

**EFFECTOS DEL PROGRAMA EXPRESIÓN SOCIAL EN ADOLESCENTES CON
BAJAS HABILIDADES SOCIALES DE UNA ASOCIACIÓN – SAN JUAN DE
MIRAFLORES**

Effects of the social expression program on adolescents with low social skills of an association
- San Juan de Miraflores

Branly Torres R.*

Universidad Autónoma del Perú

ABSTRACT

The effects of the Social Expressions Program on were determinal the Social Skills in a sample of teenagers from a Magisterial Association in S.J.M. The design was quasi-experimental with pre and post-test, a control group and an experimental group which performed a 10 session's program. The sample consisted of 60 teenagers, both sexes, 14 – 16 years old who reported to have low Social Skills. The Multidimensional Scale of Social Expression Motor part - (EMES - M) and The Multidimensional Scale of Social Expression Cognitive part - (EMES - C) were used. The results show ed that there were highly significant differences in scores of Social Skills, between the pre-test and post-test scores of the experimental group and between the post test scores of the control group and the post test scores of the experimental group ($p < .001$); therefore, it is concluded that the program of social expression increases the level of social skills.

Keywords: Social skills, social expression program, teenagers.

*Correspondencia: Universidad Autónoma del Perú. Escuela de Psicología. Branly Torres R.
E-mail: branly3001@gmail.com
Fecha de recepción: 29 de octubre del 2019 Fecha de aceptación: 7 de diciembre del 2019

RESUMEN

Se determinó el efecto del Programa de Expresión Social sobre el nivel de Habilidades Sociales en una muestra de adolescentes de una Asociación Magisterial de San Juan de Miraflores. El tipo de investigación fue experimental, con un diseño cuasi experimental con medición pre y posttest usando un grupo de control y uno experimental al que se le administró un programa en diez sesiones. La muestra estuvo compuesta por 60 adolescentes, entre varones y mujeres, cuyas edades oscilaban de 14 a 16 años, pertenecientes a la Asociación Magisterial, con bajo nivel de Habilidades Sociales. Se utilizó como instrumentos La Escala Multidimensional de Expresión Social parte Motora – (EMES – M) y La Escala Multidimensional de Expresión Social parte Cognitiva – (EMES – C). Los resultados muestran que existen diferencias altamente significativas, a nivel de las Habilidades Sociales, entre los puntajes pretest y posttest del grupo experimental, así como entre los puntajes post test del grupo control con el experimental ($p < .001$); por lo tanto, se concluye que el Programa de Expresión Social incrementa el nivel de habilidades sociales.

Palabras clave: Habilidades sociales, programa de expresión social, adolescentes.

RESUMO

O efeito do Programa de Expressão Social no nível de Habilidades Sociais foi determinado em uma amostra de adolescentes de uma Associação de Ensino de San Juan de Miraflores. O tipo de pesquisa foi experimental, com delineamento quase experimental com medidas pré e pós-teste utilizando um grupo controle e um grupo experimental ao qual foi administrado um programa em dez sessões. A amostra foi composta por 60 adolescentes, entre homens e mulheres, com idades variando de 14 a 16 anos, pertencentes à Associação de Professores, com baixo nível de Habilidades Sociais. Os instrumentos foram a Escala Multidimensional de Expressão Social da parte motora - (EMES - M) e a Escala Multidimensional de Expressão Social da parte Cognitiva - (EMES - C). Os resultados mostram que existem diferenças altamente significativas, ao nível das Habilidades Sociais, entre as pontuações do pré-teste e pós-teste do grupo experimental, bem como entre as pontuações do pós-teste do grupo de controle e do grupo experimental ($p < 0,001$); Portanto, conclui-se que o Programa de Expressão Social aumenta o nível de habilidades sociais.

Palavras-chave: Habilidades sociais, programa de expressão social, adolescentes.

INTRODUCCIÓN

Es frecuente encontrar personas con diferentes ocupaciones y puestos de trabajo que son altamente competentes en lo que hacen, pero no interactúan de manera adecuada con las demás personas, mostrando déficit en sus habilidades sociales, puesto que no expresan sus pensamientos y sentimientos de manera idónea respetándose y dándose su lugar o no respetan la opinión de los demás. Esta debilidad hace que no logren obtener los resultados deseados. En nuestro quehacer cotidiano somos testigos de comportamientos socialmente inadecuados dentro de diversos entornos, como ejemplo el trabajo, los centros de formación, lugares públicos, asociaciones de diversa índole, entre otros (Caballo, 2009).

Pero no todos logran desarrollar las habilidades sociales en un nivel adecuado. Algunos adolescentes tienen dificultades para relacionarse adecuadamente con otras personas, sufren rechazo y pueden llegar a estar aislados, retraídos, ansiosos o irritables, repercutiendo negativamente en el ámbito social, académico y/o laboral. Sin embargo jóvenes socialmente habilidosos son aceptados por los demás y suelen tener una mayor adaptación social ante su grupo de estudio y/o círculo social, obteniendo mejores resultados en relaciones interpersonales, convivencia y su vida misma.

Verde (2015) determinó en qué medida el Taller Aprendiendo a Convivir desarrolla habilidades sociales en los alumnos del Primer Grado de Educación Secundaria de la I.E. Víctor Raúl Haya de la Torre en Trujillo. Se utilizó el método inductivo-deductivo, el diseño es pre-experimental. La población estuvo conformada por 43 alumnos y la muestra fue de 21 estudiantes del 1er grado de educación secundaria. Se les aplicó un pre y postest, consistente en 50 ítems. Después de la aplicación del Taller Aprendiendo a Convivir, se incrementó significativamente en 42.0 puntos, entre el nivel promedio de la habilidad social general pretest (135.4 puntos) vs el nivel promedio de la habilidad social general postest (177.4 puntos). Donde se observa que en dichos estudiantes, antes del desarrollo del taller el 66.7% de los estudiantes se encontraban en el nivel Inicio, el 23.8% en el nivel Proceso, el 9.5% en el nivel Logrado y ninguno en el nivel Logro Destacado; pero después del desarrollo del Taller y por efectos del mismo tenemos que solo el 4.8% se ubicaron en el nivel Inicio, el 57.1% en el nivel Proceso, el 19% en el nivel Logrado y el 19% en el nivel Logro Destacado.

Arellano (2012) determinó los efectos de un programa de habilidades sociales en estudiantes de secundaria en Lima. La muestra seleccionada fue de 54 alumnos que obtuvieron como mínimo tres (03) áreas con bajo puntaje. El grupo experimental fue sometido a un programa de intervención, con una duración de 16 sesiones de 2 horas pedagógicas, durante 4 meses. El instrumento de evaluación fue el Cuestionario de auto informe de Inés Monjas Casares que evalúa 6 áreas de habilidades sociales: La interacción social, la habilidad para hacer amigos, la habilidad conversacional, la expresión de sentimientos, emociones y opiniones, la solución de problemas interpersonales, la relación con los adultos. Los resultados muestran que las áreas detectadas como bajas en la evaluación pre test, al concluir el programa de intervención, alcanzaron mejoras significativas con diferencias de medias comprendidas entre 6,25 a 9,90 y con un valor t superior a $p < 0.01$.

Carballo, Pérez, Espada, Orgiles y Piqueras (2012) analizaron las propiedades psicométricas de la Escala Multidimensional de Expresión Social (EMES) que evalúa el nivel de las Habilidades Sociales en Internet y las Redes Sociales. En el estudio participaron 413 estudiantes universitarios de la provincia de Alicante (España). El instrumento se aplicó atendiendo a dos contextos: el real y el virtual (internet). Los resultados muestran que a nivel de validez de constructo, se encuentra que la prueba tiene 12 factores, hecho que coincide con los resultados del estudio original. A nivel de la validez de criterio predictivo, se encuentra que la prueba es capaz de predecir las horas de uso de internet. En relación a la confiabilidad por consistencia interna, se encontró un alfa: 0,91 y, a nivel de los factores, el alfa de Cronbach oscilaba entre 0.56 y 0.89. Se concluye que la EMES es válida y confiable para la muestra.

Olivos (2010) analizó los efectos de un programa de entrenamiento en habilidades sociales en latinoamericanos residentes en Madrid (España). La muestra estuvo constituida por 180 sujetos: 90 para el grupo control y 90 para el grupo experimental, que recibió el entrenamiento. A ambos grupos se les aplicaron dos instrumentos: la Escala Multidimensional de Expresión Social – parte motora (EMES-M) de Caballo (1987) y el Cuestionario de datos psicosociales de Olivos (1995). Los resultados muestran que hubo un aumento estadísticamente significativo de las habilidades sociales en el grupo experimental entre las aplicaciones Pre y Pos test ($t = -15,366$ $p < 0,000$); con respecto al grupo control no se encontraron diferencias estadísticamente

**Efectos del programa expresión social en adolescentes con bajas habilidades sociales de una asociación –
San Juan de Miraflores**

significativas entre las aplicaciones Pre y Pos test ($t = -0,8218$ $p > 0,413$). Después del entrenamiento.

La habilidad social debe considerarse dentro de un marco cultural determinado, y los patrones de comunicación varían ampliamente entre culturas determinado, y dentro de una misma cultura, dependiendo de factores tales como la edad, el sexo, la clase social y la educación (Wilkinson y Canter, 1982).

Libet y Lewinsohn (1973) afirman que la habilidad social es la capacidad compleja de emitir conductas que son reforzadas positiva o negativamente, y de no emitir conductas que son castigadas o extinguidas por los demás.

La capacidad de expresar interpersonalmente sentimientos positivos y negativos sin que dé como resultado una pérdida de reforzamiento social (Hersen y Bellack, 1977). La expresión adecuada, dirigida hacia otra persona, de cualquier emoción que no sea la respuesta de ansiedad (Wolpe, 1977).

La conducta que permite a una persona actuar según sus intereses más importantes, defenderse sin ansiedad apropiada, expresar sentimientos honestos o ejercer los derechos personales sin negar los derechos de los demás (Alberti y Emmons, 1978).

Trower, Bryant y Argyle (1978) señalan que: “Una persona puede considerarse socialmente inadecuada si es incapaz de afectar a la conducta y a los sentimientos de los demás en la forma en que lo intenta y la sociedad lo acepta” (p. 49).

La conducta socialmente habilidosa es ese conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de ese individuo de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás, y que generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas (Caballo, 2009).

En la teoría de Bandura, el aprendizaje por modelado se efectúa a través de cuatro procesos (Olivos, 2010)

Procesos de atención: El individuo atiende sólo a determinados modelos. La selección de modelos depende, en primer lugar, del grupo social con el que se interactúa; luego, del atractivo del modelo y, por último, dependiendo de la eficacia de la conducta del modelo. Dependiendo de las características del observador la atención se dirigirá a modelos determinados.

Procesos de retención: Para que la conducta observada perdure en la memoria y pueda ser reproducida en ausencia del modelo, los estímulos son procesados y transformados en símbolos, ya sea en imágenes visuales o en códigos verbales. En todo caso, los estímulos del modelo deben darse repetidamente.

Procesos de reproducción motora: las representaciones simbólicas se pueden convertir en acciones motoras una vez que las conductas que reproducirán las pautas del modelo observado se organizan en el espacio y en el tiempo. Este punto es relevante para la hipótesis de este trabajo, puesto que se postula que las habilidades sociales pueden desarrollarse a través de la práctica en el entorno y a partir de la observación de modelos adecuados.

Proceso de reforzamiento: Para que el aprendizaje a través del modelado se incorpore en el comportamiento el sujeto debe anticipar las consecuencias beneficiosas para él mismo; el individuo repetirá las conductas observadas en el tiempo si ha observado que esas conductas son efectivas para los demás. El reforzamiento tiene un mayor efecto tanto para iniciar una conducta nueva como mantenerla cuando este refuerzo es directo. Aunque también el refuerzo vicario puede inducir el aprendizaje si las recompensas y castigos sociales son suficientemente intensos. Dependerá también del contexto en que ocurran las conductas observadas.

La teoría de Ellis centra sus bases en los siguientes postulados (Zárate, 2006)

A) Metas y racionalidad:

Los hombres son más felices cuando se proponen metas y se esfuerzan por alcanzarlas racionalmente. Las principales metas humanas se pueden englobar en:

a) Supervivencia.

b) La felicidad: Esta última puede ser perseguida a través de una o varias de las siguientes submetas:

- Aprobación o afecto

**Efectos del programa expresión social en adolescentes con bajas habilidades sociales de una asociación –
San Juan de Miraflores**

- Éxito y Competencia personal en diversos asuntos.
- Bienestar físico, emocional o social.

En este punto, Ellis, destaca la fuerte concepción filosófica de su terapia (siguiendo en gran medida la tradición estoica) donde los humanos son seres propositivos en busca de metas personales, que constituyen a su vez, las "filosofías personales" de cada cual.

B) Teoría del cambio Terapéutico:

En la R.E.T se distingue varios focos y niveles de cambio (Ellis, 1997) en cuanto a los focos del cambio, estos pueden estar en:

a. Aspectos situacionales o ambientales implicados en el trastorno emocional (facilitar a un fóbico social un ambiente con personas no rechazantes y reforzantes de la conducta pro social). Sería un cambio en el punto A del modelo A – B – C.

b. Consecuencias emocionales, conductuales y cognitivas o sintomáticas del trastorno emocional (el mismo fóbico medicar su ansiedad, enseñarle relajación para manejar su ansiedad, auto reforzarse positivamente sus logros sociales y exponerse gradualmente a las situaciones evitadas).

c. En las evaluaciones cognitivas del sujeto implicadas en el trastorno emocional. Aquí se distinguirían a su vez dos focos:

- Distorsiones cognitivas o inferencias anti-empíricas ("Me voy a poner muy nervioso y no voy a poder quedarme en la situación").
- Creencias irracionales ("Necesito tener el afecto de la gente importante para mí, y no soporto que me rechacen").

C) Principales técnicas de tratamiento en la R.E.T.

Ellis y Dryden (1990) clasifican las principales técnicas de la RET en función de los procesos cognitivos, emocionales y conductuales implicados en ellas.

a. Técnicas de cognitivas (Detección, refutación, discriminación).

b. Técnicas emotivas (Uso de la aceptación incondicional con el paciente, métodos humorísticos, autodescubrimiento).

c. Técnicas conductuales (Tareas para casa del tipo exposición a situaciones evitadas. Técnica de "Quedarse allí": Se anima al paciente a recordar hechos incómodos como manera de tolerarlos).

Goldstein (1981; citado por García, 2010) define las HHSS como un conjunto de habilidades y capacidades variadas como específicas para el contacto interpersonal y la situación de problemas de índole interpersonal, así como socioemocional, desde actividades de carácter básico hacia otras características avanzadas e instrumentales. Las HHSS según su tipología son

a. Habilidades Sociales Básicas (Escuchar. Iniciar una conversación. Mantener una conversación. Formular una pregunta. Dar las gracias. Presentarse. Presentar a otras personas. Hacer un elogio).

b. Habilidades Sociales Avanzadas (Pedir ayuda. Participar. Dar instrucciones. Disculparse. Convencer a los demás).

c. Habilidades relacionadas con los sentimientos (Conocer los propios sentimientos. Expresar sentimientos. Conocer los sentimientos de los demás. Enfrentarse al enfado del otro. Expresar afecto. Resolver el miedo. Autorrecompensarse).

d. Habilidades Alternativas a la agresión (Pedir permiso. Compartir algo. Ayudar a los demás. Negociar. Empezar el autocontrol. Defender los propios derechos. Responder a las bromas. No entrar en peleas).

e. Habilidades para hacer frente al estrés (Formular una queja. Responder a una queja. Demostrar deportividad después de un juego. Resolver la vergüenza. Arreglárselas cuando te dejan de lado. Defender a un amigo. Responder a la persuasión).

f. Habilidades de planificación (Tomar decisiones realistas. Discernir sobre la causa de un problema. Establecer un objetivo. Determinar las propias habilidades. Recoger información. Resolver los problemas según su importancia. Tomar una decisión eficaz).

Caballo (2009) hizo una exhaustiva investigación de la literatura sobre habilidades sociales, centrando su atención en el modelo conductual-cognitivos y enfatizando la conducta observable. Distingue entre los elementos componentes de las habilidades sociales que han sido señalados

por la mayoría de los investigadores y teóricos más relevantes en el tema. Estos elementos componentes de las habilidades sociales son: Hacer cumplidos. Aceptar cumplidos. Hacer peticiones. Expresar amor, desagrado y afecto. Iniciar y mantener conversaciones. Defender los propios derechos. Rechazar peticiones. Expresar opiniones personales, incluido el desacuerdo. Expresión justificada de molestia, desagrado o enfado. Petición de cambio de conducta del otro. Disculparse o admitir ignorancia. Manejo de las críticas.

Arellano (2012) afirma que otros autores restringen las habilidades sociales al dominio conductual, así tenemos a Rin y Markle, quienes la definen como un repertorio de conductas verbales y no verbales a través de las cuales las personas se comunican entre sí, siendo estas conductas las que constituyen los elementos básicos de las habilidades sociales y a Curran, quien da una gran preeminencia a los componentes motores, verbales y no verbales con el fin de lograr un comportamiento social competente.

Wolpe (1958, citado por Caballo, 2009) usa el término asertividad refiriéndose a la expresión de sentimientos tanto positivos como negativos en situación interpersonal y sin ansiedad. Según L'Abate y Milan (1985, p. 4) “en el contexto de Wolpe la ansiedad es inhibidora de la respuesta apropiada en el intercambio interpersonal. En el comportamiento asertivo, ya sea positivo o negativo, el intercambio entre las personas es razonablemente claro. Con la ansiedad, el intercambio es vago, irresoluto y se genera más ansiedad”.

Eisler, Miller y Hersen (1973, citado por Velásquez et al., 2009) afirman que

“Las personas con más destrezas sociales hablan más alto, responden más rápidamente a los otros, dan réplicas más largas, evidencian más afecto, son menos complacientes, requieren más intercambios y son más abiertos en su expresividad que las personas con menos destrezas sociales”.

Según León y Medina (1998, citado por Sparrow, 2007) en este modelo el individuo es considerado un agente activo, ya que busca y procesa la información, genera observaciones y controla sus acciones con el fin de lograr unos objetivos, es decir, no sólo es influido por los demás, sino que también influye sobre éstos para que modifiquen su conducta y así poder crear su propio ambiente social. Plantean que según estos modelos la competencia social, es el

resultado final de una cadena de procesos cognitivos y de conducta que se inicia con una percepción correcta de estímulos interpersonales relevantes, seguiría con el procesamiento flexible de estos estímulos para producir y evaluar posibles opciones de respuesta, de las cuales se seleccionaría la mejor, y finalizaría con la expresión de la alternativa de acción elegida.

Welford (1980, citado por Monjas, 2000) hace una analogía entre el concepto de destreza social en la interacción interpersonal y los conceptos de las destrezas que se requieren en la interacción hombre – máquina. En este sentido, las habilidades sociales son concebidas como el uso de estrategias eficientes para satisfacer demandas con capacidades de desempeño para tareas y situaciones. Las demandas de tareas y situaciones necesitan ser expresadas en los mismos términos como capacidades si las dos están juntas o están asociadas.

Hargie (1997, citado por Pampín, 2012), las describe como el conjunto de conductas socialmente dirigidas a hacia metas, interrelacionas y situacionalmente apropiadas, las cuales pueden ser aprendidas y que están bajo el control del individuo.

Dillard y Spitzbeerg (1984, citado por Pampín, 2012) intentan identificar las conductas más importantes asociadas con la percepción de habilidades sociales, haciendo un meta – análisis de 16 estudios sobre habilidades sociales. Descubrieron que habilidades como contacto ocular, mirada, gestos, latencia de respuesta, tiempo de habla, preguntas y cumplidos eran relacionadas consistentemente en los ratings globales de habilidades sociales. Otras conductas asociadas a las habilidades sociales incluyen sonrisas, movimientos de cabeza, uso del pronombre, interrupciones y expresiones de agrado. Un conjunto de acciones sistemáticas, planificadas, basadas en necesidades identificadas y orientada a unas metas, como respuesta a esas necesidades, con una teoría que lo sustente (Loja y Zea, 2014).

Originariamente, el EHS ha recibido diferentes nombres: Ensayo conductual (Lazarus, 1973), Terapia de aprendizaje estructurado (Goldstein, 1973) y entrenamiento conductual (Trower, 1981). Aunque con diferentes denominaciones, el EHS se ha venido empleando en el contexto clínico para el tratamiento de los problemas psicológicos, debido a que se considera

que la competencia interacción social es fundamental para mejorar la adaptación y el desarrollo del sujeto como persona (Caballo, 2009).

MÉTODO

Tipo de investigación

La presente investigación es de tipo experimental, ya que busca manipular las variables para conocer el comportamiento de las mismas frente a dichas condiciones (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). El diseño es de tipo cuasi experimental, ya que se emplearan dos muestras (grupo experimental y grupo control), se realizará un muestreo aleatorio y se controlaran de manera moderada las variables extrañas (Alarcón, 1991).

Participantes

La población está constituida por 250 adolescentes de una Asociación Magisterial en el distrito de San Juan de Miraflores. Muñoz y Bennassini (1998), afirman que para darle validez a las investigaciones experimentales en las ciencias sociales, los estudios deben contar con una muestra mínima de 30 sujetos. Por lo tanto, el grupo experimental, como el grupo control estarán conformados por 30 adolescentes pertenecientes a la Asociación Magisterial. Para determinar quiénes pasarán a formar los grupos, se evaluará el nivel de HHSS, integrando ambos grupos quienes hayan obtenido en los instrumentos el puntaje más bajo de HHSS.

Instrumentos

1) Escala Multidimensional de Expresión Social parte Motora (EMES – M)

Fue creada por Vicente Caballo (1987) tiene por objetivo identificar el nivel de HHSS, consta de 64 ítems y cubre varias dimensiones de las habilidades sociales. Los ítems están distribuidos del 0 al 4; salvo en algunos ítems se invierte la puntuación, es decir si el sujeto ha contestado un 4, se le cambia la puntuación a 0, si ha contestado un 3, se le cambia a 1; si ha contestado un 1, se le cambia a 3; y si ha contestado un 0, se le cambia a 4; la alternativa 2 siempre permanece inalterable. (1,2,3,4,5,10,11,13,14,15,16,18, 19, 20, 22, 23, 26, 31, 36, 37,

38, 40, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 59, 60, 61, 63). Finalmente se suma la puntuación de todos los ítems y se obtiene una puntuación global del cuestionario, que nos da una idea de la habilidad social del sujeto en general, a lo largo de distintas situaciones. Tiene 12 áreas y puntaje total, presento una buena validez y una confiabilidad de .920.

2) Escala Multidimensional de Expresión Social – Parte Cognitiva (EMES – C)

Fue creada por Caballo y Ortega (1989) tiene por objetivo la evaluar presencia de pensamientos negativos ante una serie de situaciones sociales, que consta de 44 ítems y evalúa toda una serie de pensamientos negativos relacionados con distintas dimensiones de las habilidades sociales. Se suman las puntuaciones de todos los ítems y se obtiene una puntuación global sobre la frecuencia de pensamientos negativos, relacionados con distintas situaciones sociales, que tiene el sujeto. Tiene 12 áreas y puntaje total, presento una buena validez y una confiabilidad de .852.

Procedimientos

Para la aplicación del instrumento se procedió al permiso pertinente de manera formal y coordinación de las fechas de evaluación con el presidente de la Asociación Magisterial 6 de julio en el distrito San Juan de Miraflores.

Análisis de datos

Se realizó un estudio piloto a cien sujetos de la Asociación Magisterial de San Juan de Miraflores, para la realización del análisis de los datos utilizamos el paquete estadístico SPSS versión 23.0.

Consideraciones éticas

Se procedió al permiso pertinente de manera formal mediante el consentimiento informado en el cual accedieron a participar los que firmaban dicho documento.

RESULTADOS

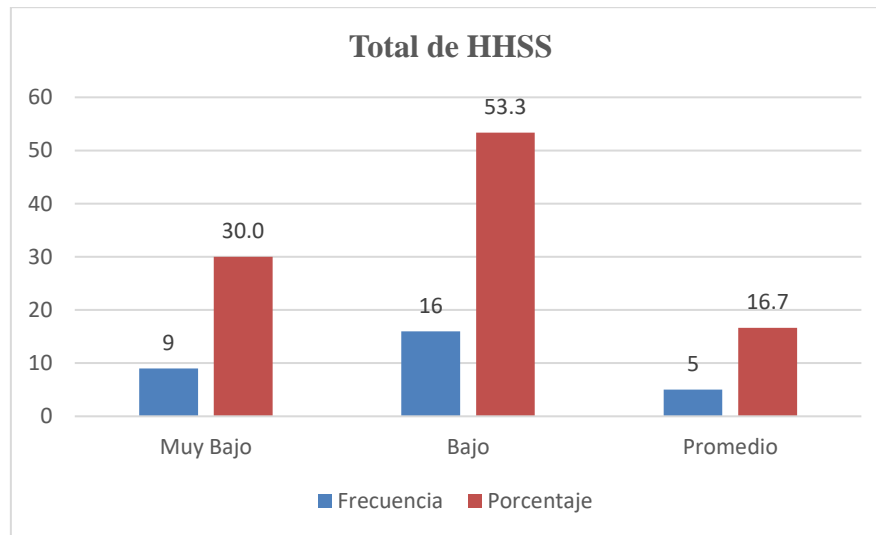


Figura 1. Frecuencias y porcentajes de Habilidades Sociales Total.

En la figura 1, se observa que el 53.3% (16) de la muestra tiene un nivel bajo de habilidades sociales, seguido de un 30% (9) con un nivel muy bajo y de un 16.7% (5) con un nivel promedio.

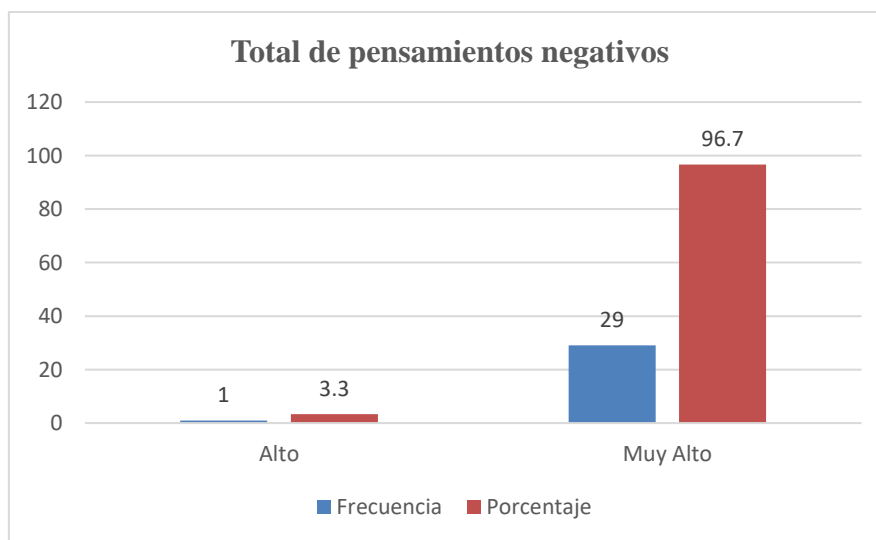


Figura 2. Frecuencias y porcentajes de Total de pensamientos negativos.

En la figura 2, se observa que el 96.7% (29) de la muestra tiene un nivel muy alto y un 3.3% (1) con un nivel alto.

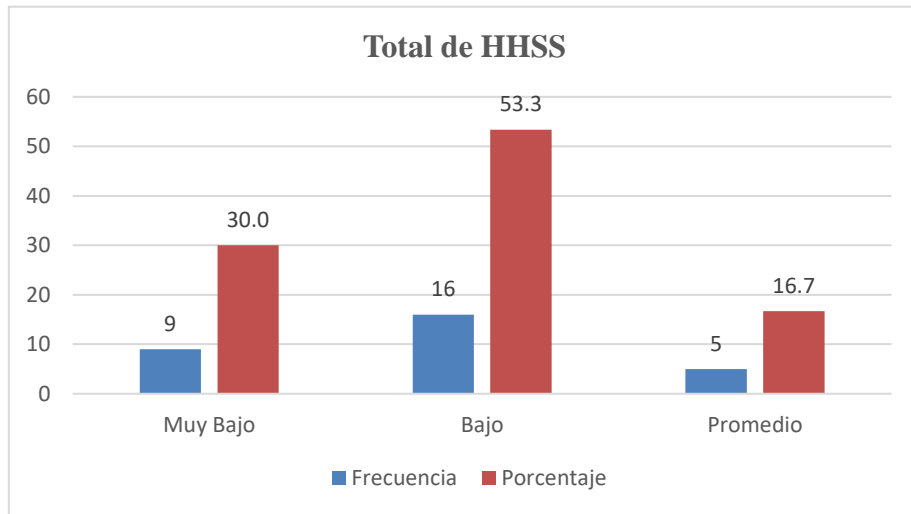


Figura 3. Frecuencias y porcentajes de Total de Habilidades Sociales.

En la figura 3, se observa que el 53.3% (16) de la muestra tiene un nivel bajo de Habilidades Sociales, seguido de un 30% (9) con un nivel muy bajo de Habilidades Sociales y finalmente un 16.7% (5) con un nivel promedio en Habilidades Sociales.

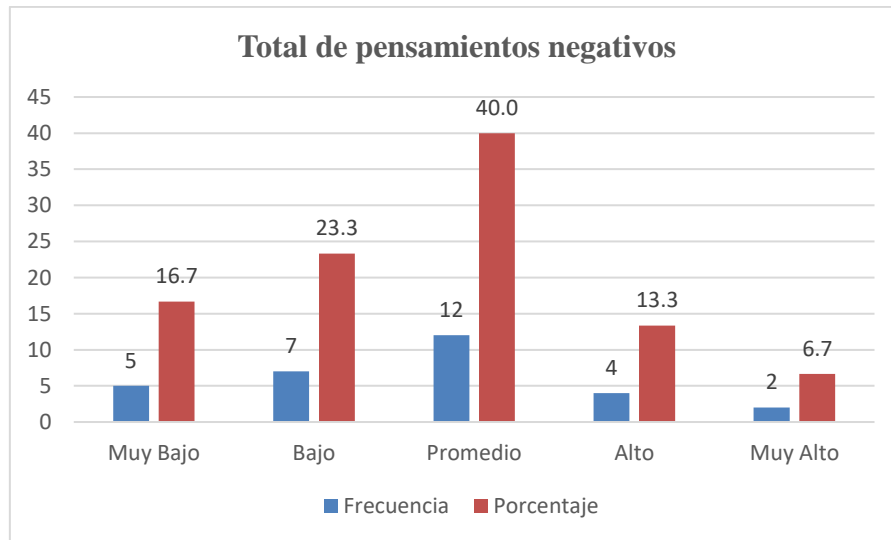


Figura 4. Frecuencias y porcentajes de Total pensamientos negativos.

En la figura 4, se observa que el 40% (12) de la muestra tiene un promedio, seguido de un 23.3% (7) con un nivel bajo, asimismo un 16.7% (5) con un nivel muy bajo, también 13.3% (4) con un nivel alto y un 6.7% (2) con un nivel muy alto.

**Efectos del programa expresión social en adolescentes con bajas habilidades sociales de una asociación –
San Juan de Miraflores**

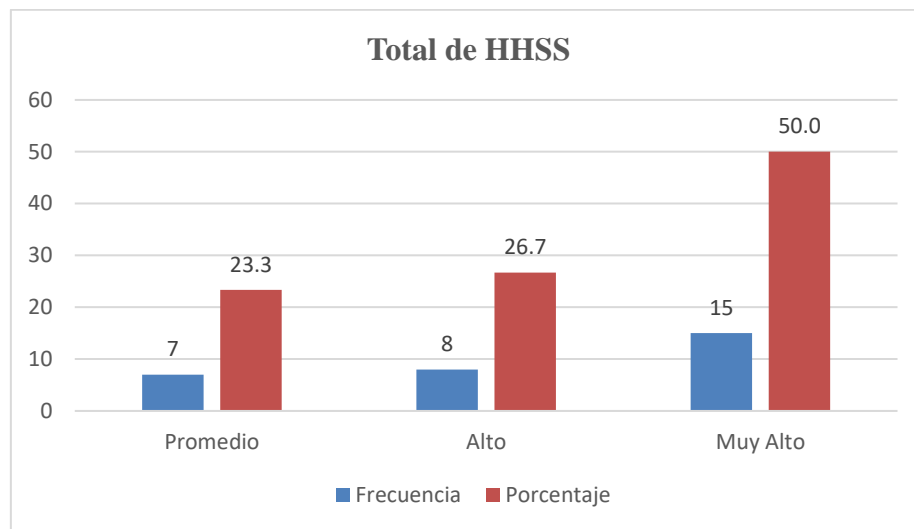


Figura 5. Frecuencias y porcentajes de Total de Habilidades Sociales.

En la figura 5, se observa que el 50% (15) de la muestra tiene un nivel muy alto, seguido de un 26.7% (8) con un nivel alto y se observa un 23.3 % (7) con un nivel muy promedio.

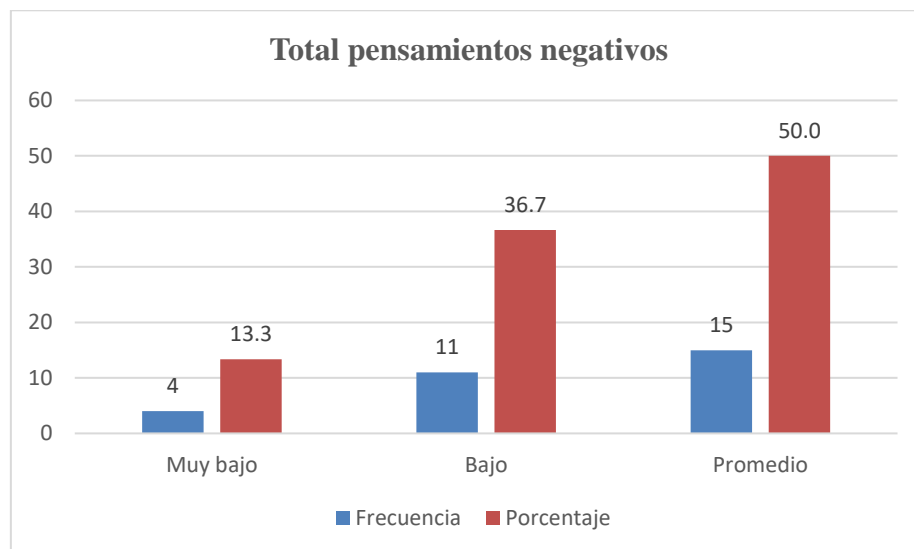


Figura 6. Frecuencias y porcentajes de Total de pensamientos negativos.

En la figura 6, se observa que el 50% (15) de la muestra tiene un nivel promedio, seguido de un 36.7% (11) con un nivel bajo y se observa un 13.3% (4) con un nivel muy bajo.

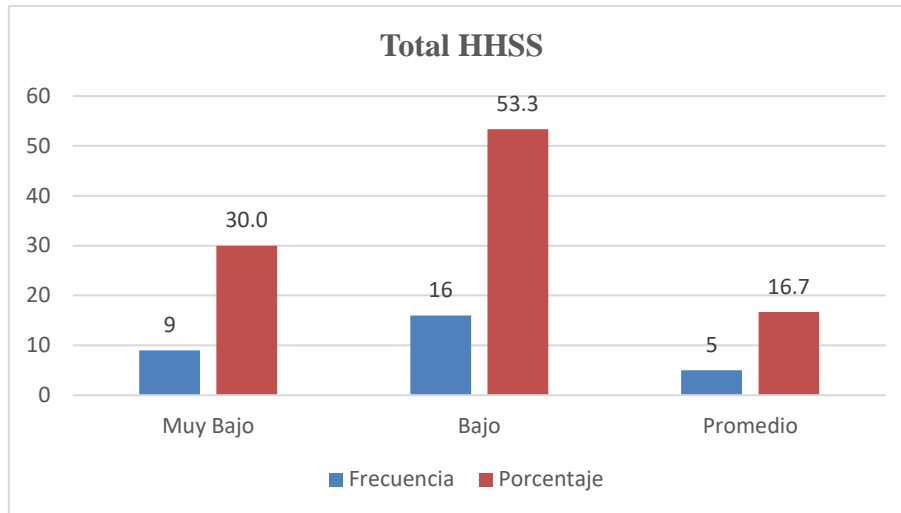


Figura 7. Frecuencias y porcentajes de Total de Habilidades Sociales.

En la figura 7, se observa que el 53.3% (16) de la muestra tiene un bajo, seguido de un 30% (9) con un nivel muy bajo y se observa un 16.7% (5) con un nivel promedio.

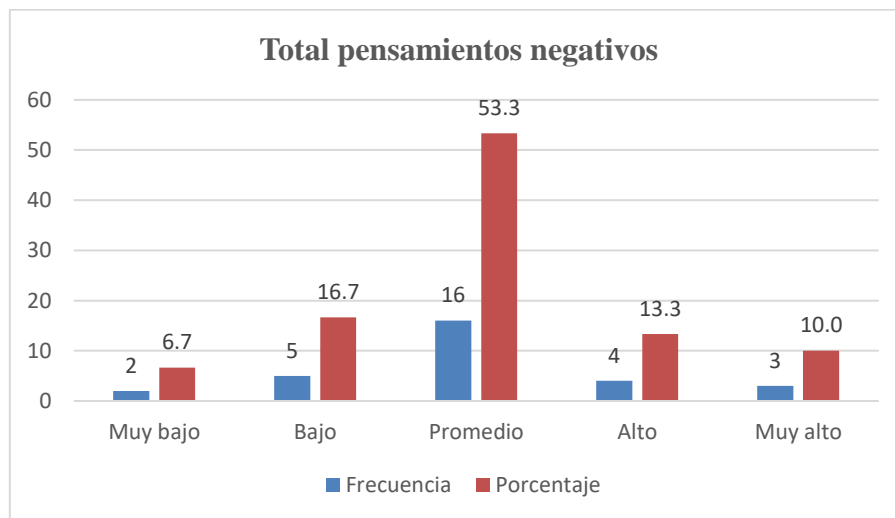


Figura 8. Frecuencias y porcentajes de Total de pensamientos negativos.

En la figura 8, se observa que el 53.3% (16) de la muestra tiene un promedio, seguido de un 16.7% (5) con un nivel bajo, asimismo un 13.3% (4) con un nivel alto, también 10% (3) con un nivel muy alto y un 6.7% (2) con un nivel muy bajo.

Efectos del programa expresión social en adolescentes con bajas habilidades sociales de una asociación – San Juan de Miraflores

Tabla 1

Comparación de la EMES – M

	a1	a2	a3	a4	a5	a6	a7	a8	a9	a10	a11	a12	Total
U de Mann-Whitney	6.000	41.000	59.500	4.000	0.000	105.000	48.000	43.000	240.000	86.500	81.500	162.500	0.000
W de Wilcoxon	471.000	506.000	524.500	469.000	465.000	570.000	513.000	508.000	705.000	551.500	546.500	627.500	465.000
Z	-6.599	-6.083	-5.869	-6.631	-6.691	-5.216	-6.013	-6.067	-3.174	-5.472	-5.775	-4.516	-6.682
Sig. asintótica (bilateral)	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.002	.000	.000	.000	.000

Leyenda: a1 (Iniciación de interacciones); a2 (Hablar en público/ enfrentarse con superiores); a3 (Defensa de los derechos del consumidor); a4 (Expresión de molestia, desagrado, enfado); a5 (Expresión de sentimientos positivos hacia el sexo opuesto); a6 (Expresión de molestia y enfado hacia familiares); a7 (Rechazo de peticiones provenientes del sexo opuesto); a8 (Aceptación de cumplidos); a9 (Tomar la iniciativa en las relaciones con el sexo opuesto); a10 (Hacer cumplidos); a11 (Preocupación por los sentimientos de los demás) y a12 (Expresión de cariño hacia los padres).

En la tabla 1, se observa que en todas las áreas, incluyendo el puntaje total, existen diferencias entre los puntajes pre test y post test del grupo experimental ($p < 0.05$), por lo tanto se concluye que el programa de intervención incrementa los niveles de Habilidades Sociales en los adolescentes.

Por lo tanto en base a los resultados obtenidos, se acepta la hipótesis general:

H₁: El programa de Expresión Social incrementa el nivel de Habilidades Sociales en una muestra de adolescentes con baja habilidad social de una Asociación Magisterial de San Juan de Miraflores.

Tabla 2

Comparación de la EMES – C

	a1	a2	a3	a4	a5	a6	a7	a8	a9	a10	a11	a12	Total
U de Mann-Whitney	33.000	122.500	55.000	111.000	91.500	135.000	123.000	68.000	198.500	195.500	191.000	215.500	0.000
W de Wilcoxon	498.000	587.500	520.000	576.000	556.500	600.000	588.000	533.000	663.500	660.500	656.000	680.500	465.000
Z	-6.198	-4.890	-5.958	-5.077	-5.432	-4.803	-4.945	-5.739	-3.821	-3.940	-3.969	-3.652	-6.739
Sig. asintótica (bilateral)	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000

Leyenda: a1 (Temor a la expresión en público y a enfrentarse con superiores); a2 (Temor a la desaprobación de los demás al expresar sentimientos negativos y al rechazar peticiones); a3 (Temor a hacer y recibir peticiones); a4 (Temor a hacer y recibir cumplidos); a5 (Preocupación por la expresión de sentimientos positivos y a la iniciación de interacciones con el sexo opuesto); a6 (Temor a la evaluación negativa por parte de los demás al manifestar conductas negativas); a7 (Temor a una conducta negativa por parte de los demás en la expresión de conductas positivas); a8 (Preocupación por la expresión de los demás en la expresión de sentimientos); a9 (Preocupación por la impresión causada en los demás); a10 (Temor a expresar sentimientos positivos); a11 (Temor a la defensa de los derechos) y a12 (Asunción de posibles carencias propias).

En la tabla 2, se observa que en todas las áreas, incluyendo el puntaje total, existen diferencias entre los puntajes pre test y post test del grupo experimental ($p < 0.05$), por lo tanto se concluye que el programa de intervención disminuye el nivel de pensamientos negativos en los adolescentes.

Diferencias entre el pre – test y pos – test del grupo control

Tabla 3

Comparación de la EMES – M

	a1	a2	a3	a4	a5	a6	a7	a8	a9	a10	a11	a12	Total
U de Mann-Whitney	413.000	433.500	445.000	428.500	422.500	450.000	440.000	433.000	449.000	442.500	450.000	450.000	433.000
W de Wilcoxon	878.000	898.500	910.000	893.500	887.500	915.000	905.000	898.000	914.000	907.500	915.000	915.000	898.000
Z	-.565	-.251	-.077	-.325	-.414	0.000	-.151	-.256	-.015	-.115	0.000	0.000	-.258
Sig. asintótica (bilateral)	.572	.802	.939	.745	.679	1.000	.880	.798	.988	.908	1.000	1.000	.797

Leyenda: a1 (Iniciación de interacciones); a2 (Hablar en público/ enfrentarse con superiores); a3 (Defensa de los derechos del consumidor); a4 (Expresión de molestia, desagrado, enfado); a5 (Expresión de sentimientos positivos hacia el sexo opuesto); a6 (Expresión de molestia y enfado hacia familiares); a7 (Rechazo de peticiones provenientes del sexo opuesto); a8 (Aceptación de cumplidos); a9 (Tomar la iniciativa en las relaciones con el sexo opuesto); a10 (Hacer cumplidos); a11 (Preocupación por los sentimientos de los demás) y a12 (Expresión de cariño hacia los padres).

En la tabla 3, se observa que en todas las áreas, incluyendo el puntaje total, no existen diferencias entre los puntajes pre test y pos test del grupo control ($p > 0.05$).

Tabla 4

Comparación de la EMES – C

	a1	a2	a3	a4	a5	a6	a7	a8	a9	a10	a11	a12	Total
U de Mann-Whitney	383.000	362.500	357.500	327.000	359.500	378.000	393.000	423.000	365.500	398.000	406.000	374.000	349.000
W de Wilcoxon	848.000	827.500	822.500	792.000	824.500	843.000	858.000	888.000	830.500	863.000	871.000	839.000	814.000
Z	-1.002	-1.310	-1.402	-1.856	-1.389	-1.096	-.884	-.407	-1.279	-.812	-.682	-1.203	-1.496
Sig. asintótica (bilateral)	.316	.190	.161	.063	.165	.273	.377	.684	.201	.417	.495	.229	.135

Leyenda: a1 (Temor a la expresión en público y a enfrentarse con superiores); a2 (Temor a la desaprobación de los demás al expresar sentimientos negativos y al rechazar peticiones); a3 (Temor a hacer y recibir peticiones); a4 (Temor a hacer y recibir cumplidos); a5 (Preocupación por la expresión de sentimientos positivos y a la iniciación de interacciones con el sexo opuesto); a6 (Temor a la evaluación negativa por parte de los demás al manifestar conductas negativas); a7 (Temor a una conducta negativa por parte de los demás en la expresión de conductas positivas); a8 (Preocupación por la expresión de los demás en la expresión de sentimientos); a9 (Preocupación por la impresión causada en los demás); a10 (Temor a expresar sentimientos positivos); a11 (Temor a la defensa de los derechos) y a12 (Asunción de posibles carencias propias).

En la tabla 4, se observa que en todas las áreas, incluyendo el puntaje total, no existen diferencias entre los puntajes pre test y pos test del grupo control ($p > 0.05$).

Diferencias entre los puntajes pos – test del grupo experimental y el grupo control

Tabla 5

Diferencias entre los puntajes de la EMES – M

	a1	a2	a3	a4	a5	a6	a7	a8	a9	a10	a11	a12	Total
U de Mann-Whitney	6.500	33.500	41.000	4.000	0.000	105.000	49.000	21.500	242.500	80.500	81.500	162.500	0.000
W de Wilcoxon	471.500	498.500	506.000	469.000	465.000	570.000	514.000	486.500	707.500	545.500	546.500	627.500	465.000
Z	-6.608	-6.196	-6.145	-6.635	-6.693	-5.216	-6.003	-6.390	-3.139	-5.564	-5.775	-4.516	-6.686
Sig. asintótica (bilateral)	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.002	.000	.000	.000	.000

Leyenda: a1 (Iniciación de interacciones); a2 (Hablar en público/ enfrentarse con superiores); a3 (Defensa de los derechos del consumidor); a4 (Expresión de molestia, desagrado, enfado); a5 (Expresión de sentimientos positivos hacia el sexo opuesto); a6 (Expresión de molestia y enfado hacia familiares); a7 (Rechazo de peticiones provenientes del sexo opuesto); a8 (Aceptación de cumplidos); a9 (Tomar la iniciativa en las relaciones con el sexo opuesto); a10 (Hacer cumplidos); a11 (Preocupación por los sentimientos de los demás) y a12 (Expresión de cariño hacia los padres).

En la tabla 5, se observa que en todas las áreas, incluyendo el puntaje total, existen diferencias entre los dos grupos ($p < 0.05$), por lo tanto se concluye que el programa de intervención incrementa los niveles de Habilidades sociales en los adolescentes.

Tabla 6

Promedios totales de la EMES – M

EMES - M	Grupos	N	Rango promedio	Suma de rangos
A1	Control	30	15.72	471.50
	Experimental	30	45.28	1358.50
A2	Control	30	16.62	498.50
	Experimental	30	44.38	1331.50
A3	Control	30	16.87	506.00
	Experimental	30	44.13	1324.00
A4	Control	30	15.63	469.00
	Experimental	30	45.37	1361.00
A5	Control	30	15.50	465.00
	Experimental	30	45.50	1365.00
A6	Control	30	19.00	570.00
	Experimental	30	42.00	1260.00
A7	Control	30	17.13	514.00
	Experimental	30	43.87	1316.00
A8	Control	30	16.22	486.50
	Experimental	30	44.78	1343.50
A9	Control	30	23.58	707.50
	Experimental	30	37.42	1122.50
A10	Control	30	18.18	545.50
	Experimental	30	42.82	1284.50
A11	Control	30	18.22	546.50
	Experimental	30	42.78	1283.50
A12	Control	30	20.92	627.50
	Experimental	30	40.08	1202.50
TOTAL	Control	30	15.50	465.00
	Experimental	30	45.50	1365.00

En la presente tabla 6, se aprecian los puntajes obtenidos, a nivel del post test, entre el grupo experimental y el grupo control, apreciándose que los puntajes del grupo experimental son mayores a los del grupo control.

DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos indicaron que existen diferencias significativas en el grupo experimental, entre las mediciones pre (Pc. 14,40) y pos test (Pc. 87,13) de los niveles de Habilidades Sociales (EMES - M), debido al efecto del programa de “Expresión Social”, el cual fue aplicado a los adolescentes de una Asociación Magisterial de San Juan de Miraflores. Estos resultados coinciden con los encontrados por Moreno (2011) quien en una muestra de constituida por adolescentes en Yucatán (México), halló que el programa de Habilidades sociales logró incrementar el nivel de HHSS. Asimismo, coinciden con los encontrados por Olivos (2010) quien en una muestra constituida por 180 latinoamericanos residentes en Madrid (España), encontró que su programa produjo un incremento estadísticamente significativo de las Habilidades Sociales en el grupo experimental entre las aplicaciones Pre y Pos Test ($t = 15,366$ $p < 0,000$). La explicación a este hallazgo está en que los adolescentes, al ser sometidos al programa de expresión social desarrollaron sus habilidades sociales. Eisler, Miller y Hersen (1973, citado por Velásquez, 2009) afirman que las personas con buenas habilidades sociales hablan con mayor seguridad, responden con mayor rapidez a los problemas, dan réplicas más elaboradas, expresan más afecto, son menos complacientes y son más abiertos que las personas con menos destrezas sociales y son justamente estas conductas las que fueron reforzadas en el programa.

En relación a la segunda prueba (EMES - C), los resultados obtenidos indicaron que existen diferencias significativas en el grupo experimental (se redujo de Pc. 93,87 a Pc 22,80), a nivel de los pensamientos negativos que afectan las HHSS (temores y preocupaciones), siendo esta reducción, efecto del programa de “Expresión Social” aplicado a los adolescentes de la Asociación Magisterial de San Juan de Miraflores. La explicación a este hallazgo está en el hecho de que el programa de Expresión social no solo se centró en el aspecto conductual de las habilidades sociales, sino también en los aspectos cognitivos (enfoque cognitivo-conductual), buscando disminuir la presencia de pensamientos negativos ante una serie de situaciones sociales (temores y preocupaciones sociales), ya que como afirma Caballo (2005), las personas pueden realizar transformaciones cognitivas de los estímulos provenientes de la situación actual y esas transformaciones fueron dadas por el programa.

Del mismo modo, al realizar las comparaciones entre los puntajes post test del grupo experimental y el grupo control, se encontró que el grupo experimental presenta un puntaje mayor a nivel de Habilidades Sociales y menor en pensamientos negativos, en comparación con el grupo control. Estos resultados coinciden con los encontrados por Arancibia y Pérez (2007) quienes en una muestra conformada por 38 adolescentes de la ciudad de La Paz (Bolivia), hallaron que los resultados del Post – test fueron mayores en el grupo experimental, con lo que concluyeron que aplicar un Programa de Habilidades Sociales en Adolescentes, incrementa sus habilidades sociales. Asimismo, Arellano (2012) en una muestra conformada por 54 alumnos en Lima (Perú), halló que las áreas detectadas como bajas en la evaluación pre test del grupo experimental, al concluir el programa de intervención, alcanzaron mejoras significativas con diferencias de medias comprendidas entre 6,25 a 9,90 y con un valor t superior a $p < 0.01$.

Como puede apreciarse, tanto en este trabajo como en los autores previamente citados, se obtuvo un incremento significativo en las Habilidades Sociales en los adolescentes del grupo experimental, en comparación a los del grupo control. Trotzer (1977, citado por Fortuna, 2009) afirma que la técnica de orientación grupal (propia de los programas de desarrollo de habilidades sociales) busca el desarrollo de una red interpersonal caracterizada por la confianza, aceptación, respeto, cordialidad, comunicación y comprensión, a través de la cual un orientador y varios adolescentes entran en contacto para ayudarse mutuamente a confrontar problemas interpersonales, o áreas de conflictos en la vida del adolescente, con el expreso deseo de descubrir, comprender e implementar medios de resolver estos problemas y conflictos.

Por ello es importante que inicialmente los objetivos del trabajo grupal se dirijan hacia el aprendizaje de recursos de interacción social, recursos que posteriormente les permitirán hacer frente a una serie de situaciones en las cuales se manifiestan conflictos de intereses o problemas de interacción social. Finalmente es importante señalar lo mencionado por Johnson y Johnson (1989, citado por Vallejo, 2003) quienes destacan la importancia del aprendizaje cooperativo en el trabajo con adolescentes, estrategia utilizada para enseñar habilidades sociales a los adolescentes en contextos de integración. Esta estrategia incluye el uso de técnicas como las instrucciones, el reforzamiento positivo, el feedback, el ensayo conductual, el modelado, la guía física y las tareas para la casa, técnicas que permiten que el adolescente logre mejorar sus habilidades sociales.

REFERENCIAS

- Alberti, E. y Emmons, L. (1978a). *Your perfect Right: A Guide to Assertive Behavior*. California: Impact Publishers.
- Arellano, M. (2012). *Efectos de un Programa de Intervención Psicoeducativa para la Optimización de las Habilidades Sociales de Alumnos de Primer Grado de Educación Secundaria del Centro Educativo Diocesano El Buen Pastor* (Tesis inédita de Maestría en Psicología). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.
- Caballo, V. (2009). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid: Siglo XXI de España Editores. S.A.
- Caballo, V. y Ortega, A. (1989). La escala Multidimensional de Expresión Social: algunas propiedades psicométricas. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 42(1), 215–221.
- Carballo, J., Pérez, M., Espada, J., Orgilés, M. y Piqueras, J. (2012). Propiedades psicométricas de la escala multidimensional de expresión social para la evaluación de habilidades sociales en el contexto de internet. *Psicothema*, 24(1), 121–126.
- Eisler, R., Miller, P. y Hersen, M. (1973). Components of assertive behavior. *Journal of Clinical Psychology*, 29(1), 295–299.
- Ellis, A. y Dryden, W. (1990). *The essential Albert Ellis*. New York: Springer.
- Galarza, C. (2012). *Relación entre el nivel de habilidades sociales y el clima social familiar de los adolescentes de la I.E.N Fe y Alegría 11* (Tesis inédita de Licenciatura en Psicología). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.

- Goldstein, A. (1973). *Structured learning therapy: Toward a psychotherapy for the poor*. Nueva York: Academic Press.
- Hernández, R., Fernández – Collado, C. y Baptista, L. (2014). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw – Hill.
- León, J. y Medina, S. (1998). *Aproximación conceptual a las habilidades sociales*. En: *“Habilidades Sociales. Teoría, investigación e intervención”*. Madrid: Editorial Síntesis, S.A.
- Libet, J. y Lerinsohn, M. (1973). The concept of social skill with special reference to the behavior of depressed person. *Journal of consulting and clinical Psychology*, 49(1), 304–312.
- Loja, F. y Zea, G. (2014). *Proyectos de intervención realizados por los Dobes de la provincia del Azuay* (Tesis inédita de Licenciatura en Educación). Universidad de Cuenca, Cuenca, Ecuador.
- Monjas, M. (2000). *La timidez en la infancia y en la adolescencia*. Madrid: Pirámide.
- Muñoz, C. y Benassini, M. (1998). *Cómo elaborar y asesorar una investigación de tesis*. Universidad Abierta Interamericana, 20(1). Recuperado de <https://books.google.com.pe/books?id=1ycDGW3ph1UC&printsec=frontcover&source#v=onepage&q&f=false>
- Olivos, X. (2010). *Entrenamiento de Habilidades Sociales para la integración psicosocial de inmigrantes* (Tesis inédita de Doctorado en Psicología). Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España.
- Pampín, C. (2012). *Entrenar las habilidades sociales y la asertividad a través del trabajo cooperativo para la mejora de las relaciones con los demás y como estrategia para evitar el fracaso escolar. Estudio de caso en un centro educativo de Vigo* (Tesis inédita de Maestría en Psicología). Universidad Nacional de la Rioja, Madrid, España.

Efectos del programa expresión social en adolescentes con bajas habilidades sociales de una asociación – San Juan de Miraflores

Trower, P. (1981). *Social skill disorder*. “Personal relationships 3: Personal relationships in disorder”. London: Academic Press.

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

Universidad de San Martín de Porres (2006). *Módulo de Desarrollo Afectivo II*. Lima: Zárate, N.

Verde, R. (2015). *Taller aprendiendo a convivir para el desarrollo de habilidades sociales en los alumnos del primer año de educación secundaria de la I.E. Víctor Raúl Haya de La Torre* (Tesis inédita de Maestría en Psicología). Universidad Privada Antenor Orrego, Trujillo, Perú.

Wilkinson, J. y Canter, S. (1982). *Social skills training manual: Assessment, programme design and management of training*. Chichester: Wiley.

Wolpe, J. (1977). *Práctica de la terapia de conducta*, México, Trillas.