de una serie de respuestas motrices discretas. El feedback del medio se encarga de reiniciar el proceso.

Wallace y cols. (1978, 1980) de forma similar desarrollan un modelo en el que la respuesta eficaz en una interacción social es el resultado de una cadena de conductas que se inicia con una correcta recepción de los estímulos interpersonales relevantes, prosigue con un procesamiento flexible de esos estímulos, destinado a generar y evaluar posibles opciones de respuesta –de las que se elegirá la que se considere más adecuada-, y termina con la emisión de la opción elegida.

Así pues, Trower (1982) propone un modelo que considera a la persona como un sujeto activo que dirige su propia conducta hacia unas metas determinadas. La persona es vista como un agente racional que escoge medios con los cuales intentará satisfacer estas metas. El individuo busca, procesa la información, genera y controla su acción atendiendo a estos objetivos previamente establecidos.

Este autor plantea la necesidad de tener en cuenta una serie de elementos: la capacidad de autocontrol de los eventos externos e internos, la capacidad de ejecución, la meta de dicha ejecución o auto-estándar y las representaciones cognitivas y funciones lógicas.

La atención consciente puede ser dirigida hacia el exterior (señales sociales) o hacia el interior del individuo (señales o feedback propioceptivo, experiencia pasada o presente, información codificada, actitudes, etc.).

Cuando la atención del sujeto se dirige hacia el medio, la información de los estímulos exteriores es procesada por él y clasificada en esquemas de reconocimiento. Tenemos por un lado un estímulo social, que nos informa de la situación y los procesos cognitivos que nos permiten hacer inferencias. Los esquemas guían la acción. Una de las principales funciones de los esquemas es permitir a la persona generar conductas de acuerdo a reglas sociales (Calleja, 1994).
En cambio, si la persona dirige su atención hacia el interior, la información es comparada con un esquema de reconocimiento, es decir comparada con un auto- estándar de actuación. Hay una serie de pruebas que incluyen el control interno y el externo, y la comparación con el auto-estándar. Este auto-estándar tiene un valor subjetivo como meta de conducta deseada que, si se alcanza, produce recompensas en el sujeto. De este modo el autocontrol y la comparación forman la esencia del proceso normal de la habilidad social. El proceso parece ser automático. Pero puede haber interrupciones si hay algo que impide que se produzca el proceso de comparación con el auto-estándar.

Si la evaluación de la situación permite una expectativa de éxito en el sujeto, éste actúa. Si la expectativa es desfavorable llevará a la selección de una nueva conducta o a la retirada de la situación. Si la persona se evalúa como incapaz de alcanzar su estándar y se auto valora de manera incompetente, tiene expectativas negativas de fracaso, se retirará con facilidad.

Las personas hábiles percibirán adecuadamente las señales de los demás y de la situación, de modo que dichas señales les guiarán hacia la conducta apropiada siguiendo las reglas sociales. Además, variarán sus conductas de acuerdo a las diferentes situaciones en respuesta a las señales del medio y poseerán esquemas de las personas y de las situaciones, de modo que las inferencias sobre las señales serán justificadas.

Las personas no hábiles se perderán información crucial del medio. Pueden centrarse en señales erróneas y hacer inferencias inadecuadas, dando lugar a una conducta incompetente que será negativamente recibida y respondida por los otros. Además, darán respuestas más rígidas y consistentes a través de las distintas situaciones, ya que, en lugar de estar atentas a las señales sociales, están auto-centradas. Puede atribuirse el fracaso a sí mismas como derivado de una negativa auto-disposición (timidez, introversión, etc.) que las incapacita para desarrollar un comportamiento socialmente eficaz.

En este modelo juega un papel importante el proceso cognitivo, que incluye inferencias relativamente válidas acerca de uno mismo, de los demás, y de las señales sociales, así como de los auto-estándares relativamente realistas. Si esto no ocurre, el sujeto genera expectativas de fracaso, y dirige sus percepciones e interpretaciones en base a sus negativas autoevaluaciones. El individuo tendrá suficiente conocimiento de hechos y de sus capacidades, y de las dificultades que le plantea o puede plantear la situación. La competencia social será evaluada por el sujeto (evaluación de autoeficacia) en base a éxitos y fracasos previos, y hará predicciones en relación a los éxitos y fracasos futuros (expectativas de autoeficacia).

La influencia de cogniciones erróneas es evidente, ya que influyen en la emisión de conductas inadecuadas que tienen como consecuencia el fracaso en la interacción. Desde este punto de vista, los procesos cognitivos forman parte de los componentes de las **HH.SS**., y se convierten en un problema para el **EHS** (Entrenamiento de Habilidades Sociales) si éste sólo se centra en los componentes conductuales. Así pues, es necesario el uso de entrenamiento cognitivo que regule las inferencias e interpretaciones erróneas que influyen claramente en la adquisición y generación de las **HH.SS**. Como nos recuerda Trower (1982), en aquellos sujetos en que el problema parece consistir en que sus habilidades conductuales están obstaculizadas por fallos cognitivos y/o por un elevado grado de ansiedad social *"el entrenamiento debería incluir el auto-control, la discusión lógica y refutación de erróneas inferencias y negativas evaluaciones, las cuales funcionan habitualmente, bloqueando tanto la adquisición como la generación de las HH.SS.".*

En resumen, ambos modelos, el de McFall y el de Trower, intentan explicar la respuesta socialmente habilidosa desde un enfoque interaccionista donde aspectos de la persona, de la situación social y de la interacción entre ambas son fundamentales. Se considera al individuo, como un agente activo, es decir, busca y procesa la información genera observaciones y controla sus acciones con el fin de lograr sus objetivos. Se supera el modelo operante, en un esfuerzo común de McFall (1982) y Trower (1982), que es señalado por Schroeder y Rakos (1983) como trabajos interactivos.

El modelo McFall presenta la respuesta socialmente habilidosa como resultado final de una cadena de conductas que empezaría con una recepción correcta de los estímulos interpersonales, seguida de un procesamiento de éstos para generar y evaluar las posibles respuestas, terminando con la selección de la mejor y la emisión apropiada de ella. Da una visión amplia y completa de las diferentes habilidades que se ponen en marcha (habilidades de descodificación, decisión, codificación) antes de la emisión de la conducta social adecuada. Precisamente, la ventaja de este modelo es la presentación de esta emisión como un proceso amplio con diferentes fases. Al igual que el modelo de Trower, McFall hace hincapié en la importancia de la cadena de sucesos cognitivos que precede a las respuestas que resuelven habilidosamente una interacción interpersonal, de tal forma que condicionan la emisión de respuestas socialmente habilidosas.

Además, este autor (McFall, 1982) propone realizar un doble análisis al tratar las habilidades sociales (molar y molecular). En primer lugar debe considerarse el carácter molar que está dirigido a aspectos globales de la competencia social. Así por ejemplo, podemos hablar de habilidades de comunicación en tanto que enfoque molar. Sin embargo, debe abordarse también un análisis molecular que implica la comprensión de las conductas concretas o discretas (habilidades sociales) tales como, por ejemplo: habilidades verbales, no verbales (gestos, postura, etc.) Se puede decir que un conjunto de habilidades concretas (enfoque molecular) da lugar a una dimensión competencial en tanto que se formule un juicio evaluativo de la competencia social que posee el individuo (enfoque molar).

Por su parte, el modelo de Trower contempla al sujeto como un ser activo y racional que dirige su conducta a unas metas u objetivos previamente establecidos, que generan y controlan su acción. Los elementos que diferencian este modelo del anterior son la necesidad de tener en cuenta la capacidad de autocontrol de eventos externos (señales sociales) e internos (señales o feedback propioceptivo, experiencias pasadas, información codificada y actitudes), la meta u auto estándar, las representaciones cognitivas como esquemas mentales que guían la acción y las funciones lógicas.

El papel que juega el proceso cognitivo en este modelo es fundamental y está claramente identificado en las inferencias relativamente válidas acerca de uno mismo, de los demás y de las señales sociales, así como de los auto-estándares. El inconveniente del modelo de Tower es la dificultad en el reconocimiento de este auto - estándar o valor subjetivo como meta de conducta deseada por el sujeto. Otra discusión, se centra en torno a la consistencia o no de la persona en su comportamiento social, tema controvertido que también requiere de más investigación (Calleja, 1994).

Trower (1980, 1982, 1986) considera la necesidad de alejarse de una concepción en las habilidades discretas, sustituyéndola por otra más centrada en procesos que incluyan como componentes: la percepción y cognición sociales. Este autor ha criticado pues, los programas de **HHSS** que enseñan sólo unas listas de conductas competentes y en concreto centradas solamente en los elementos del componente conductual. Piensa que estos programas están abocados al fracaso porque se habrá dado poca generalización a partir de estos intentos y que el terapeuta debería enseñar un modelo generador de **HH.SS**. (habilidades cognitivas y conductuales, en lugar de centrarse solamente en elementos conductuales). La generación de conducta habilidosa requiere que un individuo se acerque a su repertorio de conductas componentes y las organice en secuencias nuevas según las reglas situacionales y sus propios objetivos y sub objetivos o guiones.

Para este autor piensa que el entrenador necesita evaluar y enseñar a los individuos habilidades de observación de acontecimientos tanto internos como externos, habilidades de actuación, objetivos y representaciones

cognitivas de funciones lógicas. Al tratar a un sujeto debe conocer sus propósitos, percepciones, inferencias y procesos de evaluación. Necesita conocer las normas y reglas de la conducta social y comprender la estructura y la función del discurso social y de las situaciones sociales. Según él, el terapeuta necesita vigilar y desafiar de manera lógica las inferencias no válidas y las evaluaciones negativas de los sujetos. Por otra parte, la conducta implica una indispensable interacción continua entre los individuos y las situaciones con que se encuentra. La conducta del individuo no sólo está influida por rasgos significativos de las situaciones con que se enfrenta sino que la persona selecciona también las situaciones en las que actúa, y por consiguiente afecta al carácter de esas situaciones. Esta acción recíproca de las personas y las situaciones para determinar la conducta constituye la esencia misma del modelo "interaccionista", principal marco teórico en la investigación actual de las HH.SS. (Caballo, 2002).

Para finalizar este apartado relativo a los modelos cabe recordar que los cuatro rasgos esenciales de este interaccionismo moderno pueden resumirse como sigue (Caballo, 2002, p.308):

a) La conducta real es función de un proceso continuo o una interacción multidireccional (retroalimentación) entre el individuo y la situación con que se encuentra.
b) El individuo es un agente activo, intencional, en este proceso de interacción.
c) En el lado de la persona dentro de la interacción, los factores cognitivos son los determinantes esenciales de la conducta, aunque los factores emocionales juegan un cierto papel.
d) En el lado de la situación, el significado psicológico de ésta para el individuo es el factor determinante básico.

En este trabajo se tomarán estos modelos interactivos como marco de referencia para entender y estudiar las HH.SS. y el EHS.

2.2.6. TIPOS DE HABILIDADES SOCIALES.

GRUPO I: **Primeras habilidades sociales**:

1. Escuchar.
2. Iniciar una conversación.
3. Mantener una conversación.
4. Formular una pregunta.
5. Dar las gracias.
6. Presentarse.
7. Presentar a otras personas.
8. Hacer un cumplido

GRUPO II: **Habilidades sociales avanzadas**:

9. Pedir ayuda.
10. Participar.
11. Dar instrucciones.
12. Seguir instrucciones.
13. Disculparse.
14. Convencer a los demás.

GRUPO III: **Habilidades relacionadas con los sentimientos**:

15. Conocer los propios sentimientos.
16. Expresar los sentimientos.
17. Comprender los sentimientos de los demás.
18. Enfrentarse con el enfado del otro.
19. Expresar afecto.
20. Resolver el miedo.
21. Auto-recompensarse.

GRUPO IV: Habilidades alternativas a la agresión:

22. Pedir permiso.
23. Compartir algo.

24. Ayudar a los demás.
25. Negociar.
26. Emplear el autocontrol.
27. Defender los propios derechos.
28. Responder a las bromas.
29. Evitar los problemas con los demás.
30. No entrar en peleas.

GRUPO V. Habilidades: para hacer frente al estrés:

31. Formular una queja.
32. Responder a una queja.
33. Demostrar deportividad después del juego.
34. Resolver la vergüenza.
35. Arreglárselas cuando le dejan de lado.
36. Defender a un amigo.
37. Responder a la persuasión.
38. Responder al fracaso.
39. Enfrentarse a los mensajes contradictorios.
40. Responder a una acusación.
41. Prepararse para una conversación difícil.
42. Hacer frente a las presiones de grupo.

GRUPO VI: **Habilidades de planificación**:

43. Tomar iniciativas.
44. Discernir sobre la causa de un problema.
45. Establecer un objetivo.
47. Recoger información.
48. Resolver los problemas según su importancia.
49. Tomar una decisión.
50. Concentrarse en una tarea.

2.2.7. ENTRENAMIENTO EN DIFERENTES HABILIDADES SOCIALES.

LA ESCUCHA ACTIVA. Uno de los principios más importantes y difíciles de todo el proceso comunicativo es el saber escuchar. Se está más tiempo pendiente de las propias emisiones, y en esta necesidad propia de comunicar se pierde la esencia de la comunicación, es decir, poner en común, compartir con los demás. Existe la creencia errónea de que se escucha de forma automática, pero no es así. Escuchar requiere un esfuerzo superior al que se hace al hablar y también del que se ejerce al escuchar sin interpretar lo que se oye. Pero, ¿qué es realmente la escucha activa?

La escucha activa significa escuchar y entender la comunicación desde el punto de vista del que habla. ¿Cuál es la diferencia entre el oír y el escuchar? Existen grandes diferencias. El oír es simplemente percibir vibraciones de sonido. Mientras que escuchar es entender, comprender o dar sentido a lo que se oye. La escucha activa se refiere a la habilidad de escuchar no sólo lo que la persona está expresando directamente, sino también los sentimientos, ideas o pensamientos que subyacen a lo que se está diciendo. Para llegar a entender a alguien se precisa asimismo cierta empatía, es decir, saber ponerse en el lugar de la otra persona.

Elementos que facilitan la escucha activa:

- Disposición psicológica: prepararse interiormente para escuchar. Observar al otro: identificar el contenido de lo que dice, los objetivos y los sentimientos.
- Expresar al otro que le escuchas con comunicación verbal (ya veo, umm, uh, etc.) y no verbal (contacto visual, gestos, inclinación del cuerpo, etc.).

Elementos a evitar en la escucha activa:

- No distraernos, porque distraerse es fácil en determinados momentos. La curva de la atención se inicia en un punto muy alto, disminuye a medida que el mensaje continúa y vuelve a ascender hacia el final del mensaje,

Hay que tratar de combatir esta tendencia haciendo un esfuerzo especial hacia la mitad del mensaje con objeto de que nuestra atención no decaiga.

- No interrumpir al que habla.
- No juzgar.
- No ofrecer ayuda o soluciones prematuras.
- No rechazar lo que el otro esté sintiendo, por ejemplo: "no te preocupes, eso no es nada".
- No contar "tu historia" cuando el otro necesita hablarte.
- No contra argumentar. Por ejemplo: el otro dice "me siento mal" y tú respondes "y yo también".
- Evitar el "síndrome del experto": ya tienes las respuestas al problema de la otra persona, antes incluso de que te haya contado la mitad.

2.2.7.1. HABILIDADES PARA LA ESCUCHA ACTIVA:

Mostrar empatía: Escuchar activamente las emociones de los demás es tratar de "meternos en su pellejo" y entender sus motivos. Es escuchar sus sentimientos y hacerle saber que "nos hacemos cargo", intentar entender lo que siente esa persona. No se trata de mostrar alegría, si siquiera de ser simpáticos. Simplemente, que somos capaces de ponernos en su lugar. Sin embargo, no significa aceptar ni estar de acuerdo con la posición del otro. Para demostrar esa actitud, usaremos frases como: “entiendo lo que sientes”, “noto que...”.

Parafrasear. Este concepto significa verificar o decir con las propias palabras lo que parece que el emisor acaba de decir. Es muy importante en el proceso de escucha ya que ayuda a comprender lo que el otro está diciendo y permite verificar si realmente se está entendiendo y no malinterpretando lo que se dice. Un ejemplo de parafrasear puede ser: “Entonces, según veo, lo que pasaba era que...”, “¿Quieres decir que te sentiste...?”.

Emitir palabras de refuerzo o cumplidos. Pueden definirse como verbalizaciones que suponen un halago para la otra persona o refuerzan su discurso al transmitir que uno aprueba, está de acuerdo o comprende lo que se acaba de decir. Algunos ejemplos serían: "Esto es muy divertido"; "Me encanta hablar contigo" o "Debes ser muy bueno jugando al tenis". Otro tipo de frases menos directas sirven también para transmitir el interés por la conversación: "Bien", "umm" o "¡Estupendo!".

Resumir: Mediante esta habilidad informamos a la otra persona de nuestro grado de comprensión o de la necesidad de mayor aclaración. Expresiones de resumen serían: "Si no te he entendido mal...", "O sea, que lo que me estás diciendo es..." "A ver si te he entendido bien..."

Expresiones de aclaración serían:

- "¿Es correcto?" - "¿Estoy en lo cierto?"

SABER RECOMPENSAR

Consiste en la habilidad para incentivar y motivar. Implica acomodar las cosas de tal forma que se asegure que una conducta determinada vaya seguida de consecuencias agradables o gratificantes.

¿Por qué?

- Porque se aumenta la capacidad para influir en el cambio y reducir hostilidades.
- Porque si eres recompénsate te conviertes en modelo atractivo.
- Porque se suscita en los demás sentido de autoeficacia y autocontrol.
- Porque se eleva su autoestima.
- Porque se da información útil, se ayuda a ser previsores y a guiar comportamientos.
- Porque contrarresta la tendencia a centrarse en aspectos negativos.
- Porque aumenta su motivación para el cambio.

¿Cómo?

- Premiando después de que se haya producido un comportamiento deseado.
- A través del modelo de Reconocimiento y el Elogio Honesto:

CONDICIONES:

- Buscar el momento adecuado.
- Expresar lo que te gusta del otro.
- Recordar el nombre de tu interlocutor y utilizarlo durante la conversación.
- Argumentar el reconocimiento aunque sea mínimamente.
- Expresarlo no sólo con palabras sino también con gestos y el cuerpo.
- Ser específico y discriminativo.

Que quede claro qué se desea recompensar y qué no.

- Ha de ser inmediato, siempre y cuando sea oportuno.
- No exagerar.

¿Cuándo?

- Cuando deseamos ayudar a adquirir y desarrollar hábitos y costumbres.
- Cuando deseamos que nuestro interlocutor esté receptivo.
- Cuando deseamos informar a nuestro interlocutor acerca de las cosas que nos agradan de su comportamiento.
- Cuando deseamos crear un clima favorable para la negociación y el cambio.

ACUERDO PARCIAL Y DISCO RAYADO.

Supone escuchar activamente y empatizar, aceptando que los demás tienen también deseos y sentimientos y que pueden tener razones legítimas para hacernos objeciones, aunque a priori puedan parecernos fuera de lugar. Consiste en persistir en la expresión de nuestros objetivos, deseos y sentimientos, como un “disco rayado” con “mensajes yo” después de haber expresado el acuerdo.

¿Por qué?

- Nos ayuda a reconocer que “nadie es perfecto”, que podemos equivocarnos y, por lo tanto, mejorar y seguir siendo asertivo.
- Evita la pérdida de tiempo y el desgaste emocional que produce el seguir discutiendo sobre temas ajenos a los objetivos de los interlocutores.
- Quien hace una crítica, objeción o reproche lo hace a veces para ponernos a la defensiva y desviar la atención de nuestros objetivos.

Si éste descubre que esta estrategia no funciona, es menos probable que la siga utilizando.

- Porque entrenamos al interlocutor (de nuevo por imitación) a expresar opiniones y criterios personales. Estamos contribuyendo a ayudarles a pensar.

¿Cómo? Modelos

- “Es posible que..., pero...”.
- “No dudo que tendrás razones para..., pero...”.
- “Ya sé que..., no obstante...”.
- “Es cierto que me he equivocado, a pesar de todo sigo sintiéndome...”.
- “Es verdad lo que dices, pero, aun así, deseo...”.

¿Cuándo?

- Cuando deseamos que nuestro interlocutor sea sensible a nuestras posiciones y que se acerque a los temas y objetivos que pretendemos.
- Cuando deseamos que nuestro interlocutor no se oriente hacia derroteros muy diferentes a los que tenemos entre manos.
- Cuando queremos reducir la hostilidad de nuestro interlocutor.
- Para reiterar un objetivo que consideramos oportuno.

2.2.7.2. HABILIDADES PARA INICIAR UNA CONVERSACIÓN

Implica la adquisición de habilidades verbales, no verbales y paralingüísticas necesarias para iniciar, (y después mantener, cortar y cerrar) una conversación.

¿Por qué?

- Porque si no sabemos empezar una conversación o introducirnos en una ya iniciada, no tomaremos parte en muchas situaciones, igualmente si la interrumpimos bruscamente.
- Nos ayuda a conocer gente nueva y a hacer amigos
- Nos da oportunidad de contar lo que nos gusta y aprender cosas nuevas.

¿Cómo?

Las personas que tienen un estilo pasivo no suelen iniciarlas, incluso las evitan. Las que tienen un estilo agresivo, lo hacen de manera brusca y por tanto a veces no se les responde. Es necesario tener un estilo asertivo, que implica iniciarla correctamente a través estos pasos:

1) Saludar a la otra persona cálidamente, para que se vaya generando un ambiente agradable.
2) Conectar con la persona, comentando algún tema de su conocimiento o de interés mutuo.
3) Observar si la otra persona nos escucha activamente.
4) Iniciar con el primer tema que queramos tratar.

Es muy útil:

- emplear preguntas abiertas y generales, más bien superficiales
- dar información gratuita (no pedida)
- el lenguaje no verbal que sea franco: contacto ocular, sonrisa...

¿Cuándo?

- Cuando se desea iniciar una interacción con una persona conocida.
- Cuando se tiene que afrontar un tema determinado con alguien.
- Cuando se quiere establecer nuevas relaciones.

2.2.7.3. HABILIDADES PARA MANTENER / CAMBIAR UNA CONVERSACIÓN

Es la capacidad para sacarle jugo a una interacción de modo que se vayan cumpliendo nuestros objetivos y tratando aquellos temas que nos interesan, de una forma adecuada.

¿Por qué?

Si sabemos iniciar la conversación, pero nos quedamos ahí tendremos dificultades, porque el núcleo de la interacción no suele estar al inicio, sino posteriormente.

- Ayuda a conocer a la otra persona, le da opciones para que se exprese.
- Se tiene ocasión de darse a conocer, mostrar cómo somos, lo que pensamos, etc.
- En ocasiones, nos vemos en la situación de sostener una interacción con una persona poco conocida, y el saber hacerlo nos reducirá la ansiedad o el sentirnos incómodos.
- Nos ayuda ser activos en la conversación que queremos llevar (controlar la situación) y a no sentirnos “arrastrados” por el otro.
- Con frecuencia no sabemos cómo entrar en temas conflictivos con alguna persona.

¿Cómo?

PASOS A DAR: o Mantener la escucha activa o Usar Preguntas abiertas que den cabida a dar información gratuita: ¿qué opinas de...? o Ir concretando.

PARA CAMBIAR se pueden utilizar dos modos fundamentales: o abordar el tema al hilo, es decir, retomando algún aspecto de la conversación y enlazando con nuestro objetivo: “a propósito de...” o a saltos: buscando temas intermedios, que nos permitan llegar al deseado.

Recuerda, es útil: o No “machacar” a preguntas, sino intentar “enganchar” a la persona, o Ser claro en nuestra posición respecto del tema que se está tratando, no dar rodeos o Empatizar a la vez con su punto de vista y reforzar sus intervenciones.

¿Cuándo?

- Cuando sentimos deseos de prolongar la interacción ya iniciada.
- Cuando queremos abordar un tema concreto con tu interlocutor.
- Cuando nos vemos en la “situación” de conversar con alguien inesperadamente
- Cuando queremos abordar un tema específico.

2.2.7.4. HABILIDADES PARA TERMINAR UNA CONVERSACIÓN.

Es la habilidad de buscar un final “feliz” a la interacción. De dejarla siempre en situación positiva para futuras interacciones.
¿Por qué?

- Si una conversación ha transcurrido correctamente, pero no sabemos finalizarla bien, todo nuestro esfuerzo será inútil, porque el “sabor” que queda no es agradable.
- La ventaja mayor es que la interacción en futuras interacciones tendrá un clima positivo.
- Nos gusta generar expectativas positivas en el interlocutor para las futuras interacciones.
- Porque no se sabe concluir la interacción a tiempo.

¿Cómo? PASOS a dar:

1) Escuchar activamente y empatizar: dejar claro que se le está escuchando, porque nos interesa la relación: “Comprendo que...”.
2) Decirle el objetivo: cortar.
3) Darle alternativas para retomar el tema, si es necesario: “Si quieres, el viernes...”, “Me gustaría retomar el tema despacio...”

¿Cuándo?

- Cuando no se desea prolongar por más tiempo la interacción:
- Cuando no se dispone de más tiempo,
- Cuando no se está en un momento bueno para abordar ese tema,
- Cuando simplemente damos por finalizado el momento de encuentro.

2.2.7.5. HABILIDADES PARA HACER CRÍTICAS:

¿Por qué?

- Así nos sentimos más seguros de nosotros mismos en las interacciones con los demás.
- Evitamos el sufrimiento del otro al no ser capaces de expresar nuestros sentimientos.
- Aprendemos a no dejarnos llevar por sentimientos negativos dominando nuestras emociones, de modo que no agredimos con ironías, no “machacamos” al otro.
- Damos información útil a la otra persona, que no es lo mismo que echar en cara, humillar.
- Tenemos que corregir comportamientos inadecuados.
- La crítica puede ser un método poderoso de comunicación que propicie la mejora.
- No se empeoran necesariamente nuestras relaciones sociales en situaciones de conflicto.

¿Cómo? Antes:

- Elegir el momento y lugar adecuados.
- Hacerlas en fila india, no amontonar.
- Llevar preparada la crítica de antemano.

Durante:

1) Definimos los objetivos que necesariamente tienen que incluir el cambiar la situación y el no deteriorar las relaciones.
2) Describimos objetivamente la situación evitando etiquetas y generalizaciones, no acusamos.
3) Expresamos nuestros sentimientos con "mensajes yo": Cómo me molesta o afecta.
4) Empatizamos y aceptamos responsabilidad en el cambio.
5) Sugerimos o pedimos cambios con mensajes yo.
6) Elogiamos y agradecemos la aceptación de la crítica, y damos alternativas, si son necesarias.

No olvides:

- La crítica efectiva implica ser firmes y no tener miedo, saber marcar los límites y, a veces en la tarea educativa, no perder la autoridad.
- Las críticas suelen provocar resistencias al cambio, se tiene que contar con ello.

¿Cuándo?

- Cuando nos sentimos incómodo o molesto por el comportamiento de otra persona.
- Cuando alguien no respete nuestros derechos.
- Cuando queremos ayudar a mejorar la conducta inadecuada de alguien a quien apreciamos.
- Cuando queremos contribuir a la mejora de nuestro centro, institución, grupo.

2.2.7.6. HABILIDADES PARA RECIBIR CRÍTICAS.

¿Por qué?

- Frecuentemente nos las encontramos: saber recibirlas nos hará sentirnos lo menos mal posible.
- Evitar que la relación se deteriore por esa crítica.
- Tendremos sentimientos positivos: sensación de control, evitando frustración, rabia, tensión.
- Reacciones frecuentes como: contraatacar o defenderse, callarse y justificarse suelen llevar a corto o medio plazo un alto coste emocional y un deterioro en la relación.
- Para no tomarlas como una catástrofe para nuestra autoestima personal y profesional.
- Porque nos interesa recoger la información útil que nos puedan aportar para mejorar.
- Porque así garantizamos que vuelva la próxima vez a decirnos su opinión.

¿Cómo?

1) Si la persona nos interesa y/o la crítica es positiva:

- Escuchar activamente, sin interrumpir.
- Centrar y concretar, haciendo para ello todas las preguntas que sean necesarias.
- Dar alternativas para solucionar el problema que tengamos con la persona.
- Manifestar el acuerdo con la crítica.
- Recompensar.
- No usar el sarcasmo ni la ironía, valorando y potenciando que el otro comunique sus emociones para así afianzar la relación.

A EVITAR: Responder negando los errores o contraatacando. Es mejor de forma serena, pedir que se nos aclare; es decir, haremos más preguntas, ya que es posible que la crítica esconda otro problema y sea sólo válvula de escape.

2) Si la crítica es injusta:

- Escuchar la queja sin interrumpir y pedir las aclaraciones pertinentes.
- Demostrar que está entendiendo lo que le transmiten y respetar los sentimientos del interlocutor, aunque no esté de acuerdo.
- Hacerse cargo de lo que siente el otro. No menospreciar su punto de vista. No descalificar, ni insultar. Es mejor responder así: “Siento que pienses así, pero no estoy de acuerdo con lo que me dices...” “Entiendo tu enfado, pero no comparto tus razones...”
- Aceptar que los demás no piensen como Ud. Si después de haber actuado asertivamente no se consigue poner al otro de su parte, debemos aceptarlo sin ansiedad.

3) Si se trata de una crítica para manipularnos, desprestigiarnos, culpabilizarnos.

Estas críticas suelen estar plagadas de generalizaciones y distorsiones, (ej.: “ya estás con tu manía del orden”, “la administración no funciona”, “tienes una cara horrible” y suelen hacernos sentir muy mal y en muchas ocasiones no sabemos pasar de ellas. Para que deje de criticar lo antes posible, está la técnica del BANCO DE NIEBLA, que es responder:

- Sin negar la crítica
- Sin contradecir con otra crítica.
- Aceptando la posibilidad de que tenga razón.
- Aceptando la parte de verdad que la crítica contenga.
- Sin ironizar, ni justificarse: explicar en exceso es dar argumentos para que sigan criticando.

Es muy importante tener en cuenta

- El aceptar otros puntos de vista y responder sin agresividad, no quiere decir que se esté de acuerdo con la crítica de la que se está siendo objeto.

- Las explosiones de ira o agresividad dan a los demás una imagen nuestra de persona descontrolada y eso va en perjuicio propio.
- Sugerir soluciones, negociar. Hacer una valoración justa de las cosas en vez de agredir. Que al final de la conversación, la impresión final sea que las cosas se pueden resolver en el futuro.
- No responder agresivamente sin escuchar. No hacer valentonadas ni heroicidades. No hay que demostrar nada a nadie que no seas tú mismo. No hacer críticas personales en público ni te conviertas permanentemente en promotor de quejas.
- Un aspecto que debe estar siempre presente cuando recibamos una crítica es NO ENTRAR A DISCUTIR TERMINOS VAGOS Y GENERALIZADOS, como “tú siempre igual”, “eres muy descuidado”, “los médicos ya se sabe”, etc. Estas discusiones, con frecuencia nos llevan al descontrol, y lo peor de todo es que no solucionan nada.
- Todas las críticas suelen llevar consigo: un gran número de errores o distorsiones en la apreciación de los hechos. Los errores más comunes son:

  - Generalizaciones de nuestra conducta: “siempre llegas tarde”.
  - Usar adjetivos que califican la situación-problema.: “eres un egoísta”
  - Intentos de hacer que nos sintamos culpables o un cierto chantaje emocional:” Cómo eres capaz de hacerme esto a mí

2.2.8. LAS HABILIDADES SOCIALES Y EL CONTEXTO SITUACIONAL.

Meichenbaum et al.,(Meichenbaum, Butler, & Gruson,1981), sostenían que era imposible desarrollar una definición consistente de habilidad social puesto que ésta es parcialmente dependiente del contexto, el cual es muy cambiante Afirmaban que la habilidad social debía considerarse dentro de un marco cultural determinado, y los patrones de comunicación varían ampliamente entre culturas y dentro de una misma cultura dependiendo de factores tales como la edad, el sexo, la clase social y la educación.

Además, el grado de efectividad mostrado por una persona dependería de lo que deseaba lograr en la situación particular en que se encontrara.

La conducta considerada apropiada en una situación podía ser, obviamente, inapropiada en otra.

Claramente, según estos autores, no se podía establecer un criterio absoluto de habilidad social. Meichembaum et al. (Meichenbaum et al., 1981) al igual que otros muchos autores, al intentar dar una definición de habilidad social ya observaron que una importante limitación, para ello, era el contexto en que se inscribía. Es decir, que para estudiar la conducta socialmente competente y definir los elementos que la componen, necesitamos conocer ese contexto social y cultural de la persona, ya que existen normas sociales que gobiernan lo que se considera conducta social apropiada.

2.2.9. CLIMA ORGANIZACIONAL: ETIMOLOGIA.

Clima: Tiene una raíz griega que significa “pendiente” o “inclinación”, también deriva del latín “ambiente” que significa conjunto de condiciones que caracterizan una situación o su consecuencia, o de circunstancia que rodean a una persona.

Organizacional: Relativo a la acción y efecto de convertir en algo útil que funcione bien, también hace referencia al trabajo en su aspecto económico, jurídico y social.

Es decir que el clima organizacional es “conjunto de condiciones que caracterizan a una situación o circunstancia que rodean a la persona en su trabajo”.

2.2.9.1. DEFINICIONES HISTORICAS DEL CLIMA ORGANIZACIONAL SEGÚN AUTORES.

Según **Gellerman:** A quien se le atribuye la introducción por primera vez en psicología industrial/organizacional, llegó a la conclusión de que clima era el “carácter” de una compañía e hizo una lista de cinco pasos para analizarlo:

- ✓ Es necesario identificar a las personas en la organización cuyas actitudes son importantes.
- ✓ Estudiar a las personas y determinar cuáles son sus objetivos, tácticas y puntos ciegos.
- ✓ Revisar la historia de la compañía y prestar especial atención a las carreras de sus líderes.
- ✓ Es indispensable entregar toda la imagen con la idea de establecer denominadores comunes en lugar de agregar todas las partes para obtener una suma de ellos.

Según **Forehand Y Von Gilmer (1964):** Ofrecen una definición de clima como un conjunto de características que describen a una organización y que las distinguen de otras organizaciones son relativamente perdurables a lo largo del tiempo e influyen en el comportamiento de las personas en la organización.

Según **Talcott Parsons (1966):** Sostenía que las organizaciones eran un subsistema de la sociedad y hacia un llamado de atención sobre las complejas vinculaciones institucionales de las organizaciones con la sociedad.

Según **Taguiri (1968):** Ofrece varios sinónimos como: atmósfera, condiciones, cultura y ecología. Define clima como la calidad del ambiente interno de la organización, especialmente como lo experimentan las personas que forman parte de ella.

Según **Guión (1973):** Sostenía que un clima percibido tiene que ver con los atributos de una organización y lo de las personas que lo perciben.

Según **James Y Jones (1974):** Sugirió que se debe utilizar el término clima psicológico con el fin de destacar que se trata de las interpretaciones cognoscitivas agregadas de la mano de obra organizacional que surge de la experiencia en la organización y hacer una interpretación del significado implícito en las características, los acontecimientos y los procesos organizacionales.

Según **Von Haller (1977):** Se refiere a empresas ascendentes indiferentes y ambivalentes.

Según **James y Sell (1981):** La representación cognoscitiva de las personas, de los entornos próximos expresada en términos de sentido y significado psicológico para el sujeto.

Según **Schneider Y Reichers (1983):** Define clima como una inferencia o percepción corpórea evaluada que los investigadores hacen con base en ideas más particulares.

Según **Bertalanffy (1984):** Ve a los sistemas organizacionales en su relación con su entorno ambiental, es decir la relación sistema-ambiente. En pocas palabras, el tema de clima organizacional surge cuando se siente dar cuenta de fenómenos globales que tienen lugar en organizaciones, que sirva de orientación a trabajos prácticos de intervención en las organizaciones.

Según **Brown y Moberg (1990):** Manifiestan que el clima se refiere a una serie de características del medio ambiente interno organizacional tal y como o perciben los miembros de esta.

Según **Dessler (1993):** Plantea que no hay un consenso en cuanto al significado del término, las definiciones giran alrededor de factores organizacionales puramente objetivos como estructura, políticas y reglas, hasta atributos percibidos tan subjetivos como la cordialidad y el apoyo.

Según **Wáter (citado por Dessler) (1993):** Son las percepciones que el individuo tiene de la organización para la cual trabaja, y la opinión que se haya formado de ella en términos de autonomía, estructura, recompensas, consideración, cordialidad, apoyo y apertura.

Según **Cabrera (1996):** Define al término clima organizacional como las percepciones compartidas por los miembros de una organización respecto al trabajo, el ambiente físico en que éste se da, las relaciones interpersonales que

tienen lugar en torno a él y las diversas regulaciones formales que afectan dicho trabajo.

Según **Hall:** El clima organizacional se define como un conjunto de propiedades del ambiente laboral, percibidas directamente o indirectamente por los empleados que se supone son una fuerza que influye en la conducta del empleado.

Según **Robbins (1999):** Es la percepción por el cual los individuos organizan e interpretan sus impresiones sensoriales a fin de darle un significado a su ambiente. Es decir, la forma en que seleccionamos, organizamos e interpretamos la entrada sensorial para lograr la comprensión de nuestro entorno.

Según **Gálvez (2000):** El clima organizacional es la expresión personal de la percepción que los trabajadores y directivos se forman de la dirección a lo que pertenecen y que incide directamente en el desempeño de la organización.

Según **Sonia Palma (2004):** El clima organizacional es entendido como la percepción sobre aspectos vinculados al ambiente de trabajo, permite ser un aspecto diagnóstico que orienta acciones preventivas y correctivas necesarias para optimizar y/o fortalecer el funcionamiento de procesos y resultados organizacionales.

Como podemos observar, muchos de los autores usan adjetivos como percepción, opinión, características, propiedades, impresiones, y entre otros. También podríamos añadir que el clima organizacional es la “personalidad” de ésta, porque se conforma a partir de una configuración de características de la misma.

2.2.9.2. TEORIAS SOBRE EL CLIMA ORGANIZACIONAL.

Entre las más importantes tenemos:

- **Teoría sobre el Clima Laboral de McGregor**

En la publicación que hiciera el autor sobre “Lado Humano de la Empresa”, examina las teorías relacionadas con el comportamiento de las personas con el trabajo y expuso los dos modelos que llamó “**Teoría X**” y “**Teoría Y**”.

Teoría x

- ✓ El ser humano ordinario siente una repugnancia intrínseca hacia el trabajo y lo evitará siempre que pueda.
- ✓ Debido a esta tendencia humana al rehuir el trabajo la mayor parte de las personas tiene que ser obligadas a trabajar por la fuerza**,** controladas, dirigidas y amenazadas con castigos para que desarrollen el esfuerzo adecuado a la realización de los objetivos de la organización.
- ✓ El ser humano común prefiere que lo dirijan quiere soslayar responsabilidades, tiene relativamente poca ambición y desea más que nada su seguridad.

Teoría Y

- ✓ El esfuerzo natural, mental y físico requerido por el trabajo es similar al requerido por el juego y la diversión, las personas requieren de motivaciones superiores y un ambiente adecuado que les estimule y les permita lograr sus metas y objetivos personales, bajo condiciones adecuadas, las personas no sólo aceptarán responsabilidad sino trataran de obtenerla.
- ✓ Como resultado del modelo de la Teoría Y, se ha concluido en que si una organización provee el ambiente y las condiciones adecuada para el desarrollo personal y el logro de metas y objetivos personales, las personas se comprometerán a su vez a sus metas y objetivos de la organización y se logrará la llamada integración.

- **Teoría sobre Clima Laboral de Rensis Likert (1965)**

La teoría de Clima Laboral de Likert (citado por Brunet, 1999) establece que el comportamiento asumido por los subordinados, dependen directamente del

comportamiento administrativo y las condiciones organizacionales que los mismos perciben, por lo tanto se afirma que la reacción estará determinada por la percepción. Likert, establece tres tipos de variables que definen las características propias de una organización y que influye en la percepción individual del clima.

- ✓ **Variables Causales.-** definidas como variables independientes, las cuales están orientadas a indicar el sentido en el que una organización evoluciona y obtiene resultados.
- ✓ **Variables Intermedias.-** este tipo de variables están orientadas a medir el estado interno de la empresa, reflejado en aspectos tales como motivación, rendimiento, comunicación y toma de decisiones. Estas variables revistan gran importancia ya que son las que constituyen los procesos organizacionales.
- ✓ **Variables Finales.-** estas variables surgen como resultado del efecto de las variables causales y las intermedias referidas con anterioridad. Están orientada a establecer los resultados obtenidos por la organización tales como: productividad, ganancia y pérdida.

❖ **Teoría de los Factores de Herzberg**

La teoría de los dos factores se desarrolla a partir del sistema de Maslow, Herzberg (citado por Chiavenato, 1989) clasificó dos categorías de necesidades según los objetivos humanos superiores y los inferiores. Los factores de higiene y los motivadores. Los factores de higiene son los elementos ambientales en una situación de trabajo que requieren atención constante para prevenir la insatisfacción incluyen el salario y otras recompensas, condiciones de trabajo adecuadas, seguridad y estilo de supervisión.

La motivación y las satisfacciones sólo pueden surgir de fuentes internas y de las oportunidades que proporcione el trabajo para la realización personal. De acuerdo con esta teoría, un trabajador que considera su trabajo como carente de sentido puede reaccionar con apatía, aunque se tenga cuidado con los factores ambientales. Por lo tanto, los administradores tienen la responsabilidad especial de crear un clima motivador y hacer todo el esfuerzo a fin de enriquecer el trabajo.

2.2.9.3. TIPOS DE CLIMA ORGANIZACIONAL.

Autoritario - sistema I. Es aquel en donde la dirección no confía en sus empleados, la mayor parte de las decisiones se toman en la cima de la organización, los empleados perciben y trabajan en una atmósfera de temor, las interacciones entre los superiores y los subordinados se establece con base en el miedo y la comunicación sólo existe en forma de instrucciones.

Autoritario paternalista - sistema II. Existe cierta confianza entre la dirección y los subordinados, se establece con base en el miedo y la comunicación sólo existe en forma de instrucciones; También existe la confianza entre la dirección y los subordinados, aunque las decisiones se toman en la cima, algunas veces se decide en los niveles inferiores, los castigos y las recompensas son los métodos usados para motivar a los empleados. En este tipo de clima la dirección juega con las necesidades sociales de los empleados pero da la impresión que trabajan en un ambiente estable y estructurado.

Consultivo - sistema III. La dirección tiene confianza en sus empleados, las decisiones se toman en la cima, pero los subordinados pueden hacerlo también en los niveles más bajos, para motivar a los empleados se usan las recompensas y los castigos ocasionales, se satisfacen las necesidades de prestigio y de estima y existe la interacción por ambas partes. Se percibe un ambiente dinámico y la administración se basa en objetivos por alcanzar.

Participativo - sistema IV. Se obtiene participación en grupo existe plena confianza en los empleados por parte de la dirección, la toma de decisiones se da en toda la organización, la comunicación está presente de forma ascendente, descendente y lateral, la forma de motivar es la participación, el establecimiento de objetivos y el mejoramiento de los métodos de trabajo. Los empleados y la dirección forman un equipo para lograr los objetivos establecidos por medio de la planeación estratégica.

Según **Rousseau** (1988) citado por Adrián Furnnan explican 4 tipos de clima aplicables a las organizaciones:

Clima Psicológico. Es básicamente la percepción individual no agregada del ambiente de las personas; la forma en que cada uno de los empleados organiza su experiencia del ambiente. Las diferencias individuales tienen una función sustancial en la creación de percepciones al igual que los ambientes inmediatos o próximos en lo que el sujeto es un agente activo.

Diversos factores dan forma al clima psicológico incluido los estilos de pensamiento individual, la personalidad, los procesos cognoscitivos, la estructura, la cultura y las interacciones sociales. Estas percepciones no necesitan coincidir con las otras personas en el mismo ambiente para que sean significativas, puesto que, por una parte, es posible que el también te próximo de un individuo sea peculiar y por la otra las diferencias individuales desempeñan un papel importante en estas percepciones.

Clima Agregado. Los climas agregados se construyen con base en la pertenencia de las personas o alguna unidad identificable de la organización formal o informal y un acuerdo o con censo dentro de la unidad respecto a las percepciones.

Un clima agregado es un fenómeno de nivel unitario real los individuos deben tener menos experiencias desagradables y sus interacciones con otros miembros deben servir para dar forma y reforzar un conjunto común de descriptores comparables con una interpretación social de la realidad. Pero como la interacción de los miembros de una unidad no se considera un requisito para el consenso no necesita existir una dinámica social o grupal subyacente a ese consenso.

Clima Colectivo. Los climas colectivos toman en cuenta las percepciones individuales de los factores situacionales y combinándolas en grupos que reflejen, resultados del clima. Los factores personales y situaciones se han considerado elementos de predicción de la pertenencia de los grupos.

Clima Laboral u Organizacional. Es aquel que se puede considerarse un descriptor de los atributos organizacionales, expresados en términos que caracterizan las experiencias individuales con la organización está distribución significa que desde el punto de vista de los informantes.

2.2.9.4. ELEMENTOS DEL CLIMA ORGANIZACIONAL.

- ✓ El Clima se refiere a las características del medio ambiente de trabajo.
- ✓ Estas características son percibidas directa o indirectamente por los trabajadores que se desempeñan en ese medio ambiente.
- ✓ El Clima tiene repercusiones en el comportamiento laboral.
- ✓ El Clima es una variable interviniente que media entre los factores del sistema organizacional y el comportamiento individual.
- ✓ Estas características de la organización son relativamente permanentes en el tiempo, se diferencian de una organización a otra y de una sección a otra dentro de una misma empresa.
- ✓ El Clima, junto con las estructuras y características organizacionales y los individuos que la componen, forman un sistema interdependiente altamente dinámico.

También Moss (1989) describe que el Clima Organizacional está integrado por elementos como:

- ✓ El aspecto individual de los empleados en el que se consideran actitudes, percepciones, personalidad, los valores, el aprendizaje y el estrés que pueda sentir el empleado en la organización;
- ✓ Los grupos dentro de la Organización, su estructura, procesos, cohesión, normas y papeles;
- ✓ La motivación, necesidades, esfuerzo y refuerzo;
- ✓ Liderazgo, poder, políticas, influencias, estilo;
- ✓ La estructura con sus macro y micro dimensiones;
- ✓ Los procesos organizacionales, evaluación, sistema de remuneración, comunicación y el proceso de toma de decisiones.

2.2.9.5. PROCESOS QUE INTERVIENEN EN EL CLIMA ORGANIZACIONAL.

Brunet (1999) todas las audiencias tienen un papel que jugar y, entre éstas, no pueden faltar los agentes externos, cada vez más relevantes en un entorno en el que la información fluye con mayor rapidez y la vinculación profesional está, hoy

por hoy, muy relacionada con la oferta media del mercado. Así tenemos dos tipos de agentes:

- ✓ **Agentes Internos:** debe establecerse una relación de confianza entre los representantes de la empresa, que tienen la responsabilidad de establecer el marco de actuación de entre las necesidades empleados y los requerimientos del negocio expresado por la empresa; y los propios empleados, que son usuarios de las políticas y debemos implicarlos en los procesos de gestión.
- ✓ **Agentes Externos:** debemos conocer con profundidad la influencia de las audiencias proscriptoras – familia, amigos, etc. -, quienes ejercen una influencia inestimable en el empleado; y el cliente, quien marca el ritmo de la actividad del negocio y ofrece feedback del resultado final de la gestión. Por último, no debemos obviar a las empresas del mercado con igualdad de condiciones, quienes constituyen referencias que hay que conocer y examinar.

2.2.9.6. CARACTERISITICAS DEL CLIMA ORGANIZACIONAL.

Las características del clima en una organización, generan un determinado comportamiento. Este juega un papel muy importante en las motivaciones de los miembros de la organización y sobre su personalidad dentro de esta. Este comportamiento tiene obviamente una gran variedad de consecuencias para la organización como, por ejemplo, productividad, satisfacción, rotación, adaptación, etc.

Podemos resaltar estas principales características:

- ✓ Referencia con la situación en que tiene lugar el trabajo.
- ✓ Tiene cierta permanencia.
- ✓ Tiene un fuerte impacto sobre los comportamientos de los miembros de la organización.
- ✓ Afecta el grado de compromiso e identificación de los miembros de la organización con ésta.

- ✓ Es afectado por los comportamientos y actitudes de los miembros de la organización y a su vez afecta dichos comportamientos y actitudes.
- ✓ Es afectado por diferentes variables estructurales, tales como las políticas, estilo de dirección, sistema de despidos, etc.
- ✓ El ausentismo y la rotación excesiva pueden ser indicadores de un mal clima laboral.

2.2.9.7. DIMENSIONES DEL CLIMA ORGANIZACIONAL.

Dentro de las características encontramos **9 dimensiones** las cuales nos ayudan a determinar el clima existente en una determinada empresa y la vez se relaciona con ciertas propiedades de la organización.

- ❖ **Estructura.** Es la percepción que tiene los miembros de la organización acerca de la cantidad de reglas, procedimientos, trámites y otras limitaciones a que se ven enfrentados en el desarrollo de su trabajo.
- ❖ **Responsabilidad *(empowerment).*** Los empleados cuentan con autoridad para lograr objetivos, esto quiere decir que tienen autonomía en la toma de decisiones relacionadas a su trabajo, la supervisión que reciben es general, es decir, el sentimiento de ser su propio jefe y no tener doble chequeo en el trabajo.
- ❖ **Recompensa.** Los empleados son reconocidos y compensados por el buen desempeño en su trabajo, priorizando los premios y no los castigos.
- ❖ **Desafió.** Es cuando la organización promueve la aceptación de riesgos calculados a fin de lograr los objetivos propuestos, tanto dentro y fuera de la empresa.
- ❖ **Relaciones.** Es el ambiente social dentro de la empresa, la relaciones tanto con los jefes como con los subordinados.
- ❖ **Cooperación.** Es el espíritu de ayuda de parte de los miembros de una organización. El énfasis está puesto en el apoyo mutuo, tanto de niveles superiores como inferiores.
- ❖ **Estándares.** Son los puestos de trabajo que los empleados pueden obtener según su desempeño.

- **Conflictos.** Son las discrepancias que pueden surgir dentro de la organización, y tengan un nivel de opinión alto para dar soluciones a estas.
- **Identidad.** Es el sentirse identificado con la organización, compartir los mismos objetivos ya sean personales o de la misma empresa, muchos creen que estas es la más importante de las dimensiones.

2.2.9.8. DIMENSIONES DEL CLIMA ORGANIZACIONAL SEGÚN AUTORES:

Likert. Mide la percepción del clima en función de 8 dimensiones que son:

- Estilo de autoridad
- Esquemas motivacionales
- Comunicaciones
- Procesos de influencia
- Proceso de toma de decisiones
- Proceso de planificación
- Procesos de control
- Objetivos de rendimiento y perfeccionamiento

Litina y Astringir. Miden la percepción de los empleados en 6 dimensiones:

- Estructura
- Remuneraciones
- Responsabilidad
- Riesgos y toma de decisiones
- Apoyo
- Conflicto

Schneider y Bartlett. Formularon un cuestionario para medir la percepción del clima en el interior de compañías de seguros en función a 6 dimensiones:

- El apoyo patronal
- La estructura
- La implicación con los nuevos empleados

- Los conflictos inteligencias
- La autonomía de los empleados
- El grado de satisfacción general

Pritchard y Karasick. Proponen 11 dimensiones:

- Autonomía
- Conflicto y cooperación
- Relaciones sociales
- Estructura
- Remuneración
- Rendimiento
- Motivación
- Estatus
- Flexibilidad e innovación
- Centralización de la toma de decisiones
- Apoyo

Halpin y Crofts. Elaboraron un cuestionario compuesto por 8 dimensiones, adaptado especialmente al dominio escolar:

- Desempeño
- Obstáculos
- Intimidad
- Espíritu
- Actitud distante
- Importancia de la producción
- Confianza
- Consideración

Crane. Recientemente elaboró un cuestionario en función de 5 dimensiones:

- Autonomía
- Estructura
- Consideración

- Cohesión
- Misión e implicación

Moos e Insel. Quienes miden el clima en función de 10 dimensiones:

- Implicación
- Cohesión
- Apoyo
- Autonomía
- Tarea
- Presión
- Claridad
- Control
- Innovación
- Confort

Browers y Taylor. Miden las características en función de 5 dimensiones:

- Apertura a cambios tecnológicos
- Recursos humanos
- Comunicación
- Motivación
- Toma de decisiones

Poco importa el cuestionario que el especialista utilice para evaluar el clima de su organización, primordialmente deberá asegurarse de que su instrumento de medición cubra por lo menos estas cuatro dimensiones:

- Autonomía individual
- Grado de estructura que impone el puesto
- Tipo de recompensa
- Consideración, agradecimiento y apoyo.

2.2.9.9. FUNCIONES DEL CLIMA ORGANIZACIONAL.

- ✓ **Desvinculación**

  Lograr que grupo que actúa mecánicamente; un grupo que "no está vinculado" con la tarea que realiza se comprometa.

- ✓ **Obstaculización**

  Lograr que el sentimiento que tienen los miembros de que están agobiados con deberes de rutina y otros requisitos que se consideran inútiles. No se está facilitando su trabajo, Se vuelvan útiles.

- ✓ **Espíritu**

  Es una dimensión de espíritu de trabajo. Los miembros sienten que sus necesidades sociales se están atendiendo y al mismo tiempo están gozando del sentimiento de la tarea cumplida.

- ✓ **Intimidad**

  Que los trabajadores gocen de relaciones sociales amistosas. Esta es una dimensión de satisfacción de necesidades sociales, no necesariamente asociada a la realización de la tarea.

- ✓ **Alejamiento**

  Se refiere a un comportamiento administrativo caracterizado como informal. Describe una reducción de la distancia "emocional" entre el jefe y sus colaboradores.

- ✓ **Énfasis en la producción**

  Se refiere al comportamiento administrativo caracterizado por supervisión estrecha. La administración es Medianamente directiva, sensible a la retroalimentación.

- ✓ **Empuje**

  Se refiere al comportamiento administrativo caracterizado por esfuerzos para "hacer mover a la organización", y para motivar con el ejemplo. El comportamiento se orienta a la tarea y les merece a los miembros una opinión favorable.

- ✓ **Consideración**

  Este comportamiento se caracteriza por la inclinación a tratar a los miembros como seres humanos y hacer algo para ellos en términos humanos.

- ✓ **Estructura**

Las opiniones de los trabajadores acerca de las limitaciones que hay en el grupo, se refieren a cuántas reglas, reglamentos y procedimientos hay; ¿se insiste en el papeleo " y el conducto regular, o hay una atmósfera abierta e informal?

- ✓ **Responsabilidad**

  El sentimiento de ser cada uno su propio jefe; no tener que estar consultando todas sus decisiones; cuando se tiene un trabajo que hacer, saber que es su trabajo.

- ✓ **Recompensa**

  El sentimiento de que a uno se le recompensa por hacer bien su trabajo; énfasis en el reconocimiento positivo más bien que en sanciones. Se percibe equidad en las políticas de paga y promoción.

- ✓ **Riesgo**

  El sentido de riesgo e incitación en el oficio y en la organización; ¿Se insiste en correr riesgos calculados o es preferible no arriesgase en nada?

- ✓ **Cordialidad**

  El sentimiento general de camaradería que prevalece en la atmósfera del grupo de trabajo; el énfasis en lo que quiere cada uno; la permanencia de grupos sociales amistosos e informales.

- ✓ **Apoyo**

  La ayuda percibida de los gerentes y otros empleados del grupo; énfasis en el apoyo mutuo, desde arriba y desde abajo.

- ✓ **Normas**

  La importancia percibida de metas implícitas y explícitas, y normas de desempeño; el énfasis en hacer un buen trabajo; el estímulo que representan las metas personales y de grupo.

- ✓ **Conflicto**

  El sentimiento de que los jefes y los colaboradores quieren oír diferentes opiniones; el énfasis en que los problemas salgan a la luz y no permanezcan escondidos o se disimulen.

- ✓ **Identidad**

  El sentimiento de que uno pertenece a la compañía y es un miembro valioso de un equipo de trabajo; la importancia que se atribuye a ese espíritu.

- ✓ **Conflicto e inconsecuencia**

El grado en que las políticas, procedimientos, normas de ejecución, e instrucciones son contradictorias o no se aplican uniformemente.

- ✓ **Formalización**

  El grado en que se formalizan explícitamente las políticas de prácticas normales y las responsabilidades de cada posición.

- ✓ **Adecuación de la planeación**

  El grado en que los planes se ven como adecuados para lograr los objetivos del trabajo.

- ✓ **Selección basada en capacidad y desempeño**

  El grado en que los criterios de selección se basan en la capacidad y el desempeño, más bien que en política, personalidad, o grados académicos.

- ✓ **Tolerancia a los errores**

  El grado en que los errores se tratan en una forma de apoyo y de aprendizaje, más bien que en una forma amenazante, punitiva o inclinada a culpar.

2.2.9.10. INSTRUMENTOS DE MEDICION DEL CLIMA ORGANIZACIONAL.

El instrumento privilegiado para la evaluación del clima es, por supuesto, el **cuestionario escrito**. Sin embargo, la experiencia ha demostrado que es conveniente combinar los cuestionarios con entrevistas individuales, grupales y seminarios de diagnóstico.

- ✓ **La entrevista.** Consiste en una conversación que el investigador sostiene con un miembro de la organización que se pretende diagnosticar. El objetivo de esta conversación es obtener información sobre una gran variedad de temas de la organización y la opinión del entrevistado acerca de estos temas. Las expectativas, tanto del entrevistador como del entrevistado, pueden influir determinantemente sobre los resultados.

  El éxito de una entrevista se relaciona con la habilidad del entrevistador para escuchar adecuadamente, esta capacidad puede ser desarrollada si presta atención a los factores: motivación, interés, respeto, empatía, naturalidad y comprobación de lo escuchado.

Uno de los problemas de mayor importancia es el tiempo que ocupa, ya que una entrevista toma aproximadamente 2 horas.

- ✓ **La entrevista grupal.** Consiste en exponer un grupo de cinco o seis personas seleccionadas por ser representativas de algún segmento de la organización. En la entrevista grupal las preguntas constituyen temas que no se encuentran dirigidos a una persona particular, sino que son planteados en grupo. El entrevistador tiene la misión de dirigir la entrevista, procurar que los integrantes del grupo sientan que todos sus aportes serán de utilidad, generar clima de aceptación, dar oportunidad a todos de expresar sus opiniones, evitar alusiones personales descalificadoras.

- ✓ **El cuestionario.** Consiste en un conjunto de preguntas impresas que es administrado masivamente a numerosas personas.

  Antes de aplicarlo, es necesario tener algún grado de conocimiento de la organización para optar por el más adecuado, ya que existen una gran cantidad de estos.

  Se construye teniendo en vista los objetivos del diagnóstico y el lenguaje de la organización.

  Puede estar dado en preguntas abiertas, las cuales son cuando el encuestado es el que elabora la respuesta. La ventaja es que responderá sin dejarse influir por los criterios del encuestador. La desventaja radica en la dificultad para el trabajo y análisis posterior de los resultados así como también el tiempo que se ocupa en la lectura.

  Por otro lado las preguntas cerradas, son aquellas donde debe seleccionarse una respuesta entre las alternativas previamente definidas. La ventaja es que facilita el trabajo de codificación y recuento, mientras que la desventaja es que aporta información que está predeterminada.

  Las alternativas pueden ir planteadas de totalmente de acuerdo a totalmente en desacuerdo, así como también entre casi siempre y casi nunca. Otros

cuestionarios van del adecuado inadecuado de las dimensiones. Existen además cuestionarios específicos, elaborados para medir el clima de organizaciones particulares.

- ✓ **El grupo de discusión.** Es semejante a la entrevista grupal, pero en él se intenta proponer ciertas temáticas a la discusión en grupo, en lugar de plantear preguntas sobre las que se necesitan respuestas.
  A través de la discusión grupal puede lograrse descubrir el grado de emocionalidad que tiene el conflicto, la posibilidad de llevarlo a un plano racional y de regularlo, así como las vías de solución.

- ✓ **El seminario de diagnóstico.** Esta técnica consiste en la realización de un seminario de larga duración (uno o dos días), común número elevado de participantes (treinta a cuarenta), escogidos por sectores de la organización. Permiten que los miembros de la organización se reúnan en un ambiente informal para analizar los problemas que a todos afectan.

Igualmente hay que mencionar que es posible tener cierta evaluación del clima examinando los resultados obtenidos por una organización. Así, cuánto más altas sean las tasas de rotación y la tasa de ausentismo de una empresa, más se podrá plantear la hipótesis de que el clima es nefasto. Sin embargo, la deducción basada sobre esta sola medida conduce a conclusiones erróneas sobre todo porque no corresponden a la naturaleza perceptiva del clima.

CAPITULO III

CAPITULO III

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS.

Presentamos a continuación los datos obtenidos como resultado de la aplicación del instrumento de investigación para identificar las características de habilidades sociales que presentan los docentes de la I.E "Señor Nazareno Cautivo" N° 10116, haciendo uso de las teorías de McFall y Trower.

TABLA N° 1 HABILIDADES SOCIALES BASICAS:

	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	A VECES	CASI NUNCA	NUNCA	TOTAL	%
1	2	10	6	2		20	100
2			4	9	7	20	100
3	1	9	8		2	20	100
4		2	7	10	1	20	100
5	2	10	7		1	20	100
6		13	4	2	1	20	100
7		7	10	2	1	20	100
TOTAL	5	51	46	25	13	140	100
%	4	36	33	18	9		100

Fuente: Encuesta a docentes.

Al analizar los resultados de la Tabla N° 1 referida a las habilidades básicas que los docentes de la I.E "Señor Nazareno Cautivo" N° 10116, presentan podemos indicar que el 36 % Casi Siempre y el 33% A Veces, los docentes practican las habilidades básicas como el escuchar, iniciar una conversación, mantener una conversación, formular preguntas, dar las gracias, presentarse, presentar a otras personas, hacer un cumplido, etc; pero no siempre las mantienen como un hábito permanente, por lo que requieren de un entrenamiento para que las mismas puedan convertirse en una habilidad social básica de uso permanente.

TABLA N°2. HABILIDADES SOCIALES CON RESPECTO A LOS SENTIMIENTOS:

	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	A VECES	CASI NUNCA	NUNCA	TOTAL	%
8		2		14	4	20	100
9		1	10	6	3	20	100
10			2	15	3	20	100
11		11	7	1	1	20	100
12			6	10	4	20	100
TOTAL		14	25	46	15	100	100
%		14	25	46	15		100

Fuente: Encuesta a docentes

Respecto a la Tabla N° 2 los docentes de la I.E "Señor Nazareno Cautivo" N° 10116, indican que el 46% de ellos Casi Nunca practican el desarrollo de las habilidades relaciones con los sentimientos. Es decir que muchos de ellos no conocen los propios sentimientos, no saben cómo expresarlos y mucho menos comprender los sentimientos de los demás, tampoco saben cómo enfrentarse con el enfado del otro, expresar afecto y auto recompensarse. Por lo que se hace imprescindible el desarrollo de un programa de entrenamiento de este tipo de habilidades para su desarrollo integral y profesional.

TABLA N°3. HABILIDADES SOCIALES FRENTE AL ESTRÉS

	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	A VECES	CASI NUNCA	NUNCA	TOTAL	%
13			2	13	5	20	100
14		10	7	3		20	100
15			3	15	2	20	100
16		12	5	3		20	100
TOTAL		22	17	34	7	80	100
%		28	21	42	9		100

Fuente: Encuesta a docentes

En la Tabla N° 3 podemos apreciar, que el 42% de docentes Casi Nunca desarrollan habilidades sociales para hacer frente al estrés; es decir que los docentes presentan dificultades para formular una queja o responder a una queja, resolver la vergüenza, arreglárselas cuando lo dejan solo, defender a un amigo, responder a la persuasión, al fracaso, enfrentarse a los mensajes contradictorios, responder a una acusación, prepararse para una conversación difícil o hacer frente a la presión del grupo, etc. Por lo que requieren de un programa de entrenamiento en este tipo de habilidades sociales para mejorar estas condiciones.

TABLA N° 4. HABILIDADES SOCIALES AVANZADAS

	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	A VECES	CASI NUNCA	NUNCA	TOTAL	%
17		10	8	2		20	100
18			8	10	2	20	100
19		7	10	3		20	100
TOTAL		17	26	15	2	60	100
%		28	43	25	4		100

Fuente: Encuesta a docentes

La tabla N° 4 el 43 % A veces y el 25% Casi Nunca los docentes desarrollan este tipo de habilidades sociales; es decir no saben pedir ayuda, casi nunca participan de las actividades que se realizan en la institución educativa, pocos saben dar instrucciones y seguir instrucciones, muchos de ellos no saben o no admiten disculparse, y pueden convencer a los demás.

TABLA N° 5. HABILIDADES SOCIALES ALTERNATIVAS

	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	A VECES	CASI NUNCA	NUNCA	TOTAL	%
20	1	14	5			20	100
21		1	10	7	2	20	100
22			2	13	5	20	100
TOTAL	1	15	17	20	7	60	100
%	2	25	28	33	12		100

Fuente: Encuesta a docentes

Analizan el cuadro N°5 referido a las habilidades sociales alternativas podemos referir que Casi Nunca (33%) los docentes practican este tipo de habilidades sociales; es decir que muchos de ellos tienen dificultad para oponerse al pedido de los colegas, cuando sus exigencias afectan sus intereses, presentan dificultades para expresar disgustos cuando se discrimina a la persona por su apariencia física o para iniciar una conversación con un extraño del sexo opuesto que recién conoce. Esto permite elaborar un programa que entrene este tipo de habilidades y que ayude a los docentes al desarrollo de una convivencia social más armonioso y al mantenimiento de un clima laboral eficiente.

TABLA N° 6. HABILIDADES SOCIALES DE PLANIFICACIÓN

	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	A VECES	CASI NUNCA	NUNCA	TOTAL	%
23	1	14	5			20	100
24	2	12	6			20	100
25	2	2	11	2	3	20	100
TOTAL	5	28	22	2	3	60	100
%	8	47	37	3	5		

Fuente: Encuesta a docentes

Según los resultados obtenidos en esta Tabla N° 6 podemos observar que el 47% Casi Siempre y el 37% A Veces, los docentes practicas este tipo de habilidades sociales de planificación, es decir que saben tomar iniciativas, saben discernir sobre la causa de un problema, establecen objetivos o metas a alcanzar, recogen información, resuelven problemas según su importancia, toman decisiones y se concentran en una tarea; sin embargo , por ser docente de la Institución y al encontrarme conviviendo con ellos en la práctica cotidiana, se aprecia todo lo contrario, por lo que se requiere que en el entrenamiento de este tipo de habilidades sociales se desarrolle la conciencia en cada uno de ellos para que las metas institucionales puedan alcanzarse para beneficio de todos en general.

3.2. PROPUESTA

El programa de HH.SS que se propone en esta investigación ha sido diseñado atendiendo, por una parte, a los fundamentos teóricos sobre el tema (Caballo, 1993; Pades y Ferrer, 2002) y, por otra, a las demandas y necesidades recogidas y detectadas en los docentes de la Institución Educativa como consecuencia del Cuestionario Aplicado y a la experiencia de la autora de este trabajo.

PROGRAMA DE HABILIDADES SOCIALES DISEÑADO PARA DOCENTES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 10116, **SEÑOR NAZARENO CAUTIVO.**

Objetivos **generales** del programa HH.SS son los siguientes:

1. Desarrollar habilidades necesarias para dar y recibir refuerzos sociales (iniciar interacciones, hacer y recibir cumplidos, mostrar empatía).
2. Adquirir respuestas competentes para facilitar interacciones sociales favorables y exitosas. El entrenamiento transmitirá nuevas habilidades cognitivas, emocionales y de actuación.
3. Aumentar las iniciativas de interacción social efectiva y apropiada entre los docentes de la Institución Educativa.
4. Obtener refuerzo social y satisfacción en sus interacciones con iguales y con los diferentes miembros del equipo docente durante sus actividades laborales.
5. Contribuir al desarrollo de un buen auto concepto y autoestima personal. Para ello es necesario la toma de conciencia por parte del docente de disponer de habilidades para resolver conflictos interpersonales (autoeficacia percibida) y la percepción de refuerzo social.
6. Mejorar el clima organizacional tanto del aula como en el lugar de reuniones de trabajo, sobre todo ante situaciones difíciles y conflictivas, disminuyendo las respuestas de estrés en los sujetos.

Los objetivos **específicos** se refieren a que los docentes tras el programa de entrenamiento sean capaces de:

1. Entablar conversaciones, hablar en público e interactuar de manera habilidosa con los otros en diferentes escenarios sociales.
2. Identificar los derechos humanos básicos y poder defenderlos de manera asertiva.
3. Identificar situaciones de interacción social que constituyen un problema por la presencia de sentimientos de malestar en las personas involucradas y saber manejar dicha situación.
4. Distinguir claramente la conducta asertiva, no asertiva y agresiva, así como demostrar habilidades asertivas de manera simulada y en vivo.
5. Emitir elogios y alabanzas a los demás y saber aceptarlos y recibirlos de manera adecuada.
6. Expresar de manera eficaz y constructiva molestias, desagrado y disgusto.
7. Afrontar las críticas y ser habilidoso para abordar el conflicto interpersonal.
8. Aumentar la autoestima personal y profesional, reconociendo virtudes y cualidades personales e involucradas en el desarrollo eficaz de su rol profesional.

En definitiva, este programa práctico tiene como finalidad ensayar y desarrollar las HH.SS. competentes (cognitivas, emocionales y conductuales) necesarias para facilitar interacciones sociales favorables y exitosas en los diferentes contextos de actuación de los docentes. Los sujetos entrenados (docentes) deben ser agentes activos del cambio, comprometidos y participativos en el mismo, capaces de reproducir estas habilidades sociales en el aula y de forma espontánea, en otros momentos y ambientes reales.

Los **criterios que se han seguido para el diseño de este programa de HHSS** han sido los siguientes:

a) Individualizar al máximo los contenidos del entrenamiento dirigidos al grupo de docentes a los que va dirigido. Tras la evaluación previa de los sujetos, los contenidos pretenden ser de “utilidad real” para ellos. Es decir, trabajar situaciones y demandas reales ante situaciones problema planteadas por ellos, casi todas relacionadas

con situaciones sociales reales vividas durante sus prácticas laborales diarias y en su vida real cotidiana.

b) Efectividad de las estrategias de entrenamiento. Se pueden utilizar técnicas de probada efectividad como las instrucciones, el modelado, el ensayo de conducta o role-playing, el feedback y el refuerzo.

c) Sencillez. Se ha intenta que la combinación de técnicas y los contenidos de los ejercicios, potencialmente efectivos para la competencia social, fueran fáciles de aplicar y de entender por los docentes.

Los **materiales** necesarios para la aplicación del programa de HHSS son los siguientes:

- Una pizarra.
- Carteles o copias A4.
- Lápices de colores.
- Un proyector de diapositivas.
- Cronómetro
- Una pantalla o superficie de proyección.
- Unas cartulinas o cartas con dibujos (tema vacío), construidos para la realización de este ejercicio.
- Además, para poder evaluar la eficacia del programa se debe utilizar la escala de HHSS de McFall y Trower, cuyas características han sido descritas en el marco teórico.

La **forma de aplicación** del programa será relativamente flexible, adaptándose a las características del grupo de sujetos con los que se trabaja (docentes) y de la disponibilidad de tiempo para llevar a cabo el entrenamiento (seminarios de 4 horas).

La aplicación eficaz del programa de HHSS está orientado a maximizar el aprendizaje de conductas socialmente competentes. Ello exige atender a ciertas **condiciones de aplicación**, es decir, seguir un determinado proceso y tener en cuenta unos requisitos mínimos que garantizaran una adecuada participación de

los sujetos (docentes) en el entrenamiento. Así pues, se asegura una cierta flexibilidad en la aplicación del programa.

La **metodología empleada** para desarrollar el programa que aquí se presenta sigue la siguiente estructura clásica: instrucciones, modelado, ensayo conductual, feedback y tareas, ajustadas a la actividad laboral del docente. Previamente a la aplicación del programa de entrenamiento propiamente dicho, se realizaran las siguientes actividades:

1. Los sujetos (docentes) reciben conocimientos teóricos sobre el tema, incluyendo: concepto de HH.SS. y competencia social, y de los procedimientos y técnicas subyacentes al entrenamiento de HHSS.
2. Se solicita su colaboración y se les presentan las ventajas y beneficios que obtendrán tras el entrenamiento a diferentes niveles.
3. Se les incita a que fueran ellos/as mismos/as agentes activos del cambio.
4. Se les explica las actividades o ejercicios que se realizaran en el programa de HH.SS.
5. Se identifican las situaciones sociales y las HH.SS. necesarias para estos encuentros sociales. Los docentes conocen los diferentes escenarios sociales, los elementos y secuencias de comportamiento que se exigen en ellos.

Dado que el planteamiento de este trabajo es únicamente formativo (psicoeducativo), no se aborda la medición de la respuesta de estrés previo y posterior al entrenamiento (y en la fase de seguimiento). Sí se evalúan, en cambio, las HH.SS. del docente antes y después de la realización del programa de HHSS.

A continuación, se describe pormenorizadamente el programa final diseñado para los docentes de la Institución Educativa, y organizado en los siguientes **bloques o categorías de ejercicios:**

A: Ejercicios grupales para romper el hielo: calentamiento.

La primera actividad que tiene lugar en el grupo es la presentación de cada uno de sus miembros ante el resto. Concretamente, se solicita a las personas que se presenten y que expliquen brevemente su motivación y expectativas en relación al entrenamiento. En el grupo de docentes, la mayoría se conocen pero no tienen información sobre aspectos motivacionales y expectativas y es importante que compartan esta información. Uno de los ejercicios que se realizan como primera actividad es el siguiente:

Ejercicio Nº 1. (Calentamiento) Ejercicio para que la gente se vaya conociendo.

Los participantes en el grupo se juntan por parejas. Se solicita a los/as docentes que escojan para formar la pareja a la persona con la que menos interacción hayan tenido durante estos últimos años. Se les propone que durante 10 minutos inicien una conversación en la que cada miembro de la pareja pase aproximadamente 5 minutos hablándole al otro. En estos 5 minutos cada persona debería conseguir una breve biografía del compañero/a, describirse a sí mismo expresando los 5 adjetivos que piensa que le caracterizan mejor y señalar sus tres puntos fuertes. Posteriormente, la gente vuelve al grupo y cada miembro ofrece una pequeña sinopsis de su compañero/a. Una vez realizada esta pequeña sinopsis “en voz alta” se analizan las sensaciones tanto del oyente como del emisor. En muchas ocasiones, la información que se emite, tanto de la sinopsis o resumen del otro como de los adjetivos y puntos fuertes, sufre modificaciones propias del proceso comunicativo. Se analizan estos aspectos y también la importancia de la discriminación entre información relevante (más confidencial) y menos relevante. Es importante que los participantes entiendan la necesidad de manejar adecuadamente la información confidencial. Para ello ponemos el símil de que se trata de un cliente que nos ha revelado una información personal, íntima y que nosotros debemos decidir que es lo que puede revelarse y que no. En relación al oyente, se analiza lo que sentía al oír a su compañero/a hablar de él/ella, y si la información había sufrido realmente modificaciones.

Ejercicio Nº 2. (Calentamiento)

Se hace que 6-8 personas formen un círculo cogidos por los hombros, y que uno de los miembros se quede fuera. El ejercicio consiste en que la persona que ha quedado fuera intente entrar en el círculo sin usar la comunicación verbal, mientras que los miembros que lo forman tratan de no dejarle entrar (sin violencia, ni un empeño excesivo).

Normalmente se observa como el grupo cada vez se va cerrando más y más, de tal forma que se genera una unión muy estrecha entre ellos frente a la persona que queda fuera. Después de realizar el ejercicio, se analiza tanto el grupo formado por quienes estaban en círculo, como a la persona que quedaba fuera. Con el fin de que reflexionen sobre el tema, se compara el ejercicio con la siguiente situación: se les dice a los sujetos que imaginen un grupo profesional, que trabaja en un mismo centro educativo. Este grupo profesional adopta una postura hermética y cerrada, frente a la persona que queda fuera del círculo, y que podría ser un nuevo miembro que se debe incorporar al grupo, y que utiliza estrategias para poder entrar en él. A continuación se analizan los sentimientos y comportamientos adoptados tanto por quienes formaban el círculo, como por la persona que quedó fuera.

Ejercicio Nº 3. (Calentamiento)

Se hace un grupo de 2 personas, una frente a la otra. El resto de los sujetos actúan como espectadores. Una de las personas tendrá que decir únicamente "sí", la otra contestar solamente "no". Pueden variar todos los elementos paralingüísticos y de comunicación no verbal (postura, distancia, inclinación del cuerpo hacia delante y hacia atrás, gestos, mirada, etc...) que quieran, pero no el contenido verbal debe ser únicamente "sí" o "no". Durante la interacción de las dos personas que realizan el ejercicio, los demás tienen que observar qué señales no verbales manifestaban las dos personas cuando se sentían más seguras, quién era el/la que parecía más seguro en la situación y por qué. También se solicita a los participantes activos en el ejercicio que expliquen que habían sentido, qué comunicación no verbal habían utilizado, si este ejercicio refleja de alguna manera su conducta habitual en la vida real, en cuanto a

dominancia y seguridad frente a sumisión. Los papeles pueden ir rotando. Finalmente se exponen las conclusiones al grupo.

Ejercicio Nº 4. (Calentamiento)

Se reúnen los sujetos por parejas. Cada uno debe tener papel y bolígrafo. Sin hablar, tienen que dibujar conjuntamente (cogiendo cada miembro de la pareja el mismo bolígrafo simultáneamente) sobre el papel. Se les indica que deben dibujar lo siguiente: perro, árbol, gato, casa. Una vez que han terminado se reúne el grupo de nuevo y se discute brevemente qué miembro de la pareja fue más activo en la realización del dibujo, si su actuación activa o pasiva fue reflejo de su comportamiento en la vida real, y qué señales no verbales empleó para tener una mayor participación en dicho dibujo. Si los dos han participado por igual, se comentan las señales no verbales que emplearon para conseguirlo.

B: Ejercicios para iniciar, mantener y terminar conversaciones.

Estos ejercicios estarían dentro del entrenamiento en habilidad conversacional, definido por Kelly (1987) como *"la capacidad de iniciar y mantener conversaciones informales con otras personas".*

Por tanto, la persona con habilidad conversacional es aquella capaz no sólo de mantener conversaciones, sino también de iniciarlas. Y las conversaciones informales se refieren a aquellas situaciones en las que una persona se encuentra con otra/s persona/s a las que apenas conoce o no conoce en absoluto y en las que podría resultar agradable o positivo de alguna manera establecer una interacción.

La habilidad para iniciar, mantener y terminar conversaciones se puede considerar una habilidad social básica, necesaria para el normal funcionamiento de las personas (Calleja, 1994). Y, como señala Kelly (1987): *"...no sólo permite al individuo salir airoso en las interacciones informales, sino que además es un precursor probable del desarrollo de relaciones duraderas, dado que la formación de tales relaciones requiere, en primer lugar, que el individuo interactúe satisfactoriamente con los demás durante una conversación".*

Otros autores como Trower (1982), la señalan como *"el componente esencial en las HH.SS"*. Por su parte Caballo (1988) concluye que *"parece seguro que la mirada, la entonación, y la conversación (...) son elementos básicos en la manifestación de una conducta socialmente habilidosa".*

La habilidad conversacional se puede dividir en diferentes componentes: contacto ocular, afecto, duración de las intervenciones, cualidades del habla, preguntas, auto revelaciones, retroalimentación positiva (Caballo, 1988, 2002).

El contacto ocular consiste en mirar a los ojos o parte superior de la cara de la otra persona de manera directa durante la conversación, de tal forma que la persona se sienta atendida y escuchada por su interlocutor. Esta mirada no debe ser fija y continua, sino que se ha calculado que el porcentaje global de la mirada durante la conversación es de alrededor el 60%.

El afecto es la adecuación emocional del sujeto a la situación. Durante el entrenamiento de HH.SS se plantean diferentes role-playing donde los docente practican como ejercitar esta adecuación emocional hacia el interlocutor y hacia la situación determinada (habilidades emocionales). Este afecto se podría subdividir en otros elementos como risas y sonrisas, movimientos de cabeza, calidad de la voz y expresión facial.

La duración de las intervenciones es el tiempo total que el sujeto está hablando durante la conversación. Las personas habilidosas son aquellas que no monopolizan la conversación (cada interlocutor debe ocupar aproximadamente el 50%).

Las cualidades del habla son el volumen, el tono, el ritmo y la fluidez con que el sujeto habla. Si la persona tiene un volumen muy bajo, escasa fluidez dejando silencios sin rellenar, tartamudeo, fallos en el pronunciación, uso de muletillas o palabras de relleno, podemos decir que tiene dificultades en las cualidades del habla. En docente, por su jerga y en ocasiones debido a su dificultad al hablar en público, se detectan fallos en las cualidades del habla del tipo anteriormente citado. En el entrenamiento de las HH.SS se intentan ensayar y practicar estas

habilidades conversacionales básicas también con el ejercicio “Hablar en público. Tema vacío” con el fin de identificar estas señales y modificarlas.

Las preguntas son enunciados o comentarios interrogatorios hacia el interlocutor que dan lugar a una información de éste acerca de sus intereses, actividades, comportamientos o sentimientos. Las preguntas ayudan a mantener la conversación. Sin embargo, un exceso de preguntas puede incomodar al interlocutor. Para que esto no suceda se aconseja entremezclar comentarios auto-reveladores.

Los comentarios auto-reveladores o autorrevelaciones son expresiones que intentan transmitir información acerca de uno mismo, de los propios intereses, aprobación o comprensión con el fin de intentar que el otro colabore más o comparta sus propias inquietudes.

Tras el entrenamiento en habilidades conversacionales el sujeto debe ser capaz de iniciar y mantener conversaciones sin ansiedad social. Algunas personas temen no ser capaces de decir cosas interesantes (autoeficacia percibida negativa), por lo que dejan de interactuar, o bien a la mínima prefieren permanecer calladas. Por ello, junto con el entrenamiento de HH.SS conversacional, también debería haber un entrenamiento en pensamientos negativos relacionados con esta percepción de “ser poco interesantes, aburridos, etc.”.

Ejercicio Nº 5. (Iniciar, mantener y terminar conversaciones)

Para practicar lo que se ha transmitido teóricamente, se propone un role-playing donde dos docentes escenifican la situación siguiente: uno le cuenta al otro lo que hizo el fin de semana, en concreto hablan de una excursión al campo con la familia, otra persona debe incorporarse a la conversación que estas dos estaban manteniendo. Posteriormente se analiza cómo inició la conversación, qué comunicación no verbal utilizó y cuál fue la respuesta de los dos interlocutores.

Ejercicio Nº 6. (Iniciar, mantener y terminar conversaciones)

Para ejercitar el iniciar conversaciones, se propone la siguiente situación: "Imaginemos que acudimos a realizar unas prácticas en una unidad educativa o bien acudimos como nuevos/as profesionales a esta unidad. El ejercicio consiste en que cada persona imagine cómo se presentaría y cómo iniciaría una conversación con el/la especialista de la UGE que ese momento estuviera en el control de la unidad educativa".

C: Ejercicios para hablar en público. Ejercicio Nº 7. (Tema Vacío)

El ejercicio que se presenta a continuación se denomina "**tema vacío**" y fue propuesto por Lange y Jakubowski (1976) para trabajar la habilidad de hablar en público. En nuestro caso se ha adaptado para que fuese más familiar a los sujetos a entrenar. Para realizar este ejercicio se han preparado unas tarjetas, que se reparten a todos los participantes con un tema "vacío" sobre el que tienen que hablar por turnos delante del resto del grupo durante un minuto. No importa el contenido de la "charla", pero sí tienen importancia los elementos de la comunicación no verbal: contacto ocular, sonrisas, expresión facial, postura corporal, gestos, volumen, tono e inflexión, claridad, velocidad (el contenido de una gran parte de las conversaciones sociales, especialmente con extraños, no tiene, a menudo, ningún significado importante, simplemente la gente se examina mutuamente y se desarrollan impresiones).

Tras cada intervención se da retroalimentación positiva sobre los elementos no verbales adecuadamente empleados. La retroalimentación proviene de la entrenadora y del resto de miembros del grupo.

Las tarjetas que los sujetos cogen al azar contienen diferentes temas "vacíos", entre ellos: refresco, análisis, radiografía, móvil, deporte, muro, fractura, tabaco, comida, aire, médico, vejez, accidente, cristal, picaporte, llave, ladrillo, pizarra, lápiz, pisapapeles, hilo, anillo, muro, agua, pelo, plato, arena, alfombra, bombilla, madera, clavo, piedra, reloj, papel, zapato, silla, etc.

Algunas tareas complementarias relativas a estos tres primeros bloques o categorías de ejercicios serían:

1. Presentarse a una persona desconocida de la clase.
2. Invitar a alguien que sigue el mismo camino que nos acompañe.
3. Preguntarle a una persona desconocida qué hizo el fin de semana.
4. En la cola de un cine, de la copistería, del autobús comentar en voz alta alguna circunstancia exterior.
5. Asistir a una conferencia e iniciar una conversación con la persona que se sienta al lado.
6. Sentarse al lado de otra persona en el autobús de línea, o en el tren e iniciar una conversación.
7. Llevar a cabo una encuesta de opinión personal, preguntando a 15 personas su opinión sobre un tema actual.
8. Conversar con la persona que llena el depósito de gasolina, con el/la camarero/a.
9. Preguntar algo en un supermercado y mantener una pequeña conversación.
10. Intentar practicar de nuevo el ejercicio de Tema vacío, para ello se recomienda que el/la alumno/a recorte fotografías o dibujos de revistas y practique primero ante el espejo hablando durante un minuto sobre el tema y posteriormente ante un pequeño auditorio (de 2 ó 3 personas).

D: Entrenamiento en Derechos Humanos Básicos.

Nuestros derechos humanos provienen de la idea de que todos somos creados igual, en sentido moral, y que nos tenemos que tratar como tales (Caballo, 2002). En las relaciones interpersonales y sociales ninguna persona tiene privilegios sobre la otra, aunque las necesidades y los objetivos de cada persona tienen que ser valorados igualmente. La premisa que subyace a todo entrenamiento de HH.SS es humanista, esto quiere decir no producir tensión o ansiedad indebida en el otro y fomentar un crecimiento y desarrollo de cada persona. Dado que no todas las personas reconocen los mismos derechos humanos básicos, pueden plantearse conflictos.

Una de las HH.SS. básicas es la asertividad, definida como "*la capacidad para defender los propios derechos humanos básicos sin violar a los demás"* (Caballo, 1986). Para ser más habilidoso socialmente se precisa pues que el sujeto pueda aprender a definir e identificar los derechos humanos básicos y comprender sus propias limitaciones.

Ejercicio Nº 8. (Derechos Humanos Básicos)

Como parte del ejercicio se pide los/as participantes en el grupo que lean la siguiente lista que contiene los derechos humanos básicos:

Tabla 7.- Muestra de los derechos humanos básicos· (1)

1.- Derecho a mantener tu dignidad y respeto comportándote de forma habilidosa o asertiva-incluso si la otra persona se siente herida-mientras no violes los derechos humanos básicos de los demás.

2.- El derecho a ser tratado con respeto y dignidad.

3.- El derecho a rechazar peticiones sin tener que sentirse culpable o egoísta.

4.- El derecho a experimentar y expresar tus propios sentimientos.

5.- El derecho a detenerse y pensar antes de actuar.

6.- El derecho a cambiar de opinión.

7.- El derecho a pedir lo que quieres (dándote cuenta de que la otra persona tiene el derecho a decir que no).

8.- El derecho a hacer menos de lo que humanamente eres capaz de hacer.

9.- El derecho a ser independiente.

10.- El derecho a decidir qué hacer con tu propio cuerpo, tiempo y propiedad.

11.- El derecho a pedir información.

12.- El derecho a cometer errores –y ser responsables de ellos.

13.- El derecho a sentirte a gusto contigo mismo.

14.- El derecho a tener tus propias necesidades y de decidir si satisfacemos las necesidades de los demás.

15.- El derecho a tener opiniones y expresarlas.

16.- El derecho a decidir si satisfaces las expectativas de otras personas o si te comportas siguiendo tus intereses –siempre que no violes los derechos de los demás.

17.- El derecho a hablar sobre el tema con la persona involucrada y aclararlo, en casos límite en que los derechos no están del todo claros.

18.- El derecho a obtener aquello por lo que pagas.

19.- El derecho a escoger no comportarse de manera asertiva o socialmente habilidosa.

20.- El derecho a tener derechos y defenderlos.

21.-El derecho a ser escuchado y a ser tomado en serio.

22.- El derecho a estar solo cuando así lo escojas.

23.- El derecho a hacer cualquier cosa mientras que no violes los derechos de alguna otra persona.

---

(1) (tomado de Caballo V. 1993. p 189).

A continuación se pide a los/as integrantes del grupo que escojan un derecho que sea importante para ellos/as, pero que normalmente no se aplica a sus vidas, o bien uno que les sea difícil de aceptar. Para facilitar la tarea se puede mantener proyectada a través de una transparencia esta lista de derechos humanos básicos. Una vez que han leído y escogido el que sea más importante para ellos/as se dan las siguientes instrucciones:

"Cerrad los ojos... ponerse en una posición cómoda... inspirar profundamente, mantener el aire dentro tanto como puedas y luego expulsarlo lentamente. Ahora imaginar que tienes el derecho que seleccionaste de la lista... Imaginar cómo cambia vuestra vida al aceptar ese derecho..., cómo actuarías..., cómo te sentirías con vosotros mismos/as..., con otras personas..." (Se deja que transcurran dos minutos).

"Ahora imaginar que ya no tienes ese derecho, imaginar cómo cambia vuestra vida respecto a cómo era hace unos momentos... cómo actuarías ahora... y cómo te sentirías con vosotros mismos... y con otras personas..." (Se deja que transcurran dos minutos).

Luego, por parejas se discuten las siguientes cuestiones:

- ¿Qué derecho seleccionaron?

---

(1) (tomado de Caballo V. 1993. p 189).

- ¿Cómo actuaron y cómo se sintieron cuando tenían y cuando no tenían el derecho?
- ¿Qué aprendieron con el ejercicio?

E: Ejercicios para la distinción de conducta asertiva, no asertiva y agresiva.

Los conceptos de asertividad y HH.SS. se revisaron detalladamente en la primera parte de este trabajo.

Los ejercicios para la distinción de conducta asertiva, no asertiva y agresiva tienen como finalidad que el sujeto pueda comprender y diferenciar este tipo de conductas y que sea capaz de emitir conductas asertivas adecuadas a la situación social. Para ello, en primer lugar, se definen estas conductas. Así, se define la conducta asertiva como aquella que permite a la persona expresarse abiertamente y sin ejercer coacción sobre la otra persona.

La conducta agresiva permitiría a la persona expresarse abiertamente, pero de modo coercitivo sobre la otra persona.

En la conducta no asertiva la persona o bien no se expresa o lo hace de forma indirecta, pero sin intimidar al otro. La persona que manifiesta conductas no asertivas es incapaz de defender sus propios derechos, opinar o transmitir sentimientos y pensamientos de forma libre ante los otros, nunca daña a los demás y la conducta no verbal que le acompaña suele ser mirada esquiva, tono de voz bajo, habla vacilante. Las consecuencias tanto a corto como a largo plazo de este tipo de conducta son negativas.

La agresión pasiva es la conducta que expresa de forma indirecta la persona, pero no coaccionando al/la otro/a, es decir, se intenta controlar la conducta de la otra persona de una manera indirecta o sutil (por ejemplo, una mirada amenazadora).

Ejercicio Nº 9. (Ejercicios para la distinción entre conducta asertiva, no asertiva, agresiva)

Para practicar esta distinción se propone trabajar en el aula las siguientes situaciones:

1. Simular estar en un restaurante y pedir un vaso de agua.

2. Preguntar la hora a un extraño.
3. Preguntar por una dirección, una calle, un lugar, a un individuo desconocido.
4. Pedir a un amigo un préstamo de dinero y devolverlo sin excusas a los dos o tres días.
5. Pedir a un amigo que le acompañe a tomar un café, o ir al cine, sin importar que diga no.
6. Solicitar a un compañero de clase los apuntes de la asignatura.
7. Cambiar en una zapatería unos zapatos defectuosos comprados el día anterior.
8. Ir a un supermercado, seleccionar un producto y solicitar a una persona con el carrito lleno pasar delante de ella.
9. Solicitar un cambio de fecha de examen a la profesora.
10. Decir no a un compañero ante una petición injusta. Por ejemplo, "Dejar un trabajo escrito propio para entregárselo a la profesora como suyo".

F: Práctica de Habilidades Sociales Básicas: Escucha activa.

Con el fin de responder adecuadamente a los demás es necesario prestar atención de forma correcta a los mensajes emitidos por los otros. Esto no sería posible si no atendemos a la denominada "escucha activa". Los mensajes que recibimos pueden ser verbales y no verbales. La escucha activa se da cuando un individuo manifiesta ciertas conductas que indican que claramente está prestando atención a la otra persona (Caballo, 2002). Pueden ser mensajes verbales cortos como "Ah-ah", "Uh","Oh", "Ah ¿sí?", etc. Estos mensajes señalan al que habla que se le está escuchando, es decir prestando atención y le animan además a hablar más sobre el tema. También se pueden hacer referencias a afirmaciones anteriores, esto denota interés y que se le ha escuchado.

La escucha activa puede llevarse a cabo también por medio de conductas no verbales por parte del que escucha. Algunas de estas conductas no verbales consisten en asentimientos de cabeza, sonrisa congruente con el mensaje verbal recibido, contacto ocular directo, reflejo de la expresión facial del que habla, postura atenta, inclinación del cuerpo hacia delante (hacia el interlocutor). Se

debe evitar el uso de gestos distractorios, las miradas esquivas, jugar con el bolígrafo mientras que el otro habla, dibujar mientras el otro habla, mover el pie hacia arriba y hacia abajo, etc.

En resumen, algunos pasos a seguir que se recomiendan para la escucha activa son:

1. Mirar a la persona que habla.
2. Pensar en lo que está hablando.
3. Esperar a que llegue el turno para hablar.
4. Decir lo que se quiera decir.

Ejercicio Nº 10. (Ejercicios para practicar la escucha activa)

Para poder practicar la escucha activa, se pueden realizar los siguientes role-playing.

Escena 1.- Un amigo escucha a otro que le cuenta la última película que ha visto en el cine.
Escena 2.- Una amiga le cuenta a otra "lo mal que se siente con su pareja, la cual se muestra hostil y exigente con ella tras varios años de convivencia".
Escena 3.- Una madre escucha de forma activa al hijo que le transmite su problema de fracaso escolar. El hijo le plantea el miedo a suspender porque se siente incapaz de organizarse, de concentrarse y se siente "inútil" por ello. Además le transmite problemas sentimentales con su pareja que le preocupan y distraen a la vez. La madre hace uso de la escucha activa.
Escena 4.- Una madre que se siente triste y preocupada por el problema de alcoholismo de su marido expone a su hija de 16 años su problema y solicita su ayuda para que convenza al padre a asistir a un centro de rehabilitación y tratamiento del alcoholismo. La hija hace uso de la escucha activa.
Tras escenificar estas situaciones, se comenta con el grupo la comunicación no verbal utilizada que acompaña a la escucha activa. También se comenta la secuencia utilizada y los consejos que se emiten tras la escucha activa. Se intenta hacer hincapié en la necesidad del uso de la empatía (capacidad para

entender la situación y ponerse en el lugar del otro) antes de emitir consejos y ayuda.

G: Ensayos conductuales para hacer cumplidos y recibirlos.

Los cumplidos son conductas verbales específicas que resaltan características positivas de una persona. Los cumplidos funcionan como reforzadores sociales y ayudan a hacer más agradables las interacciones sociales. El modo más común de expresar admiración consiste en ofrecer una expresión positiva directa. Los cumplidos pueden hacerse sobre la conducta, la apariencia y/o posesión de la otra persona.

Las expresiones positivas se pueden hacer más creíbles de diversas maneras:

1. Si normalmente no hacemos cumplidos y queremos empezar a hacerlos, deberemos empezar haciendo algún cumplido de vez en cuando e ir aumentando progresivamente su frecuencia.
2. Al principio es mejor expresar los cumplidos de manera conservadora, ya que expresiones repentinas de aprecio probablemente levanten sospechas.
3. Es mejor ofrecer expresiones positivas cuando no queramos nada de la otra persona. Si le vamos a pedir un favor es probable que el cumplido no sea tenido en cuenta.
4. No es conveniente devolver el cumplido que nos han hecho con otro igual dirigido a la otra persona. Puede sonar superficial, como una obligación adquirida.

Parece estar claro que cuando se empiezan a hacer cumplidos a los demás, es más probable que también recibamos más cumplidos. Para que estos intercambios positivos continúen es importante que reforcemos en los demás la conducta de hacernos cumplidos.

Ejercicio Nº 11. (Dar elogios)

Para practicar dar elogios y alabanzas se pide a los sujetos del grupo de entrenamiento que formen parejas y que hablen durante cinco minutos de un

tema cualquiera, por ejemplo: qué hicieron el fin de semana, por qué estudiaron enfermería. Después se les propone que vuelvan al grupo. A cada miembro de la pareja se le solicita que alabe y elogie al otro, que le diga lo bien que se ha encontrado junto a él en la relación y lo cómodo que se ha sentido al hablar con él, qué elogie las capacidades que el otro tiene, lo simpático y amable que es y lo interesante que resulta conocerle. Es importante que los dos miembros apenas se conozcan.

Ejercicio Nº 12. (Dar elogios)

Se pide a un grupo de 6 u 8 personas que participen en el ejercicio y que den un elogio o una alabanza a la persona que tienen a su derecha. Se les dice que se imaginen que apenas se conocen. Una vez realizado este ejercicio se analiza el tipo de elogio que se ha dado y cómo se ha recibido. Posteriormente se explican al grupo los diferentes tipos de elogios que existen y su diferencia atendiendo al tipo de relación social. Así cuando la relación es menos estrecha, los elogios van dirigidos a aspectos materiales de posesiones u objetos de la persona o aspectos físicos. Si la relación es laboral, los elogios van dirigidos hacia conductas manifiestas por el otro profesional compañero, como logros profesionales o éxitos. Si la relación es más íntima, los elogios van dirigidos hacia las virtudes o cualidades y capacidades del otro.

En relación a cómo se deben dar los elogios, se les aconseja que aumenten la frecuencia paulatinamente y que sean sinceros y no utilitaristas. En relación a la manera de recibirlos se les aconseja que únicamente se den las gracias, que no utilicen otro elogio igual como respuesta, y que no se minimice el elogio recibido.

Algunas tareas para casa para practicar esta habilidad son los siguientes:

1. Hacer un cumplido al padre y a la madre.
2. Hacer un cumplido al novio/a.
3. Hacer un cumplido a un/a amigo/a.
4. Buscar la oportunidad de hacer un cumplido a un camarero, o al/la dependiente de una tienda.
5. Elogiar a un familiar de un paciente por sus cuidados.

6. Elogiar a un paciente por su colaboración y paciencia.
7. Elogiar a un alumno/a compañero de prácticas por la labor bien hecha.

H: Ejercicios para la expresión de molestias, desagrado y disgusto.

En muchas ocasiones, si algo que alguien hace limita de forma poco razonable nuestra felicidad tenemos el derecho de hacer algo al respecto. A veces podemos estar molestos por algo o con alguien (sus conductas) y es necesario manifestar nuestros sentimientos de disgusto y molestia ante ello. Ello no significa que el derecho de expresar estos sentimientos no deba ejercerse de una manera socialmente adecuada y sin dañar a nadie. Se trata de comunicar lo que estamos sintiendo de una manera asertiva y no agresiva. Sin embargo, el hecho de expresar nuestros sentimientos de forma adecuada no asegura que el otro u otros respondan de forma favorable a nuestras expresiones. Se pueden suavizar algunas respuestas de los otros si atendemos a algunos consejos en relación a cómo expresar la molestia, el desagrado o disgusto. Entre esos consejos estarían los siguientes:

a) Determinar si merece la pena criticar una conducta determinada: ésta puede ser demasiado nimia, no va a volver a ocurrir, etc.
b) Ser breve. Una vez que se ha expresado lo que se quería decir, no hay que darle más vueltas.
c) Evitar hacer acusaciones, dirigiendo la crítica a la conducta y no a la persona.
d) Solicitar un cambio de conducta específico.
e) Expresar los sentimientos negativos en términos de nuestros propios sentimientos, en primera persona y no en términos absolutos.
f) Cuando sea posible, empezar y terminar la conversación en un tono positivo.
g) Estar dispuesto/a a escuchar el punto de vista de la otra persona. h) Terminar la conversación si puede acabar en riña.

Kelley (1979) señala que a menudo puede ser útil emplear una especie de guión si tenemos problemas en la expresión adecuada de sentimientos negativos. Este guion incluiría los puntos siguientes:

1. Centrarse en los elementos relevantes de la situación:

   a) La conducta ante la que tenemos que reaccionar.
   b) Nuestros sentimientos, los efectos que la conducta produce en nosotros y los sentimientos de los demás.
   c) Los cambios conductuales que queremos que se lleven a cabo
   d) Las posibles consecuencias positivas y negativas.

2. Escoger cuál de los elementos anteriores se expresarán verbalmente.

Para realizar esta expresión el guión es **DESC** (DESCRIBIR, EXPRESAR, ESPECIFICAR, CONSECUENCIAS).

Describir la conducta problema, ofensiva o molesta. Describir la actuación, no el motivo. Algunos comienzos son: “Cuando tú...”, “cuando yo...”, “Cuando...”

Expresar los sentimientos en relación a la conducta problema: “Me siento...” “Pienso...”. Especificar el cambio de conducta que debe llevar a cabo la otra persona. Conviene solicitar uno o dos cambios que no sean muy grandes: “Preferiría...”, “Quisiera...”, “Me gustaría...”.

Señalar las consecuencias positivas: qué ocurriría de positivo si la otra persona mantiene el acuerdo para cambiar. Y las consecuencias negativas que tendrán lugar si no hay cambio: “Si haces...”, “ Si no haces...”.

A veces no hacen falta los cuatro pasos, es suficiente usar Expresar y Especificar. Un ejemplo sería el siguiente:

Expresar:“ No me gusta que utilices mi ordenador”.

Especificar: “No quiero que me llames después de las 10 de la noche” Otra combinación es Describir, Expresar y Especificar (negociar)

Ejercicio Nº 13. (Expresión de molestia, desagrado, disgusto)

Se representa la siguiente escena:

“Dos personas comparten un despacho, una fuma y la otra no. La que no fuma además es asmática y tiene serios problemas cuando su compañera fuma. Hasta ahora no le ha comunicado nada, y lo único que hace es que cada vez que la compañera fuma, se va al baño y permanece allí 5 minutos para evitar así toser en su presencia. Cuando regresa la habitación está muy cargada y huele a tabaco”. Se va a practicar cómo expresar la molestia de la forma socialmente más aceptada y atendiendo a DESC.

Algunos ejemplos podrían ser:

Describir: cuando respiro el humo de los cigarrillos que fumas... Expresar: me siento mal, me molesta a la garganta, me duele la cabeza.

Especificar o solicitar un cambio: “me gustaría que llegásemos a un acuerdo para que ambas nos sintiéramos bien, que tú pudieras fumar y que yo no me tragase el humo, por ejemplo, cuando tuvieras ganas de fumar podrías hacerlo en otra habitación”. Consecuencias: “De esta forma podríamos trabajar mejor y la habitación no estaría tan cargada”.(+)/ “De lo contrario tendríamos que estudiar por turnos y perderíamos más tiempo las dos (-)”.

Ejercicio Nº 14. (Expresión de molestia, desagrado, disgusto)

Se realizará un role-playing escenificando la siguiente situación:

“En la salón de clase, se encuentran las estanterías perfectamente ordenadas, y las materiales correspondientes para ser utilizados en la clase. Después de realizar la clase, existen contenedores adecuados para desechar el material residual. Un/a docente que realiza las prácticas con sus estudiantes en el aula de clase constantemente deja el aula sucia y con el material que utilizo, y no se ocupa de introducir el material de desecho en los contenedores adecuados. La siguiente docente que ingresa al aula debe realizarlo constantemente por él/ella,

y lo hace para evitar el conflicto. Esto cada día genera ira, rabia, malestar, hace perder tiempo y constituye un peligro (posibilidad de malograr el ambiente del aula, etc.) sin necesidad". Se comenta cómo expresar las molestias, desagrado y disgusto, sin entrar en riña. Para ello se solicita que realicen la representación de papeles dos sujetos (uno realiza el papel de docente otro/a de otro docente)

I: Ejercicios para fortalecer la autoestima personal y profesional.

La autoestima es una actitud positiva de la persona hacia sí misma y hacia su propio crecimiento y se relaciona con la salud tanto física como psíquica. Para poder cuidar a los estudiantes y a su familia es necesario que tanto los/as estudiantes como los/las docentes de la Institución Educativa tengan unos niveles de autoestima óptimos. Las estrategias para fortalecer la autoestima irán dirigidas a que: la persona se sienta atendida y aceptada por ella misma (es decir, manifieste aceptación, atención y confianza en sí misma) y a que aumente el repertorio de conductas necesarias para ser más competente en la vida y se pueda preparar para los retos. Estas conductas incluyen HH.SS. y comunicativas necesarias para afrontar el estrés y para las interacciones con el entorno sean positivas.

Ejercicio Nº 15. (Autoestima personal)

Este ejercicio se denomina "Fomentando la ostentación" (Kelley, 1979). Su objetivo es ayudar a identificar virtudes personales, explorar sentimientos y reacciones al expresar estas virtudes a otras personas y mejorar la sensación de confianza en uno mismo. Se le da a cada docente un folio con seis preguntas a las que debe responder:

1. ¿Qué capacidades naturales tiene?
2. ¿Qué cosas hace mejor que la mayoría de la gente?
3. ¿Cómo le ha ido el año pasado?
4. ¿Cuáles han sido las cosas más difíciles que ha llevado a cabo?
5. ¿De qué está orgulloso/a?
6. ¿Sobre qué aspectos de usted mismo/a le gustaría recibir más cumplidos?

Luego se le dice a cada participante que salga ante el grupo y comparta su nombre y un ítem de su lista. Se les pide que se expresen de la manera más segura posible, sin rebajarse, y que eviten comentarios negativos o expresiones de sus debilidades. Las personas que realizan este ejercicio deben alardear y presumir incluso más de lo que piensan que es correcto en su vida diaria. Se deben dar cuenta y analizar los sentimientos, reacciones y reservas durante esta expresión. Posteriormente se les pide a las personas que comenten y reflexionen sobre:

1. ¿Cómo se han sentido cuando compartían sus virtudes con los otros miembros del grupo?
2. ¿Cómo han compartido sus virtudes?, ¿Eran congruentes sus palabras y su lenguaje corporal?
3. ¿Se iba haciendo más fácil presumir conforme lo practicaban?
4. ¿Cuáles son algunas de las situaciones de la vida diaria en las que es apropiado y útil presumir?

Ejercicio Nº 16. (Autoestima profesional)

Se pide a un grupo de docentes (4 ó 5) que salgan ante el resto y que comenten en voz alta las ventajas que comporta para ellos/as el haber estudiado pedagogía. Para ello se les solicita que presten atención a los aspectos más positivos y que no se fijen ni expresen los negativos. Se les dice que imaginen que los oyentes son estudiantes de pedagogía de bachillerato que acuden al centro para recibir información sobre los estudios de pedagogía y que deben intentar “vender” lo mejor posible su profesión, las ventajas y beneficios que comporta, con el objetivo de incitar a que estudien lo mismo. De esta forma se pretende que la persona realice atención selectiva de lo positivo y evite lo negativo.

Para poder observar de manera sistemática la conducta verbal y no verbal de los participantes durante los rolle-playing, y también así poder aplicar la retroalimentación positiva y negativa posterior al ensayo, se confecciona una parrilla de observación. En dicha parrilla únicamente se evalúa la presencia o no de la emisión de algunos elementos de la comunicación efectiva.

CONCLUSIONES

- Se ha diagnosticado la problemática de la institución educativa a través de la aplicación, estudio e interpretación del cuestionario encontrándose que en todas las habilidades sociales existen serias deficiencias, así tenemos como resultados, que más del 33% afirma que a veces practica las habilidades básicas como el escuchar, iniciar una conversación , etc, por otro lado el 46% de ellos casi nunca practican el desarrollo de las habilidades relacionadas con los sentimientos, así el 42% de docentes casi nunca desarrollan habilidades sociales para hacer frente al estrés, el 43% a veces desarrollan las habilidades sociales y el 37% aveces practican las habilidades sociales de planificación. Estos resultados nos demuestran que el clima organizacional de la I.E. N° 10116 **Señor** N**azareno Cautivo** presenta deficiencias por ello, se requiere contar con mecanismos de medición periódica de su clima organizacional.

- La propuesta teórica de McFall y Trower consideran al individuo como un agente activo, es decir busca y procesa información generando observaciones y controla sus acciones con el fin de lograr objetivos, ya que la persona selecciona también las situaciones en las que actúa, y por consiguiente afecta al carácter de esas situaciones.

- Teniendo en cuenta los resultados obtenidos sobre las habilidades sociales se realiza la propuesta de Programa de Habilidades Sociales diseñado para docentes de la Institución Educativa N°10116 “Señor Nazareno Cautivo”.

RECOMENDACIONES

- Dada la naturaleza de nuestro programa, lo más recomendable es que ésta sea realizada o ejecutada por una entidad externa a la Institución Educativa con el fin de evitar posibles presiones o filtraciones de información y para neutralizar la desconfianza y resistencias que podría tener el personal para participar.

- Recomendamos a la Dirección de la Institución Educativa N° 10116 Señor Nazareno Cautivo desarrolle este Programa de Habilidades Sociales que estamos proponiendo, con el propósito de mejorar el clima organizacional internamente.

- El desarrollo de las habilidades sociales en el colectivo de docentes de la I. E. N° 10116 **Señor Nazareno Cautivo** requiere de un programa que entrenamiento de este tipo de habilidades para que pueda que se pueda contribuir a mejorar el clima organizacional.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFIA

- Adler, A.(1931). *What life should mean to you*. Boston: Little Brown.

- Alberti, R.E. (1977*b*). Comments on Differentiating assertion and agresión: Some behavioral guidelines. *Behavior Therapy, 8,* 353-354.

- Alberti, R. E. y Emmons, M. L.(1970). *Your perfect right.* San Luis Obispo. California: Impact.

- Alsinet, C. (1997). Un programa para mejorar las habilidades sociales en adolescentes. *Intervención Psicosocial, 2* (6), 227-235.

- Argyle, M. (1967). *The psychology of interpersonal behavior*. London: Penguin.

- Argyle, M. (1969). *Social interaction*. London: Methuen.

- Argyle, M. (1981). *Social skills and work.* London: Methuen.

- Argyle, M.(1981*a*). The contribution of social interaction to social skills training. En Wine, D.D. y Smye, M.D. (Eds), *Social competence.* Nueva York: Guilford.

- Argyle, M.(1983). *The psychology of interpersonal behaviour*, (4ª.ed.) Harmondsworth: Penguin Books.

- Argyle, M. (1986). Social skills ant the analysis of situations and conversations. En C.R. Hollin y P. Trower (Eds.), *Handbook of social skills training.* Oxford: Pergamon.

- Argyle, M. (1988). *Bodily Comunication.* USA: Methuen and Co.

- Argyle, M. (1994). *Psicología del comportamiento interpersonal.* Madrid: Alianza Universidad.

- Argyle, M. y Kendon, A. (1967). The experimental análisis of social performance. *Advances in Experimental Social Psychology, 3,* 55-98.

- Argyle, M., Trower, P., y Bryant, B. (1974*b*). Exploration in the treatment of personality disorders and neurosis by social skills training. *British Journal of Social Psychology, 47,* 63-72.

- Bandura, A. (1969). *Principles of behavior modification.* Nueva York: Holt, Rinehart & Winston.

- Bandura, A. (1978). On paradigms and recycle ideologies. *Cognitive Therapy and Research, 1*, 103.

- Bandura, A. (1987). *Teoría del aprendizaje social.* Madrid: Espasa-Calpe.

- Bandura, A. y Walters, R.H (1978). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Madrid: Alianza.

- Blanco, A. (1983). Evaluación de las Habilidades Sociales. En R. Fernández Ballesteros y JA Carrobles (Eds.), *Evaluación conductual: metodología y aplicaciones*. (pp. 567-606). Madrid: Pirámide.

- Caballo, V.E. (1987). Evaluación de las habilidades sociales. En R. Fernández Ballesteros y J.A. Carrobles (Comps.). *Evaluación conductual: metodología y aplicaciones* (3ª ed.)(pp.553-595). Madrid: Pirámide. - Caballo, V. E. (1987). *Evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales: una estrategia multimodal.* Tesis de doctorado para la obtención del título de Doctor en Psicología, Universidad Autónoma de Madrid, España.

- Caballo, V.E. (1988). *Teoría, evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Valencia: Promolibro.

- Caballo, V.E. (1993). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid: S.XXI.

- Caballo, V. E. (1993*b*). La multidimensionalidad conductual de las habilidades sociales: propiedades psicométricas de una medida de autoinforme, la EMES-M. *Psicología Conductual, 1*, 221-231.

- Caballo, V.E. (2002). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. (5ª ed.). Madrid: S.XXI.

- Caballo, V. E. y Carrobles, J. A. (1988). Comparación de la efectividad de diferentes programas de entrenamiento en habilidades sociales. *Revista Española de Terapia del Comportamiento, 6,* 93-114.

- Caballo, V. E. y Ortega, A. R. (1989). La Escala Multidimensional de Expresión Social: algunas propiedades psicométricas. *Revista de Psicología General y Aplicada, 42*, 215-221.

- Cabrera, S., Guil, R. y Lax, P. (1998). Asertividad en enfermería: ¿una característica de la profesión?. *Enfermería Clínica 3* (8), 98-103.

- Calleja, A. (1994). *El entrenamiento en habilidades sociales en mujeres. Un estudio comparativo entre un EHS cognitivo-conductual y un EHS conductual.* Tesis Doctoral para la obtención del título de Doctor en Psicología. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Sección: Psicología. Universidad de Deusto, España.

- Calleja, A. y de Nicolás, L. (1996). El entrenamiento en habilidades sociales: un estudio comparativo. *Análisis y modificación de conducta, 22,* 709-728.

- Carrasco, I. (1993). El entrenamiento en aserción. En J. Mayor y M.A. Labrador (Eds.), *Modificación de conducta* (pp.431-451). Madrid: Alhambra.

- Carrasco, I., Clemente, M. y Llavona, L.(1983). Análisis de componentes básicos del Inventario de Asertividad de Rathus. *Revista Española de Terapia del Comportamiento, 1*, 249-264.

- Carrobles, J. A. (1986). Registro psicofisiológicos En R. Fernández Ballesteros J.A.Carrobles (Comp.), *Evaluación* conductual*: Metodología y aplicaciones*.(3ªed.) (pp.364-406). Madrid: Pirámide.

- Carrobles, J. A., Costa, M., Del Ser, T. y Bartolomé, P.(1986). *La práctica de la terapia de conducta*. Teoría y método de aplicación para la práctica clínica. Valencia: Promolibro.

- Carroll, J.G., y Munroe, J. (1979). Teaching medical interviewing: a critique of educational research and practice. *Journal of Medical Education, 54,* 478-500.

- Castañer, O. (1996). *La asertividad: expresión de una sana autoestima*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

- Cibanal, L., Arce, M.C. y Carballal, M.C. (2003). *Técnicas de Comunicación y Relación de Ayuda en Ciencias de la Salud.* Madrid: Elsevier.

- Cobb, S. (1976). Social support as a moderator of life stress. *Psychosomatic Medicine, 38* (5), 300-314.

- Cobeña, J. A. (2001). Un Modelo conceptual de las habilidades sociales desde el marco de la psicología de la salud. Las Inteligencias Sociales. Tesis de Doctorado para la obtención del Título de Doctor en Psicología. Facultad de Psicología Universidad de Sevilla, España.

- Cockerham, W.C. (2001). *Handbook of medical sociology.* Nueva York: Prentice-Hall.

- Collins, J. y Collins, M.(1992). Social skills training and the professional helper.Chichester:Wiley.

- Cone, J. D.(1978).The Behavioral Assessment Grid (BAG): A conceptual framework and a taxonomy. *Behavior Therapy, 9,* 882-888.

- Connor, J.M., Serbin, L.A. y Ender, R.A. (1978). Responses of boys and girls to aggressive, assertive and non assertive behaviors of male and female characters. *The Journal of Genetic Psychology, 133,* 59-69.

- Consejo Internacional de Enfermeras (1972). Informe nº 39, párrafo 41. Nairobi: Conferencia de Nairobi.

- Eisler, R. M., Hersen, M. y Miller, P. M.(1973*a*). Effects of modelling on components of assertive behavior. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry, 4,*1-6.

- Eisler, R.M., Hersen, M., Miller, P.M. y Blanchard, E.B. (1975). Situational determinants of assertive behavior. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 43,* 330-340

- Eisler, R.M., Miller, P.M. y Hersen, M. (1973*b*). Components of assertive behavior. *Journal of Clinical psychology, 29,* 295-299.

- Galassi, M.D. y Galassi, M.D.(1980). Similaristies and differences between two assertion measures: Factor analysis of the College Self-Expression Scale and the Rathus Assertiveness Schedule. Behavior Assestiveness Schedule. *Behavioral Assessment, 2,* 43-57.

- García, C. (1996). Habilidades Sociales del profesional de la Salud. *Cosas de Enfermería, 8,* 3.

- García-Pérez, E.M. y Magaz, A.(1997). *Enseñanza de solución cognitivas para evitar problemas interpersonales. Programa de enseñanza de Habilidades sociales y educación en valores para la convivencia.* Madrid: Grupo Albor- Cohs.

- García-Sáiz, M. y Gil, F. (2000). Conceptos, supuestos y modelo explicativo de las Habilidades Sociales. En F. Gil, J.M León, L. Jarana (Eds.), *Habilidades sociales y Salud* (pp.47-57). Madrid: Eudema.

- Gil, F. (1984). Entrenamiento en habilidades sociales. En J. Mayor y F.J. Labrador (Eds.), *Modificación de Conducta* (pp. 399-429). Madrid: Alhambra.

- Gil, F. (1991). Entrenamiento en habilidades sociales. En León, J.M. y Jarana L. (Comp.), *Psicología de la Salud: Aportaciones al Trabajo de Enfermería,* (p.p. 59-81). Sevilla: Ilustre Colegio de Enfermería.

- Gil, F. y García Sáiz, M.(1993*a*).Entrenamiento en habilidades sociales. En F.J. Labrador, J.A. Cruzado y M. Muñoz (Eds.), *Manual de técnicas de modificación de conducta* (pp.796-827). Madrid: Pirámide.

- Gil, F., Garcia-Sáiz, M., León, J., *et al.* (1995). Aplicaciones: La formación de los profesionales de la salud. En F. Gil, J.M. León, y L. Jarana (Eds.), *Habilidades Sociales y Salud* (pp. 87-97). Madrid: Eudema.

- Gil, F. y Garcia-Sáiz, M.(1996). *Grupos en las organizaciones*. Madrid: Pirámide.

- Gil, F. y García Sáiz, M.(2000). Entrenamiento en habilidades sociales. En F. J Labrador, J.A. Cruzado y M. Muñoz.(Eds.), *Manual de técnicas de modificación y terapia de conducta*.(pp.796-827). Madrid: Pirámide.

- Gil, F., Rodríguez, F., Alcover C.M.(1995). Entrenamientos en Habilidades Sociales para futuros directivos europeos. En González *et al*. (Eds.), *Psicología del trabajo y de las Organizaciones: Gestión de Recursos Humanos y nuevas tecnologías*.(pp 264-274). Salamanca: Eudema.

- Gil Heredia, M. (1996). *Evaluación de un programa de entrenamiento en habilidades sociales. Un enfoque del ámbito educatico para profesiones interpersonales.* Valencia: Promolibro.- Gismero E. (2000). *EHS Escala de Habilidades Sociales. Manual*. Madrid: TEA Publicaciones de Psicología Aplicada.

- Goldstein, A.P., Sprafkin, R.P., Gershaw, N.L. y Klein, P. (1989). *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia.* Madrid: Martínez Roca.

- Jack, L.M. (1934). *An experimental study of ascendant behavior in preschool children*. Iowa City: University of Iowa Studies in Chile Welfare.

- Kelly, J.A. (1987). *Entrenamiento de las habilidades sociales*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

- Kelly, J. A, y Lamparski, D. M. (1985). Outpatient tratament of schizophrenics: Social skills and problem-solving training. En M. Hersen y A. S. Bellack (Comps.), *Handbook of clinical behavior therapy with adults*. Nueva York: Plenum Press.

- León, J.M., Cantero, F.J., Medina, S., Gómez, T. (1998). Evaluación y entrenamiento de las habilidades Sociales. En J.M. León, S. Barriga, T. Gómez, B. González, S. Medina, y F.J. Cantero (Comps.), *Psicología social: Orientaciones teóricas y ejercicios prácticas*. (pp. 433-452). Madrid: McGraw- Hill.

- León, J.M. y Jarana, L. (1990*b*). *Entrenamiento en habilidades sociales a los profesionales de la salud.*. Madrid: FUDEN.

- Marín, M. y León, J.M.(2001). Entrenamiento en habilidades sociales: un método de enseñanza-aprendizaje para desarrollar las habilidades de comunicación interpersonal en el área de enfermería. *Psicothema, 13*(2), 247- 251.

- McFall, R. M. (1982). A review and reformulation of the concept of social skills. *Behavioral Assesment, 4,* 1-33.

- McFall, R. M., y Lillesand, D. B. (1971). Behavior rehearsa with modeling and coaching in assertion training. *Journal of Abnormal Psychology, 77,* 313-323.

- Meichenbaum, D., Butler, L. y Gruson, L.(1981). Toward a conceptual model of social competence. En J. Wine y M. Smye (Comps.), *Social competence.* Nueva York: Guilford Press.

- Monjas, I., Verdugo, M.A. y Arias, B. (1995). Eficacia de un programa para enseñar habilidades de interacción social al alumnado con necesidades educativas especiales en educación primaria e infantil. *Siglo Cero, 26* (6),15-27.

- Murphy, G., Murphy, L.B. y Newcomb, T.M. (1937). *Experimental Social Psychology.* New York: Harper and Row.

- Ovejero, A. (1987). *Psicología Social y Salud.* Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.

  Ovejero, A. (1990). Las habilidades sociales y su entrenamiento: Un enfoque necesariamente psicosocial. *Psicothema, 2* (2), 93-112.

- Ovejero, A. (1998). *Las relaciones humanas. Psicología social Teórica y Aplicada.* Madrid: Biblioteca Nueva.

- Pérez-Santamarina, E. (1999). Psico-pedagogía de las habilidades sociales. *Revista Educación de la Universidad de Granada, 12*, 77-95.

- Phillips, E.L. y Ziegler, E.(1961). Social competence: The action-thought parameter and vicariousness in normal and pathological behaviors. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 63,* 137-146.

- Phillips, E.L. y Zigler, E. (1964). Role orientation, the action-thought dimension and outcome in psychiatric disorders. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 68,* 381-389.

- Salter,A. (1949). *Conditioned reflex therapy.* Nueva York: Farrar, Strauss and Giroux.

- Trower, P. (1980). Situational analysis of the components and processes of behavior of socially skilled and unskilled patients. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 48,* 327-329.

- Trower, P. (1982). Toward a Generative Model of Social Skills: A Critique and Síntesis. En J. P. Curran y P. M. Monti (Eds.), *Social Skills Training. A Practical Handbook for Assesment and Treatment.* New York: Guilford Press.

- Trower, P. (1984). A radical critique and reformulation; From organism to agent. En P. Trower (Ed.), *Radical approaches to social skills training.* London: Croom Helm.

- Trower, P. (1986). Social fit and misfit: An interactional account of social difficulty. En A. Furnham (Comp.), *Social behavior in context.* London: Lawrence Erlbaum.

- Trower, P., Bryant, B., y Argyle, M. (1978). *Social skills and mental health.*London: Methuen.

- Vallés, A y Vallés C. (1996). *Las Habilidades Sociales en la Escuela: una propuesta curricular.* Madrid: EOS.

- Welford, A. T. (1981). The concept of skill and its applilcation to social performance. En Singleton WT, Spuergeon, P. y Stammers, R.B. (Ed.), *The analysis of social skill.* Nueva York: Plenum Press.

- Williams, H.M. (1935). A factor análisis of Berne's social behavior in young children. *Journal of Experimental Education, 4,* 142-146.

ANEXOS

ENCUESTA AL PERSONAL DOCENTE DE LA I.E N° 10116 "SEÑOR NAZARENO CAUTIVO" DE MUY FINCA - LAMBAYEQUE

SEXO: FEMENINO ☐ MASCULINO ☐ EDAD: ☐

CONDICION LABORAL: Nombrado ( ) Contratado ( )

INSTRUCCIONES: Estimado(a) colega lea atentamente cada una de las siguientes frases, que describen situaciones cotidianas y marque la opción que refleje la forma en la que usted actúa. Sus respuestas permitirán contribuir con el trabajo de Investigación que llevo a cabo y servirá para determinar el Clima Organizacional de nuestra Institución.

• HABILIDADES SOCIALES (HH.SS) BASICAS:

1.- No se cómo pedir explicaciones a un colega que ha sido grosero conmigo

Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
-5	-4	-3	-2	-1

2.- No sé qué hacer cuando una persona del sexo opuesto, me saluda y empieza a conversar conmigo

Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
-5	-4	-3	-2	-1

3- Tengo dificultad para expresar mi satisfacción cuando recibo un reconocimiento público

Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
-5	-4	-3	-2	-1

4.- No se cómo abordar a una persona extraña que empieza a comentarme sobre sus problemas

Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
-5	-4	-3	-2	-1

5.- Tengo dificultad para reclamar de manera firme y directa cuando la conducta de los demás tiene efectos negativos en mí

Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
-5	-4	-3	-2	-1

6.-Tengo dificultad para pedir disculpas a mis colegas cuando mi comentario ha sido desagradable y fuera de lugar

Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
-5	-4	-3	-2	-1

7.- Tengo dificultad para establecer límites cuando personas invaden mi privacidad.

Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
-5	-4	-3	-2	-1

• HH.SS. CON RESPECTO A LOS SENTIMIENTOS:

8.- Tengo dificultad para expresar palabras de aliento a un colega que acaba de perder a un ser querido

Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
-5	-4	-3	-2	-1

9.- Me resulta difícil resistir la insistencia de mis colegas, cuando me piden hacer algo que no quiero

Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
-5	-4	-3	-2	-1

10.-Tengo dificultad para reclamar por mis derechos cuando se me acusa injustamente.

Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
-5	-4	-3	-2	-1

11.- Tengo dificultad para expresar lo que pienso a mis colegas cuando piden mi opinión sobre ellos

Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
-5	-4	-3	-2	-1

12.- Tengo dificultad para expresar mis convicciones religiosas o políticas cuando son distintas a la de los demás

Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
-5	-4	-3	-2	-1

• HH.SS. FRENTE AL ESTRÉS:

13.- Tengo dificultad para afrontar agresiones físicas hacia mi persona proveniente de extraños

Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
-5	-4	-3	-2	-1

14.- No se cómo responder a la intromisión de alguien cuando interrumpe una conversación importante

Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
-5	-4	-3	-2	-1

15.- Tengo dificultad para responder a comentarios y opiniones que juzgan negativamente mi forma de ser

Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
-5	-4	-3	-2	-1

16.- Me resulta difícil expresar opiniones poco favorables acerca de los colegas, por temor a herir sus sentimientos

Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
-5	-4	-3	-2	-1

• HH.SS. AVANZADAS:

17.- No sé cuál es la mejor forma de expresar mi decisión cuando he cambiado de opinión

Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
-5	-4	-3	-2	-1

18.- Tengo dificultad para transmitir optimismo a personas que pasan por un momento difícil

Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
-5	-4	-3	-2	-1

19.- Tengo dificultad para iniciar dar la bienvenida e iniciar una conversación con personas nuevas en el trabajo /en el curso

Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
-5	-4	-3	-2	-1

• HABILIDADES SOCIALES ALTERNATIVAS:

20.- Tengo dificultad para oponerme al pedido de mis colegas cuando sus exigencias afectan mis intereses

Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
-5	-4	-3	-2	-1

21.- Tengo dificultad para expresar disgusto cuando se discrimina a las personas por su apariencia física

Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
-5	-4	-3	-2	-1

22.- Tengo dificultad para iniciar una conversación con un extraño(a) del sexo opuesto que recién conozco

Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
-5	-4	-3	-2	-1

• HABILIDADES SOCIALES DE PLANIFICACIÓN:

23.-Resuelve problemas en su ambiente de trabajo.

Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
-5	-4	-3	-2	-1

24.-Realiza trabajo en equipo entre sus pares.

Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
-5	-4	-3	-2	-1

25.-Toma iniciativas para planificar alguna actividad en beneficio de I.E.

Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
-5	-4	-3	-2	-1

Gracias por tu participación.