

DESCRIPCIÓN DE LAS HABILIDADES SOCIALES EN ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA DE UNA INSTITUCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR

ÓSCAR MAURICIO GALLEGO VILLA¹
CORPORACIÓN UNIVERSITARIA IBEROAMERICANA

Resumen

La presente investigación consiste en la descripción de las habilidades sociales (en adelante, HHSS) de los estudiantes de la Facultad de Psicología de una institución de educación superior. La medición de las mismas se realizó con las Escalas Multidimensionales de la Expresión Social, partes Motora (EMES-M) y Cognoscitiva (EMES-C) (Caballo, 1987, 1999) en su versión adaptada para población universitaria colombiana desarrollada por Gutiérrez (2000). El análisis descriptivo de las puntuaciones totales y por factores de las pruebas permitió observar una tendencia general en el grupo de estudiantes a reportar un nivel de desempeño medio en las HHSS (medido por la EMES-M), así como una frecuencia moderada de pensamientos ansiógenos en situaciones sociales (medida por la EMES-C).

Palabras clave: habilidades sociales, evaluación.

DESCRIPTION OF THE SOCIAL SKILLS IN STUDENTS OF PSYCHOLOGY OF AN INSTITUTION OF HIGHER EDUCATION

Abstract

The present investigation consists describes the social skills (codes as HHSS) in students of Psychology of an institution of higher education. The measurement of the same ones was made with the Escalas Multidimensionales de la Expresión Social, motor part (EMES-M) and cognitive part (EMES-C) (Caballo, 1987, 1999) in its version adapted for Colombian college students population developed by Gutiérrez (2000). The descriptive analysis of the total scores and by factors of the tests allowed to observe a general tendency in the group of students to report a level of average performance in the HHSS (measured by the EMES-M), as well as a moderate frequency of anxiety thoughts in social situations (measured by the EMES-C).

Key words: social skills, evaluation.

INTRODUCCIÓN

Actualmente, la importancia de las HHSS en el funcionamiento interpersonal está ampliamente documentada (Caballo, 1999; Riso, 1988; Kelly, 1992; Bados, 2001), no obstante, aún no existe una definición universalmente aceptada por todos los investigadores, encontrándose numerosas definiciones que inciden en una u otra característica de lo que constituye una conducta socialmente habilidosa. Meichembaum, Butler y Gruson (1981) e Iruarrizaga, Gómez, Criado, Zuazo y Sastre (2004), consideran que la dificultad en establecer una definición estriba en la dependencia

que ésta tiene del contexto. El contexto es cambiante, depende del marco cultural al que atendamos, a sus normas culturales y a sus patrones de comunicación. Unido a lo anteriormente dicho, si pensamos que en una interacción social, cada uno de los participantes aporta sus propios recursos cognitivos (valores, creencias, conocimientos, etcétera) es fácil comprender que esto ha complicado la tarea de encontrar una definición satisfactoria.

De las distintas definiciones existentes se pueden extraer las características fundamentales de lo que llamamos Habilidades Sociales (Kelly, 1992; Gil & León, 1998):

¹ Investigación realizada en el grupo de Psicología Educativa. Corporación Universitaria Iberoamericana, Calle 67, N° 5-27, Bogotá, Colombia. *E-mail:* mauriciogallego80@hotmail.com

1. Son conductas manifiestas; es decir, son un conjunto de estrategias y capacidades de actuación aprendidas y que se manifiestan en situaciones de relaciones interpersonal, incluyendo comportamientos verbales y no verbales, específicos y discretos.
2. Están dirigidas a la obtención de reforzamientos sociales tanto externos como internos o personales (autorrefuerzo, autoestima).
3. Implican una interacción recíproca.
4. Están determinadas por el contexto social, cultural y la situación concreta y específica en que tiene lugar.
5. Las habilidades sociales se organizan en distintos niveles de complejidad, los cuales mantienen una cierta jerarquía, cuyas estructuras se desarrollan desde un nivel molar (por ejemplo: habilidades de interacción heterosocial), hasta llegar a uno molecular (por ejemplo: mantener contacto ocular), habiendo pasando por niveles intermedios (por ejemplo: decir "no").
6. Como todo tipo de conducta, se encuentran muy mediatizadas por las ideas y creencias respecto a la situación y a la actuación propia de los demás.
7. Tanto los déficits como los excesos de la conducta de interacción personal pueden ser especificados y operacionalizados con el propósito de intervenir sobre ellos.

Además de su característica contextual, las HHSS también han sido consideradas desde la perspectiva de su eficacia ante una situación, es decir, sus consecuencias (Gutiérrez, 2000). Desde esta perspectiva, Linehan (1984; citado por Caballo, 1999) señala que puede haber tres tipos de consecuencias: a) la eficacia para lograr los objetivos de la respuesta (eficacia de los objetivos), b) la eficacia para mantener o mejorar la relación con otras personas (eficacia de la relación) y c) la eficacia para mantener la autoestima de la persona socialmente habilidosa (eficacia en el respeto a uno mismo).

El valor de estos objetivos cambia con el tiempo, las situaciones y los involucrados. Hay situaciones en las que puede prevalecer la eficacia en el objetivo (conseguir que le cambien un objeto o hacer un reclamo en un almacén; o la eficacia en la relación (establecer límites con la pareja, expresar un desacuerdo con un familiar).

Los componentes contextuales y de resultados de las HHSS son contemplados en gran parte de las definiciones que se han desarrollado.

Por ejemplo, Kelly (1992) realiza una definición de las HHSS contemplando tres aspectos: las consecuencias reforzantes de la conducta socialmente hábil, las situaciones interpersonales (contexto) y la descripción de la conducta socialmente competente.

Desde la perspectiva de las consecuencias reforzantes, se pueden clasificar las HHSS en: a) aquellas que facilitan el desarrollo de relaciones como las habilidades heterosociales o de concertación de citas, habilidades conversacionales y habilidades para expresar y recibir elogios; b) las empleadas en el contexto interpersonal para conseguir reforzamiento no social como habilidades para presentar entrevistas de trabajo) y c) las que impiden la pérdida del reforzamiento como la oposición asertiva.

En el caso del componente de las situaciones interpersonales en las que se manifiestan las HHSS, Kelly (1992) señala que hace referencia a la especificidad situacional de la conducta social y a la exposición del individuo a la misma. En este sentido, el nivel en el que una determinada habilidad va a ser importante o funcional para un individuo depende de la frecuencia con que la persona se encuentre en situaciones en las que es necesaria dicha habilidad, así como la importancia o valor del objetivo a alcanzar mediante el empleo de la misma.

Con respecto al tercer componente, la descripción de la conducta socialmente hábil, implica tener en cuenta el conjunto de componentes conductuales (verbales y no verbales) que conforman cada habilidad, ya que éstos pueden ser descritos de manera precisa y objetiva. Así, de acuerdo con Kelly (1992), al describir la habilidad conversacional, se pueden indicar elementos verbales (hacer preguntas, autorrevelaciones, etcétera) y no verbales (contacto visual, postura de atención, sonrisa, etcétera).

Entre las diversas definiciones que otros autores han planteado de HHSS (Rimm, 1974; Wolpe, 1977; Alberti & Emmons, 1978; Rich & Schroeder, 1976; Hersen & Bellack, 1977; Libet & Lewinsohn, 1974; Phillips, 1978 (todas las anteriores en Caballo, 1999); Brown & Brown, 1980 (en Gutiérrez, 2000); Kelly, (1992), McFall, 1982 (en Gil & León, 1998); Trower, 1979 (en Riso, 1988); Hollin & Trower (1986); Linehan, 1984 (en Del Prette & Del Prette, 2002 y en Caballo, 1999)); una de las más completas es la aportada por Caballo (1987, pag. 556) en la que se considera la conducta socialmente habilidosa como "... 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 inmediata, respetando esas conductas en los demás, y que generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas”.

Al ser un concepto de tipo descriptivo, es importante caracterizar el desempeño social del individuo partiendo de los siguientes elementos (Caballo, 1993; Riso, 1988):

1. Sus componentes comportamentales manifiestos (moleculares y molares).
2. Los mediadores cognitivo-afectivos (pensamientos y sentimientos involucrados en la decodificación de las demandas interpersonales de la situación, en la decisión sobre el desempeño requerido para dicha situación, y en la elaboración y automonitoreo de ese desempeño).
3. Sus componentes fisiológicos (procesos sensoriales y de regulación del control autónomo).
4. Sus componentes situacionales, referidas al contexto ambiental.

Por otro lado, al hablar de la clasificación de las HHSS, Caballo (1999); Del Prette & Del Prette (2002) e Iruarrizaga et al., (2004) presentan una de las clasificaciones de las HHSS más reconocidas. En dicha clasificación, las HHSS se distribuyen en dos niveles fundamentales (básico y avanzado). Las habilidades del primer nivel se constituyen en prerrequisito para el desarrollo de las habilidades del segundo nivel. La siguiente es una descripción de los dos niveles de HHSS:

a) *Habilidades sociales iniciales (básicas)*: hacen referencia al repertorio comportamental básico para poder iniciar interacciones con otras personas. Ejemplos de este tipo de habilidades son: escuchar, iniciar una conversación, mantener una conversación, formular una pregunta, dar las gracias, presentarse, presentar a otras personas y hacer un cumplido.

b) *Habilidades sociales avanzadas (asertivas)*, Caballo, 1999; Riso, 1988): son las que permiten consolidar y regular las interacciones con otras personas. Entre las más representativas se encuentran: pedir ayuda, participar, dar instrucciones, seguir instrucciones, disculparse, convencer a los demás. También están las habilidades relacionadas con los sentimientos como conocer los propios sentimientos, expresar los sentimientos, comprender los sentimientos de los demás, enfrentarse con el enfado del otro, expresar afecto, resolver el miedo, autorrecompensarse; las habilidades

alternativas a la agresión como pedir permiso, compartir algo, ayudar a los demás, negociar, emplear el autocontrol, defender los propios derechos, responder a las bromas, evitar los problemas con los demás, no entrar en peleas; y las habilidades de planificación: tomar la iniciativa, discernir sobre la causa de un problema, establecer un objetivo, recoger información, resolver los problemas según su importancia, tomar una decisión, concentrarse en una tarea.

EVALUACIÓN DE LAS HHSS

En el campo de la evaluación de las HHSS hay quienes se han dedicado al estudio de los componentes molares (que hacen referencia a episodios interactivos más amplios, que se pueden caracterizar de modo más global, tales como hablar en público, solicitar empleo o mediar conflictos, etcétera), otros a los componentes moleculares (componentes específicos de las habilidades representados por componentes verbales de contenido como hacer preguntas, dar retroalimentación, agradecer y elogiar), o de forma, como por ejemplo, trastornos del habla; o bien por componentes no verbales como sonrisa, gestos, contacto físico), así como ha habido investigadores interesados en los dos niveles (Gutiérrez, 2000). La evaluación de los componentes molares permite obtener información global sobre el déficit del individuo, mientras que el análisis de los componentes moleculares contribuye en la detección de los componentes específicos en los que el individuo muestra dificultad.

No obstante, Caballo (1999); Sanz, Gil & García (1998) y Riso (1988), plantean que los dos tipos de medición pueden presentar desventajas. En el caso de la evaluación de componentes molares no permite la identificación de déficit específicos en el repertorio comportamental del individuo y puede haber baja confiabilidad en las mediciones, mientras que con la evaluación molecular genera cuestionamientos acerca del grado en que es significativo medir un determinado componente discreto y en qué tipo de componentes específicos pueden incluirse dentro una habilidad molar, además de presentar bajos niveles de correlación entre componentes (Caballo, 1999; Sanz et al., 1998; Heimberg, Liebowitz, Hope & Schneier, 2000).

Es por ello que, dada la presencia de ventajas y desventajas en los dos tipos de evaluación, es razonable considerar optar por medidas de carácter in-

termedio que comprenden la interacción entre componentes molares y moleculares dentro del proceso de evaluación de las HHSS, con el fin minimizar las desventajas que cada tipo de medición por separado genera y acogerse al concepto de multidimensionalidad de las HHSS, que las considera como un constructo complejo compuesto por componentes comportamentales, cognoscitivos y fisiológicos (Caballo, 1993; Gutiérrez, 2000; Sanz et al., 1998).

Desde esta perspectiva, los objetivos básicos de la evaluación de la conducta social se puede decir que serían: identificar a los individuos con deficiencias en el ajuste social, especificar sus áreas problemáticas y evaluar los progresos que se producen en los individuos a raíz de la intervención o programas de entrenamiento (Sanz et al., 1998)

La evaluación de la habilidades sociales implica ciertos aspectos que son muy valiosos para la interpretación de resultados y para diseñar un programa de entrenamiento; estos aspectos son (Del Prette & Del Prette, 2002):

- a) Déficit conductuales: existe un déficit cuando el individuo no emite las conductas requeridas en una situación específica o cuando las tentativas realizadas no alcanzan los efectos pretendidos.
- b) Excesos conductuales: se puede decir que hay un exceso cuando las conductas emitidas sobrepasan (en frecuencia, duración y magnitud) lo que es requerido por la situación.
- c) Respuestas de ansiedad: referentes a las respuestas de tipo fisiológico que el individuo presenta frente a situaciones que real o subjetivamente son consideradas como peligrosas o amenazantes para la integridad física o psicológica del individuo.
- d) Cogniciones: Se tratan de creencias y evaluaciones que el individuo hace de sí mismo (autoimagen y autoestima), de su desempeño (autoeficacia) y de las situaciones interpersonales en las que vive, incluyendo las relaciones con sus interlocutores (familiares, amigos, compañeros y conocidos).
- e) Contextos situacional y cultural: el análisis de esos contextos busca caracterizar a los interlocutores del individuo, los valores y normas de su grupo social, las situaciones e interacciones significativas, y las consecuencias usuales para diferentes desempeños interpersonales (Hidalgo & Abarca, 1989, 1990).

La importancia de los puntos anteriormente citados radica en conocer que aspectos determinan la probabilidad de ocurrencia de una respuesta social-

mente competente, ya que cualquier conducta está determinada por factores ambientales, personales y sobre todo por la interacción entre ambos, puesto que si por ejemplo un individuo carece de conductas adecuadas dentro de un contexto cultural diferente al habitual en el que él se desenvuelve será muy difícil evaluar objetivamente la conducta de esta persona.

De igual manera, dentro del marco de la evaluación existen una serie de factores de gran importancia que hacen de esta un proceso confiable y válido (Sanz et al., 1998):

Por un lado, se encuentra la validez social que significa básicamente que los comportamientos seleccionados como "comportamientos objetivo" son auténticamente importantes en el medio social del individuo, por ejemplo si para las personas que rodean a un individuo es importante el contacto ocular es necesario entrar a evaluar ese comportamiento que sería socialmente válido. Así se podría decir que para la evaluación de las habilidades sociales se debería considerar la importancia social, la efectividad y la utilidad funciona de los comportamientos seleccionados cuando se están determinando los comportamientos objetivos a tratar.

Por otro lado se encuentra la practicidad, basada en el balance entre las estrategias de evaluación seleccionadas y los recursos necesarios para ponerlas en práctica. En este sentido se sugieren alternativas que ofrezcan la mayor cantidad de información relevante con el gasto mínimo de recursos.

También es muy importante la interpretación correcta de los resultados de la evaluación, debido a que algunas técnicas de evaluación miden el conocimiento de las habilidades sociales mientras que otras miden su ejecución. Igualmente la evaluación debe ocuparse de establecer los criterios de los que se entiende por "conducta socialmente hábil", bajo valoraciones hechas por paneles de expertos.

Finalmente, es muy importante tener en cuenta lo relacionado con las cualidades psicométricas de una estrategia de evaluación, tales como la validez externa, la fiabilidad y las normas o baremos de interpretación de resultados, ya que esto da la seguridad tanto al terapeuta como al individuo de que los resultados presentan validez y confiabilidad.

MÉTODO

De acuerdo con las características de la presente investigación se considera que el método es transver-

sal, ya que implica la medición de determinadas variables (los componentes comportamental y cognoscitivo de las HHSS) en un grupo específico y en un momento determinado.

Tipo de estudio

El presente es un estudio descriptivo ya que su propósito es exponer el fenómeno estudiado (en este caso, las habilidades sociales) haciendo una enumeración detallada de sus características. En el caso de la presente investigación se hará una descripción de las dimensiones cognoscitiva y comportamental de las HHSS, según los lineamientos de Caballo (1993).

Participantes

Para la presente investigación se tomó en cuenta la totalidad de los estudiantes de la Facultad de Psicología de una institución de educación superior que al momento de la aplicación de los instrumentos cumplieran con las siguientes características:

1. Ser estudiantes activos (estar matriculados y tener calificaciones vigentes de los dos primeros períodos del primer semestre de 2005) en el momento de la aplicación de los instrumentos.
2. No haber participado en calidad de asistentes de investigación en ninguna de las fases del presente estudio.
3. Haber contestado a la totalidad de los ítems de las dos pruebas sin hacer multimarcas (más de dos elecciones en alguno de los ítems).
4. Haber suministrado los datos pertinentes de identificación de sus características demográficas (edad, semestre y sexo).
5. Haber aceptado las condiciones de aplicación del instrumento contempladas en el protocolo de aplicación.

De acuerdo con los criterios anteriores, la población total fue de 330 participantes, compuesta por 53 hombres (16.6%) y 277 mujeres (83.4%), con edades entre los 17 y los 39 años y una edad promedio de 23.8 años.

A continuación se presenta información complementaria acerca de la distribución de la población en el presente estudio. La tabla 1 muestra la distribución de la población según el semestre, la tabla 2, según la jornada y la tabla 3, según la edad.

Instrumentos

Con el fin de poder alcanzar los propósitos del presente estudio, se emplearon las Escalas Multidimen-

TABLA 1. Distribución de la población de acuerdo con el semestre

| Semestre | Frecuencia | Porcentaje (%) |
|----------------------|------------|----------------|
| Primero | 31 | 9.3 |
| Segundo | 22 | 6.6 |
| Tercero | 43 | 13 |
| Cuarto | 38 | 11.5 |
| Quinto | 49 | 14.8 |
| Sexto | 10 | 3 |
| Séptimo | 29 | 8.7 |
| Octavo | 45 | 13.6 |
| Noveno | 35 | 10.6 |
| Décimo | 23 | 6.9 |
| Transferentes (I-05) | 5 | 1.5 |

TABLA 2. Distribución de la población de acuerdo con la jornada

| Jornada | Frecuencia | Porcentaje (%) |
|----------|------------|----------------|
| Diurna | 105 | 31.8 |
| Nocturna | 225 | 68.2 |

TABLA 3. Distribución de la población de acuerdo con la edad

| Rangos de edad | Frecuencia | Porcentaje (%) |
|----------------|------------|----------------|
| 17 a 19 | 40 | 12.2 |
| 20 a 25 | 198 | 60 |
| 26 a 30 | 72 | 21.8 |
| 31 a 39 | 20 | 6 |

sionales de la Expresión Social, Partes Motora y Cognoscitiva (EMES-M y EMES-C) (Caballo, 1987), que fueron adaptadas para población universitaria colombiana por Gutiérrez (2000).

La EMES es una de las escalas de mayor uso en el campo de la evaluación de las HHSS. Su construcción parte del supuesto de que la conducta social es multidimensional, es decir, que está compuesta por una serie de dimensiones o clases de respuestas (Caballo, 1993). Comprende dos partes (la motora y la cognoscitiva):

Escala Multidimensional de Expresión Social - Parte Motora- (EMES-M) (Caballo, 1987, adaptada por Gutiérrez, 2000). La forma actual de esta escala consta de 64 ítems que se puntúan a través de una escala Likert con rango de 0 (nunca o muy raramente, 0 a 9% de las veces) a 4 (siempre o muy a menudo, 91 a 100% de las veces). De los 64 ítems, 38 están expresados negativamente, siendo necesario invertir la puntuación de éstos antes de sumarla con la de

los demás ítems para obtener un puntaje global de la habilidad social del individuo. En este caso, a mayor puntaje, mayor habilidad social (Caballo, 1993; Gutiérrez, 2000).

En el estudio de adaptación de la EMES-M para población universitaria colombiana se obtuvo un alto nivel de consistencia interna ($\alpha=0.93$). El análisis factorial realizado en este estudio identificó 10 factores que explicaron el 44.84% de la varianza (Gutiérrez, 2000). En este caso, los factores fueron rotulados de la siguiente forma: (1) Hablar en público y dirigirse a superiores; (2) Iniciación de interacciones; (3) Expresión de sentimientos negativos (molestia, incomodidad o enfado); (4) Expresar de sentimientos positivos y tomar la iniciativa en las relaciones con personas atractivas o del sexo opuesto; (5) Rechazo de peticiones; (6) Recibir elogios; (7) Brindar elogios; (8) Defensa de los derechos del consumidor; (9) Expresar sentimientos negativos a familiares; y (10) Preocupación por los sentimientos de los demás. Estos 10 factores obtenidos se encontraron en los 12 factores de la EMES-M original, aunque en distinto orden y con algunos ítems agrupados de manera diferente (Gutiérrez, 2000).

Escala Multidimensional de Expresión Social -Parte Cognitiva- (EMES-C) (Caballo, 1987, adaptada por Gutiérrez, 2000). Esta escala fue desarrollada junto con la EMES-M y su objetivo es evaluar la presencia de pensamientos negativos ante una serie de situaciones sociales. La versión actual de la escala consta de 44 ítems que hacen referencia a las mismas dimensiones de las HHSS utilizadas en el EMES-M. Para la calificación de los ítems se utiliza una escala Likert de 0 (nunca o muy raramente) a 4 (siempre o muy a menudo), de tal forma que a mayor puntaje mayor presencia de pensamientos negativos (Caballo, 1993; Caballo & Ortega, 1989; Gutiérrez, 2000).

En el estudio de adaptación de esta escala en estudiantes universitarios colombianos (Gutiérrez, 2000), se encontró una consistencia interna alta ($\alpha=0.93$). El análisis factorial realizado arrojó 12 factores que explicaban el 60% de la varianza total, de los cuales no pudieron ser interpretados los factores 8, 11 y 12. En la estructura definitiva se decidió dejar el factor 8 y descartar los dos últimos quedando distribuidos así: (1) Temor a hablar en público y dirigirse a superiores; (2) Temor a la crítica, rechazo o desaprobación social; (3) Preocupación frente a la aceptación de elogios; (4) Preocupación por la defensa de derechos personales y rechazo de peticiones; (5) Temor a expresar sentimientos negativos; (6) Preocupación frente a la expresión

de opiniones personales y defensa de derechos; (7) Temor a hacer peticiones; (8) Factor no definido; (9) Temor a brindar elogios; y (10) Preocupación por la expresión de sentimientos positivos (Gutiérrez, 2000).

Procedimiento

Estos son los pasos que se han considerado para el desarrollo de la presente investigación:

Fase 1. Identificación del problema de investigación. Esta fase consistió principalmente en la búsqueda de información actualizada sobre HHSS, especialmente en lo relacionado con investigaciones en el contexto nacional sobre el tema. En este sentido, los principales hallazgos estuvieron relacionados con el diseño de estrategias de intervención (Por ejemplo, Abreo (1989); Forero (1989); Servicio de Atención Psicológica de la Universidad Nacional de Colombia, (2001)), que de evaluación propiamente dicha. En este caso, los únicos estudios encontrados en el contexto nacional son los de Riso, Pérez & Ferrer (1988) y el de Gutiérrez (2000).

Fase 2. Selección de los instrumentos a aplicar. Luego de la revisión general, se seleccionaron para este estudio las EMES-C y M (Caballo, 1987; adaptadas por Gutiérrez, 2000), pues son los instrumentos que más se ajustaron a los propósitos de la presente investigación.

Fase 3. Aplicación de los instrumentos a la población. Esta fase está compuesta por las siguientes actividades:

1. Planeación de la estrategia de aplicación. Dado el tamaño de la población, se consideró pertinente hacer aplicaciones masivas de los instrumentos en los cursos del programa con mayor cantidad de estudiantes inscritos en el momento de aplicación. Para cada semestre se hizo la identificación de estas asignaturas según los registros de estudiantes inscritos para cada semestre y jornada.
2. Establecimiento de convenio de aplicación con los docentes titulares de las asignaturas. Con anterioridad a la aplicación, se negoció con cada docente la fecha y el momento de la clase propicio para la aplicación de los instrumentos.
3. Capacitación del grupo de asistentes de investigación. Esta capacitación se realizó a manera de taller, empleando la información contemplada en el protocolo de aplicación. Como parte del proceso se socializó el cronograma de aplicación y se distribuyó la coordinación de las mismas.

4. Aplicación de los instrumentos. Se hizo en dos rondas. La primera siguió el cronograma contemplado originalmente. La segunda implicó una nueva búsqueda de los estudiantes que no estuvieron presentes en las fechas de la primera aplicación. Para dejar soportes de lo ocurrido en cada aplicación se utilizaron algunos documentos adicionales tales como el acta de aplicación y el Listado de Asistencia.

Fase 4. Procesamiento de los datos (se empleó Stat Graphics, versión 5.0). Se obtuvieron puntuaciones globales y por habilidades para cada una de las pruebas, teniendo en cuenta los baremos diseñados por Gutiérrez (2000) para población universitaria colombiana.

Diseño de la discusión y cierre del estudio. Se pretende señalar cuál fue el comportamiento de los datos para señalar cuáles son las principales fortalezas y debilidades de los estudiantes en las habilidades sociales medidas a través de los instrumentos y también señalar las recomendaciones para el manejo de las potenciales necesidades identificadas.

RESULTADOS

La información que se presenta a continuación corresponde al desempeño de los participantes en cada una de las pruebas en general (puntuaciones totales) y por cada uno de los factores que las componen. Para clasificar la información se establecieron tres grupos de desempeño para la EMES M (bajo, medio y alto) y tres niveles de frecuencia (bajo, medio y alto) para la EMES C. En ambos casos se utilizaron los baremos que Gutiérrez (2000) diseñó para estas pruebas.

Desempeño general en las pruebas

Para el caso del EMES M, la puntuación total promedio para la población fue 153.5 (puntuación convertida de 53) y la desviación estándar fue de 25.3. Esto ubica el desempeño de la población en el nivel medio, ya que de acuerdo con Gutiérrez (2000), la puntuación convertida mínima para el desempeño alto es 60. La figuras 1 y 2 muestran la distribución de la población según su nivel de desempeño en esta prueba, teniendo en cuenta la jornada y el semestre:

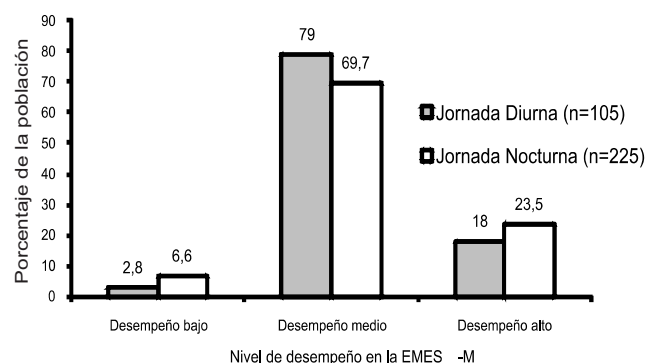


FIGURA 1. Nivel de desempeño de los participantes en la EMES M (puntuación total) según la jornada.

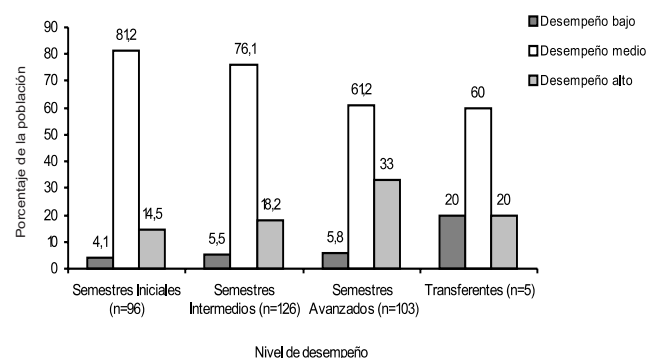


FIGURA 2. Nivel de desempeño de los participantes en la EMES M (puntuación total) según el semestre.

Como se puede observar en las figuras 1 y 2, la mayor parte de la población presentó un nivel de desempeño medio en la puntuación total de la EMES M (cercano al 80% en ambas jornadas y al 70% en los diferentes grupos de semestres). La frecuencia de participantes con desempeño bajo fue muy afín en ambas jornadas y por semestres (inferior al 10%).

En cuanto al EMES C, la puntuación total promedio para la población fue 60.4 (puntuación convertida de 47) y la desviación estándar fue de 26. Esto significa que la población presenta una frecuencia media baja de pensamientos ansiosos, ya que de acuerdo con Gutiérrez (2000), el puntaje máximo esperado para personas socialmente hábiles es de 40. La figuras 3 y 4 muestran la distribución de la población según la frecuencia de pensamientos ansiosos en situaciones sociales.

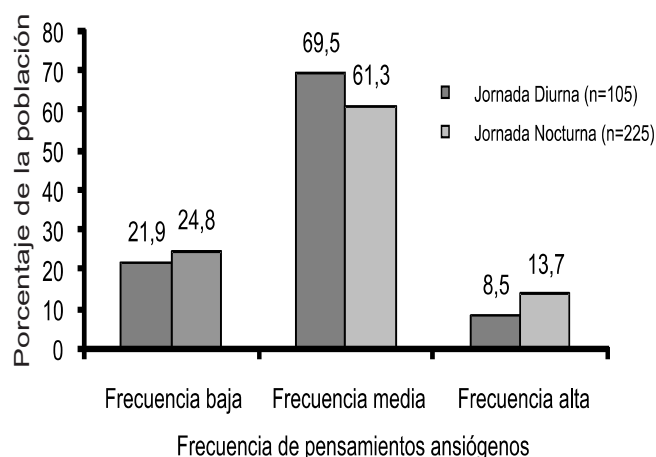


FIGURA 3. Frecuencia de pensamientos ansiógenos en frente a comportamientos sociales, de acuerdo con el puntaje total de la EMES C (según jornada).

De acuerdo con los resultados presentados en las figuras 3 y 4, la mayor parte de la población (considerada por jornadas y grupos de semestres) presenta una frecuencia media de pensamientos ansiógenos en situaciones sociales. La frecuencia de participantes que presentan una alta frecuencia de pensamientos ansiógenos es cercana al 10%.

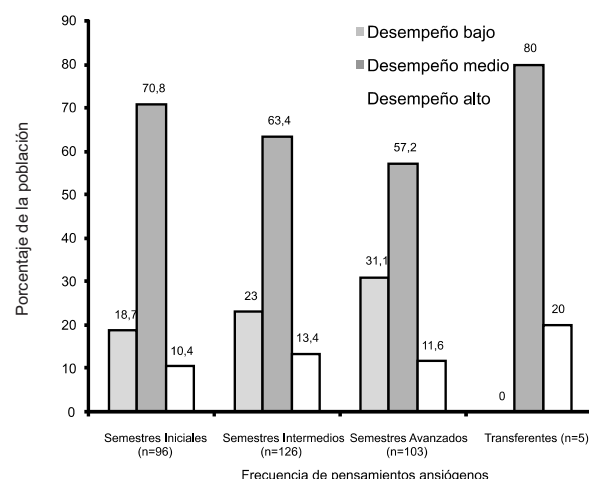


FIGURA 4. Frecuencia de pensamientos ansiógenos frente a comportamientos y situaciones sociales, de acuerdo con el puntaje total de la EMES C (según semestre).

Resultados resumidos según los factores de la EMES M y de la EMES C

La tabla 4 presenta un resumen de la información descriptiva de los resultados de las pruebas para la población:

TABLA 4. Resumen de resultados de la aplicación de la EMES M y la EMES C

| Factor | Media | Puntaje convertido (*) | Desviación estándar | Valoración cualitativa (**) |
|--|-------|------------------------|---------------------|-----------------------------|
| EMES M | | | | |
| Hablar en público y dirigirse a superiores | 29 | 54 | 8 | 2 |
| Iniciación de interacciones | 26 | 60 | 7 | 2 |
| Expresión de sentimientos negativos (molestia, incomodidad o enfado) | 35 | 57 | 8 | 2 |
| Expresar sentimientos positivos y tomar la iniciativa en las relaciones con personas atractivas o del sexo opuesto | 22 | 50 | 6 | 2 |
| Rechazo de peticiones | 22 | 57 | 5 | 2 |
| Recibir elogios | 7 | 68 | 2 | 2 |
| Brindar elogios | 4 | 40 | 2 | 2 |
| Defensa de los derechos del consumidor | 5 | 65 | 2 | 2 |
| Expresar sentimientos negativos a familiares | 5 | 48 | 2 | 2 |
| Preocupación por los sentimientos de los demás | 7 | 64 | 2 | 2 |
| EMES C | | | | |
| Temor a hablar en público y dirigirse a superiores | 18 | 48 | 10 | 2 |
| Temor a la crítica, rechazo o desaprobación social | 19 | 40 | 11 | 2 |
| Preocupación frente a la aceptación de elogios | 5 | 34 | 3 | 2 |

(Continuación Tabla 4)

| | | | | |
|--|---|----|---|---|
| Preocupación por la defensa de derechos personales y rechazo de peticiones | 9 | 39 | 4 | 2 |
| Temor a expresar sentimientos negativos | 7 | 47 | 3 | 2 |
| Preocupación frente a la expresión de opiniones personales y defensa de derechos | 3 | 46 | 2 | 2 |
| Temor a hacer peticiones | 4 | 34 | 2 | 2 |
| Factor no definido (temor al rechazo de alguien atractivo) | 3 | 28 | 2 | 2 |
| Temor a brindar elogios | 4 | 34 | 2 | 2 |
| Preocupación por la expresión de sentimientos positivos | 2 | 45 | 2 | 2 |

NOTA. (*) Los puntajes convertidos y la valoración cualitativa provienen de los baremos diseñados por Guitérrez (2000). (**) La valoración cualitativa está dividida en niveles así: para la EMES M: 1 (desempeño bajo); 2 (desempeño medio); 3 (desempeño alto). Para la EMES C: 1 (baja frecuencia de pensamientos ansiógenos); 2 (frecuencia moderada de pensamientos ansiógenos); 3 (frecuencia alta de pensamientos ansiógenos). En personas con un nivel alto de HHSS (3 en EMES M), se espera una baja frecuencia de pensamientos ansiógenos (1 en EMES C).

Tal como muestra la Tabla 4, la EMES M arrojó resultados de desempeño medio para todos los factores considerados. Este mismo comportamiento se presentó con la EMES C para el caso. De acuerdo con la tabla, la población presenta una frecuencia moderada de pensamientos ansiógenos en las situaciones sociales comprendidas en la prueba.

DISCUSIÓN

De acuerdo con el planteamiento de Del Prette & Del Prette (1999), las profesiones que tienen como base de actuación el establecimiento, regulación y mantenimiento de relaciones interpersonales requieren una actuación social competente que puede llegar a ser decisiva en el éxito profesional. Esta afirmación cobra gran importancia para el caso de la psicología, tal como ya se ha indicado en la justificación y en el marco teórico de la presente investigación.

Es por ello que la identificación del desempeño en HHSS y de la frecuencia de pensamientos ansiosos en situaciones sociales cobra sentido en el contexto. Hay que señalar que, teniendo en cuenta los objetivos planteados en la presente investigación se logró hacer un reconocimiento inicial del perfil de habilidades sociales en los estudiantes de la facultad.

En el análisis realizado dividiendo al grupo de estudiantes por jornada, se pudo observar que no hubo diferencias significativas en cuanto al nivel de desempeño reportado por los dos grupos (diurno y noc-

turno) para los factores considerados en el EMES C y en la EMES M. La mayoría de la población se ubicó en un nivel medio de desempeño y de frecuencia de pensamientos ansiosos en situaciones sociales.

Cabe resaltar que los estudiantes de ambas jornadas reportaron dominio en habilidades tales como recibir elogios, preocuparse por los sentimientos de los demás y brindar elogios. Mientras que reportaron baja frecuencia de pensamientos ansiosos en situaciones tales como la aceptación de elogios, hacer peticiones y brindar elogios.

Por otro lado, las habilidades en las que los estudiantes reportaron con mayor frecuencia nivel bajo de dominio fueron hablar en público y dirigirse a superiores, rechazar peticiones, brindar elogios y defender derechos personales.

En el caso de la EMES C, la mayor frecuencia de pensamientos ansiógenos se reportó en situaciones tales como hablar en público, defender derechos personales y rechazar peticiones, expresión de opiniones personales y la expresión de sentimientos positivos.

Esta información muestra que, si bien, los estudiantes participantes presentan un nivel de desempeño aceptable en HHSS y una frecuencia moderada de pensamientos ansiosos en situaciones, es importante el porcentaje de la población que muestra dificultades en ambos aspectos. Adicionalmente, las habilidades en las que se reporta mayor dificultad que corresponden al grupo de HHSS avanzadas o asertivas (Caballo, 1999 y Del Prette & Del Prette, 2002) son de gran

importancia en el desempeño académico (por ejemplo, hablar en público, opinar, expresar sentimientos y rechazar peticiones).

En el análisis de resultados considerando el semestre, también se observó la tendencia de reportar un nivel intermedio de desempeño y de frecuencia de pensamientos ansiosos en situaciones sociales. No obstante, se logró observar una tendencia del grupo de semestres avanzados (entre octavo y décimo) a reportar mayor dominio en las habilidades sociales evaluadas por la EMES M, especialmente al iniciar interacciones, recibir y brindar elogios. Es importante resaltar esta diferencia con grupos de semestres intermedios e iniciales, ya que, al parecer, hay un cambio en la percepción de dominio de HHSS y de control de pensamientos ansiosos conforme se va avanzando en los semestres.

Por otro lado, la percepción de bajo desempeño y alta frecuencia de pensamientos ansiógenos en situaciones sociales se tendió a presentar en el grupo de estudiantes de semestres iniciales. Estudios posteriores en este campo podrían tratar de identificar qué variables pueden contribuir a la mejora de las HHSS a través del tiempo. Es posible que el entrenamiento que reciben los estudiantes en diversas materias del programa contribuya al fortalecimiento de HHSS relevantes para el rol del psicólogo.

Entre los alcances de la presente investigación se encuentra el haber logrado la primera descripción sistemática del perfil de habilidades sociales de los estudiantes de psicología de la institución. El análisis de resultados de acuerdo con las jornadas y los semestres lograron reflejar algunas diferencias que podrían ser abordadas en mayor profundidad por nuevos estudios.

Otro alcance importante está relacionado con la generalización de los datos para la Facultad de Psicología, dado que los instrumentos de evaluación se aplicaron a todos los estudiantes que cumplieron con las características de la delimitación del marco muestral.

Entre las limitaciones se puede indicar que hizo falta la medición específica del componente fisiológico y emocional de las HHSS incluido por Caballo (1987) en su modelo multidimensional. Esto hubiera permitido una descripción más completa y detallada. Para la presente investigación hubo dificultades en la consecución de un instrumento adecuado para la medición de este componente, por ello, futuras investigaciones pueden incluirlo.

Otra limitación importante está relacionada con el tipo de instrumento seleccionado. Las medidas de autoinforme están muy sujetas a la percepción de los individuos acerca de los atributos medidos, lo cual puede llevar a sesgos en su reporte (Sanz et al., 1998; caballo, 1993; Olivarez et al. 2004). Futuros estudios pueden abordar estrategias complementarias de evaluación (por ejemplo, basadas en la observación) que logren minimizar el impacto de estos posibles sesgos.

REFERENCIAS

- Abreo, M. (1989). *Manual del taller de las habilidades sociales avanzadas*. Tesis de grado. Bogotá: Fundación Universitaria Konrad Lorenz.
- Bados, A. (2001). *Fobia social*. Madrid: Síntesis.
- Caballo, V. (1987). Evaluación de las habilidades sociales. En R. Fernández-Ballesteros & J.A. Carrobes (Comps.). *Evaluación Conductual: Metodología y aplicaciones* (3ª Edición Actualizada) pp.553-595. Madrid: Pirámide.
- Caballo, V. (1993). La multidimensionalidad conductual de las habilidades sociales: propiedades psicométricas de una medida de autoinforme, la Emes-M. *Psicología conductual*, 1(2), 221-231.
- Caballo, V. (1999). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid: Siglo XXI.
- Caballo, V. & Ortega, A. (1989). La escala multidimensional de expresión social: algunas propiedades psicométricas. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 42 (2), 215-221.
- Del Prette, Z.; Del Prette, A. & Barreto, M. (1999). Habilidades sociales en la formación profesional del psicólogo: análisis de un programa de intervención. *Psicología Conductual*, 7(1), 27-47.
- Del Prette, Z. & Del Prette, A. (2002). *Psicología de las habilidades sociales: terapia y educación*. México: Manual Moderno.
- Forero, E. (1989). *Manual del taller de las habilidades sociales iniciales*. Tesis de grado. Bogotá: Fundación Universitaria Konrad Lorenz.
- Gil, F. & León, J. (1998). *Habilidades sociales: teoría, investigación e intervención*. Madrid: Síntesis.
- Gutiérrez, G. (2000). *Adaptación, validación y estandarización de la Escala Multidimensional de Expresión Social –Parte Motora y Parte Cognitiva- en estudiantes de la Universidad Nacional de Colombia*. Tesis de grado. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Heimberg, R., Liebowitz, M., Hope, D. & Schneier, F. (2000). *Fobia social: diagnóstico, evaluación y tratamiento*. Barcelona: Martínez Roca.
- Hidalgo, C. & Abarca, N. (1989). Evaluación psicométrica de habilidades sociales en jóvenes universitarios chilenos. *Revista de Análisis del Comportamiento*, (4) 1, 51-62.

- Hidalgo, C. & Abarca, N. (1990). Desarrollo de habilidades sociales en estudiantes universitarios. *Revista Latinoamericana de Psicología*, (22) 2, 265-282
- Hollin, C. & Trower, P. (1986). *Handbook of social skills training: clinical applications and new directions*. Oxford: Pergamon Press.
- Iruarrizaga, I., Gómez, J., Criado, T., Zuazo, M. & Sastre, E. (2004). Reducción de la ansiedad a través del entrenamiento en habilidades sociales. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 2(1). En www.reme.com. Recuperado el 5 de noviembre de 2004.
- Kelly, A. (1992). *Entrenamiento de las habilidades sociales*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Meinchenbaum, D., Buttler, L. y Gruson, L. (1981). Toward a conceptual model of social competence. En J. Wine y M. Smye (eds.): *Social competence*. Nueva York: Guilford Press.
- Murray, B. (2002). What psych majors need to know?. En *Monitor on psychology*. July/August 2002.
- Olivares, J., Rosa, A. & García, L. (2004). *Fobia social en la adolescencia*. Madrid: Pirámide.
- Riso, W. (1988). *Entrenamiento asertivo: aspectos conceptuales, evaluativos y de intervención*. Medellín: Ediciones Rayuela.
- Riso, W., Pérez, R. & Ferrer, A. (1988). Diferencias en ansiedad social, creencias irracionales y variables de personalidad, en sujetos altos y bajos en asertividad (tanto en oposición como en afecto). *Revista Latinoamericana de Psicología* 20 (3), 391-400.
- Sanz, J., Gil, F. & García, M. (1998). Evaluación de las habilidades sociales. En: Gil, F. & León, J. (Eds). *Habilidades sociales: teoría, investigación e intervención*. Madrid: Síntesis.
- Servicio de Atención Psicológica, Universidad Nacional de Colombia (2001). *Manual del Taller de Habilidades Sociales Básicas*. Documento sin publicar. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.