



Facultad de Psicología

Carrera de Psicología Clínica

**Eficacia del programa de Habilidades Sociales en estudiantes
universitarios en la ciudad de Cuenca**

Trabajo de graduación previo a la obtención del título de
Licenciados en Psicología Clínica

Autor/es:

Marco Paúl Pinos Aguirre

Adrián Fabricio Urgilez Vázquez

Director/a:

Sonia Viviana Vázquez Castro

Cuenca - Ecuador

2024

Dedicatoria

Quiero dedicar el presente trabajo a mis padres por haberme brindado la oportunidad de estudiar y por su amor incondicional, que siempre ha sido mi mayor motivación. A mis amistades, por su constante apoyo y compañía en cada etapa de este camino. Y, finalmente, a mí mismo, por la dedicación, el esfuerzo y la perseverancia que puse en cada paso de este proceso, demostrando que los desafíos pueden ser superados con determinación.

Marco Pinos

Dedicatoria

Dedico mi trabajo de titulación a mis padres y hermanos ya que han sido un pilar fundamental a lo largo de mi carrera universitaria, brindándome su apoyo y comprensión a lo largo de este transcurso, a mis amistades que me han brindado su comprensión y amistad, alentándome tanto a un crecimiento personal como educativo, por último, pero no menos importante, a mi tutora de tesis, quien fue parte fundamental durante este proceso, aconsejándome y guiándome durante este transcurso.

Fabricio Urgilez

Agradecimiento

Agradezco a todas las personas que han estado a mi lado a lo largo de mi trayectoria universitaria. Agradezco especialmente a mis padres, mis tíos y mis amigos, quienes con su apoyo y sus consejos me ayudaron a superar los momentos más desafiantes de esta etapa. Además, agradezco a mi compañero de tesis por las risas, dedicación y compromiso durante la realización del presente trabajo. Finalmente, extendiendo mi gratitud a mi directora y tribunal de tesis, cuya paciencia y guía fueron fundamentales para orientarme y enriquecer mi proceso de aprendizaje.

Marco Pinos.

Agradecimiento

Agradezco a mis padres y familiares por brindarme su apoyo, amor y comprensión a lo largo de este transcurso, de la misma manera agradezco a mi compañero de tesis por la responsabilidad y la dedicación que ha puesto a este trabajo. Agradezco a mi tutora Viviana Vásquez y a mi tribunal Fabricio Peralta, los cuales me aconsejaron y me guiaron durante esta etapa de mi vida. Para finalizar agradezco a la universidad por brindarme la oportunidad de estudiar.

Fabricio Urgilez.

Resumen

Las habilidades sociales pueden definirse como aquellos comportamientos o conductas específicas y necesarias para interactuar y relacionarse con el otro de forma efectiva y exitosa. Una persona con un bajo repertorio de habilidades sociales tendrá dificultades para relacionarse con su entorno, lo que puede incidir en su desempeño académico. La presente investigación buscó, mediante un enfoque cuasiexperimental, indagar la eficacia de una optativa de HHSS implementada en una universidad privada en Cuenca. La muestra estuvo conformada por 12 participantes, con una distribución equitativa entre hombres y mujeres provenientes de diversas carreras de la universidad. El instrumento empleado para evaluar a modo de pretest y postest, fue la Escala de Habilidades Sociales (EHS). Como resultados se determinó que existieron mejorías en las distintas áreas evaluadas, con excepción de defensa de los propios derechos y hacer peticiones. Además, existió una mejora importante en el área de autoexpresión y mejoras notables en interacción social y el puntaje global.

Palabras clave

interacción personal, estudiantes universitarios, intervención, entrenamiento

Abstract

Social skills can be defined as specific behaviors or actions necessary to interact and relate effectively and successfully with others. A person with a low repertoire of social skills tend to have difficulties relating to their environment, which may impact their academic performance. The present study aimed, through a quasi-experimental approach, to investigate the effectiveness of a social skills (SS) elective course implemented at a private university in Cuenca. The sample included 12 participants, with an equal distribution of men and women from various university programs. The instrument used for pre-test and post-test assessment was the Social Skills Scale (EHS) developed by Elena Gismero. The results showed improvements in the evaluated areas, with the exception of defending one's own rights and making requests. Additionally, there was a significant improvement in the area of self-expression and notable improvements in social interaction and the overall score.

Keywords

personal interaction, university students, intervention, training

TABLA DE CONTENIDOS

Capítulo 1	4
Definición de Habilidades Sociales	4
Clasificación de Habilidades Sociales	6
Habilidades Sociales Básicas	7
Habilidades Sociales Avanzadas	8
Componentes de las Habilidades Sociales	8
Componente conductual	9
Componente cognitivo	9
Componente fisiológico	9
Factores que influyen en las Habilidades sociales	11
Factores familiares	12
Factores escolares	12
Factores personales	13
Habilidades sociales en estudiantes universitarios	14
Bases teóricas de la intervención grupal en la optativa	17
Psicología Integrativa	17
Psicología Humanista	18
Terapia Gestáltica	18
Desarrollo Personal	19
Capítulo 2	21
Metodología	21
Tipo de investigación	21
Participantes	22
Criterios de inclusión	22
Criterios de exclusión	22
Instrumentos de evaluación	22
Descripción	22
Análisis de datos	23
Procedimiento	23
Plan de trabajo	24
Resultados esperados	24
Supuestos y riesgos	24

Resultados	26
Discusión	36
Conclusiones	39
Recomendaciones	41
Referencias	42
Anexos	48

CONTENIDO DE TABLAS

Tabla 1.	10
Tabla 2.	26
Tabla 3.	27
Tabla 4.	28
Tabla 5.	30
Tabla 6.	31
Tabla 7.	32
Tabla 8.	33
Tabla 9.	33

Introducción

La interacción constante con el entorno y las personas es una necesidad inherente a lo largo de la vida de todo ser humano. Esta interacción es significativamente influenciada por las habilidades sociales, las cuales juegan un papel crucial en la satisfacción o insatisfacción que experimentamos en nuestras relaciones. Las habilidades sociales pueden definirse como “aquellos comportamientos o conductas específicas y necesarias para interactuar y relacionarse con el otro de forma efectiva y exitosa” (González, et al., 2021). Por lo tanto, es esencial comprender a fondo este concepto, sus componentes e importancia para el bienestar general de la persona.

La falta de habilidades sociales puede llevar a comportamientos problemáticos que interfieren con el aprendizaje y la vida cotidiana. Según González et al. (2021), una persona con un bajo repertorio en habilidades sociales tendrá dificultades para comprender y manejar sus propios sentimientos y los de los demás.

La importancia de ejercitar estas capacidades radica en desempeñarnos adecuadamente en nuestras relaciones interpersonales. La convivencia y el intercambio de ideas en una sociedad diversa generan diversos niveles de interacción social, lo que puede dar lugar a conflictos, roces y empatías entre los participantes. Las manifestaciones de habilidades sociales adecuadas son fundamentales para el éxito en las relaciones interpersonales (Rosales, et al. 2020).

Este estudio se centra en la comprobación de la eficacia de una optativa de habilidades sociales implementada en una universidad en la ciudad de Cuenca, del cual surge la pregunta principal de investigación: ¿Resultará eficaz la optativa de habilidades sociales en mejorar el repertorio de habilidades sociales de los estudiantes universitarios?

Nuestra hipótesis sostiene que existe una diferencia significativa en el repertorio de habilidades sociales de los estudiantes antes y después de la intervención grupal, en donde se espera que la optativa de habilidades sociales tenga un impacto positivo en el desarrollo de estas habilidades en los estudiantes participantes.

Por otro lado, el objetivo general de este estudio es determinar la eficacia de la optativa de habilidades sociales. Para alcanzar este objetivo, se han planteado los siguientes objetivos específicos: conocer las habilidades sociales en estudiantes universitarios mediante la aplicación de un pretest; evaluar la eficacia de la optativa de habilidades sociales mediante un post-test y correlacionar los datos obtenidos mediante las fichas sociodemográficas con los resultados del pretest y post-test.

En el primer capítulo, se realizará una revisión exhaustiva de la literatura sobre habilidades sociales, sus componentes y su importancia para el bienestar general. Se explorarán las diferentes definiciones y enfoques teóricos sobre las habilidades sociales y se destacará su relevancia en diversos contextos, especialmente en el ámbito universitario.

En el segundo capítulo, se presentará la metodología empleada en la investigación, la cual sigue un enfoque cuantitativo y cuasiexperimental. Se detallará el diseño de estudio, los criterios de inclusión y exclusión de los participantes, así como los instrumentos de evaluación utilizados. También se especificarán los procedimientos llevados a cabo para la recolección y análisis de datos, asegurando la rigurosidad metodológica para evaluar la eficacia de la intervención.

En el tercer capítulo, se expondrán los resultados obtenidos a partir del análisis comparativo entre las evaluaciones pre y post-intervención. Además, se presentarán los datos descriptivos de las variables sociodemográficas, así como las diferencias en las

puntuaciones de habilidades sociales evaluadas antes y después de la aplicación de la optativa.

En el cuarto capítulo, se discutirán los hallazgos obtenidos en relación con estudios previos sobre el desarrollo de habilidades sociales en contextos universitarios y se analizará la eficacia del programa y se reflexiona sobre las diferencias observadas entre géneros, edades y carreras universitarias.

Finalmente, en un quinto capítulo, se presentan las conclusiones de la investigación, destacando la eficacia del programa de habilidades sociales implementado en estudiantes universitarios.

Capítulo 1

Definición de Habilidades Sociales

Los primeros intentos de entrenamiento en habilidades sociales (EHS), aunque no se denominaban así en ese momento, se remontan a trabajos realizados con niños en donde se analizaron diversos aspectos de la conducta social en niños, que hoy en día se enmarcaría dentro del campo de las habilidades sociales (Caballo, 2007).

Según Amaral y colaboradores (2015), el concepto de Habilidades Sociales se popularizó en Oxford, Inglaterra, gracias a Argyle y a Salter, quien frecuentemente es atribuido como uno de los precursores del movimiento de habilidades sociales, al fomentar métodos para mejorar la expresividad tanto verbal como facial.

Así, Gonzáles, et al. (2021) plantea que:

Las habilidades sociales son aquellos comportamientos o conductas específicas y necesarias para interactuar y relacionarse con el otro de forma efectiva y exitosa. Además de ser hábitos aprendidos y conductas observables, son una serie de pensamientos y emociones que favorecen el incremento de las relaciones interpersonales (p. 116).

Estrada et al. (2020) señala que el término de las habilidades sociales hace alusión a las diferentes destrezas que se presentan en los seres humanos para la maximización de sus capacidades de comunicación y de interacción, tales como la escucha activa, la empatía, la asertividad, y la capacidad de manejar y resolver conflictos de manera efectiva y por lo tanto, resulta esencial comenzar a desarrollar estas habilidades sociales desde la infancia para mejorar la comprensión hacia los

demás, autorregular las emociones y sentimientos, tomar decisiones acertadas bajo presión social, y fomentar interacciones positivas en contextos de interacción.

Alberti y Emmons (1978) establecen que la habilidad social es una conducta que beneficia al individuo al atender sus intereses fundamentales sin negar los derechos de los demás, mientras ejerce sus propios derechos personales, expresa honestamente sus sentimientos y se defiende sin ansiedad inapropiada. El término competencia o habilidad social se emplea para referirse a diversas formas de comportamientos aprendidos, incluyendo tanto comportamientos verbales como no verbales, lo que contribuye al crecimiento social.

Caballo (2007) define a la conducta socialmente habilidosa como el conjunto de acciones que una persona realiza en un contexto interpersonal, expresando sus sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de manera adecuada a la situación, respetando las conductas de los demás. Esta conducta suele resolver los problemas inmediatos de la situación y reduce la probabilidad de futuros conflictos.

Es relevante mencionar que Gismero (2000) define la habilidad social o conducta asertiva como una competencia adquirida que la persona utiliza para interactuar. Estas habilidades se manifiestan según la situación, el ambiente y las personas involucradas, presentando diversos tipos de situaciones y conductas dentro de su entorno.

Finalmente, Cajas et al. (2020) piensa que el aprendizaje y el reforzamiento de las habilidades se ha convertido en algo primordial dentro de intervenciones educativas y terapéuticas, con el objetivo de disminuir el malestar individual y fomentar relaciones colectivas más significativas. Estas capacidades se adquieren a través de la interacción

con el entorno; por lo tanto, son susceptibles de ser alteradas y cultivadas, dado que no constituyen un elemento estático dentro de la estructura de la personalidad.

Clasificación de Habilidades Sociales

Según Peñafiel et al. (2010), las habilidades sociales se agrupan en tres categorías principales en función de las destrezas que involucran, como se expone a continuación:

Cognitivas: son todas aquellas en las que intervienen aspectos psicológicos, las relacionadas con el «pensar». Algunos ejemplos son: Identificación de necesidades, preferencias, gustos y deseos en uno mismo y en los demás; identificación y discriminación de conductas socialmente deseables; habilidad de resolución de problemas mediante el uso de pensamiento alternativo, consecuencial y relacional; autorregulación por medio del autorrefuerzo y el autocastigo e identificación de estados de ánimo en uno mismo y en los demás.

Emocionales: son aquellas habilidades en las que están implicadas la expresión y manifestación de diversas emociones, como la ira, el enfado, la alegría, la tristeza, el asco, la vergüenza, etc. Son todas las relacionadas con el «sentir».

Instrumentales: se refiere a aquellas habilidades que tienen una utilidad. Están relacionadas con el «actuar». Algunos ejemplos son: Conductas verbales: inicio y mantenimiento de conversaciones, formulación de preguntas, formulación de respuestas, etc. Alternativas a la agresión, rechazo de provocaciones, negociación en conflictos, etc. Conductas no verbales: posturas, tono de voz, intensidad, ritmo, gestos y contacto visual (p. 14).

Según Goldstein (1989), las habilidades sociales básicas incluyen competencias fundamentales necesarias para interacciones cotidianas efectivas, tales como iniciar y

mantener conversaciones, expresar emociones adecuadamente y manejar el rechazo o la crítica de manera constructiva. Estas habilidades son cruciales para establecer una base sólida de interacción social. Por otro lado, las habilidades sociales avanzadas se centran en competencias más complejas y específicas, como la resolución de conflictos, la negociación, la persuasión y el liderazgo.

La distinción entre estas dos categorías subraya la importancia de reconocer el grado de habilidades sociales existente para generar programas que permitan un desarrollo progresivo, comenzando con las competencias básicas y avanzando hacia las más complejas, lo cual es crucial para un funcionamiento social efectivo y adaptable en diferentes contextos.

Habilidades Sociales Básicas

Estrada (2020) destaca que las habilidades sociales básicas son esenciales para construir interacciones sociales exitosas. La habilidad para iniciar una conversación es fundamental para establecer conexiones significativas, lo que implica romper el hielo y crear un ambiente cómodo. Este proceso de iniciar una conversación requiere la capacidad de leer el entorno y reconocer señales sociales.

De la misma manera Núñez (2021), nos menciona que mantener una conversación exitosa es crucial para desarrollar habilidades sociales. Esto incluye la capacidad de expresar ideas claramente, escuchar activamente la cual se puede definir como: dar la atención plena al mensaje recibido, lo cual incluye tanto el contenido verbal como los elementos no verbales. Por otra parte, hacer preguntas pertinentes es esencial en la dinámica conversacional, ya que preguntar de manera reflexiva no solo muestra interés, sino que también enriquece la interacción al profundizar en temas relevantes.

Finalmente, Estrada (2020) nos menciona que expresar gratitud, a través del acto de dar las gracias, es una habilidad social fundamental que demuestra aprecio y cortesía. Agradecer fortalece los lazos sociales y fomenta un ambiente positivo.

Habilidades Sociales Avanzadas

Según Goldstein et al. (1989), las habilidades sociales avanzadas se dividen y se conceptualizan de la siguiente manera: pedir ayuda, que involucra identificar el problema, decidir si se requiere ayuda, seleccionar a la persona adecuada, y formular claramente la solicitud de asistencia; participar, que se centra en evaluar la decisión de participar en una actividad, seleccionar la manera adecuada de integrarse y elegir el momento oportuno para hacerlo; dar instrucciones, que consiste en definir claramente qué necesita hacerse, seleccionar a la persona adecuada para realizar la tarea, comunicar las instrucciones de manera efectiva y asegurarse de que sean comprendidas; seguir instrucciones, que incluye prestar atención a las instrucciones recibidas, solicitar clarificaciones si es necesario, decidir seguir las instrucciones y ejecutarlas adecuadamente; disculparse, que implica reconocer un error o una ofensa, decidir disculparse, y expresar la disculpa de manera sincera y adecuada; y convencer a los demás, que se refiere a la capacidad de presentar argumentos de manera efectiva para persuadir a otros, teniendo en cuenta sus perspectivas y necesidades (Goldstein, et al., 1989).

Componentes de las Habilidades Sociales

Las habilidades sociales, al igual que otras conductas, están compuestas por varios elementos que, al interactuar de manera adecuada, permiten la ejecución de un comportamiento socialmente eficaz. Según Caballo (2007), existen componentes conductuales, cognitivos y fisiológicos que suelen manifestarse en una interacción social.

Componente conductual

Se define como los comportamientos o acciones que resultan en respuesta a un estímulo aprendido. Estos están compuestos por dos elementos: verbal y no verbal. El componente verbal se refiere al tono, timbre, volumen, entonación de la voz y la claridad al expresar un mensaje. El componente no verbal se relaciona con las conductas que no se pueden expresar mediante palabras y están asociadas al lenguaje corporal, que típicamente aparece en la interacción (Moreno, 2021).

Componente cognitivo

Caballo (2007) resalta que el entorno y las situaciones externas influyen en los pensamientos, comportamientos y afectos de las personas. Como agente activo, el individuo está en constante interacción con su medio y las situaciones cotidianas, tratando de enfrentarlas o evitarlas por completo. Esta interacción se caracteriza por la elaboración e interpretación que la persona hace de las circunstancias a las que se expone. A través de procesos cognitivos como el pensamiento, la concentración y la memoria, el individuo puede determinar su reacción futura.

Componente fisiológico

Van der Hofstadt (2005) manifiesta que algunos componentes fisiológicos juegan un papel crucial en la comunicación, especialmente aquellos de los que el individuo es consciente, como la frecuencia cardíaca, la presión y el flujo sanguíneo, las respuestas electrodermales y electromiográficas, y la frecuencia respiratoria. Estos componentes son relevantes para la habilidad social debido a la relación entre la ansiedad y la respuesta fisiológica ante la misma, ya que la ansiedad es un factor clave que dificulta la comunicación del emisor.

La consciencia del sujeto sobre cambios en su frecuencia cardíaca o respiratoria es importante porque le permite reaccionar tanto conductual como cognitivamente ante los síntomas de ansiedad, logrando un mejor control y, por ende, una conducta socialmente más adecuada. Además, la percepción de cambios físicos puede desencadenar cambios cognitivos negativos, que a su vez aumentan los cambios físicos, generando episodios de ansiedad o nerviosismo que resultan en comportamientos incompatibles con la habilidad social (Van der Hofstadt, 2005).

Tabla 1.

Componentes de las habilidades sociales.

Componente	Tipos	Conducta/acción
Conductual	Componente no verbal	Mirada
		Dilatación de pupilas
		Expresiones faciales
		La sonrisa
		Postura del cuerpo
		Distancia y proximidad
		Contacto físico
	Componente verbal	Apariencia personal
		Gestos
		Volumen de voz
		Timbre
		Tono e inflexión
		Claridad de las ideas
		Fluidez
La conversación		

		<u>Asertividad</u>
		<u>Empatía</u>
Cognitivo	Pensamientos e ideas	<u>Resolución de problemas</u>
		<u>Comunicación</u>
		<u>Planes de autorregulación</u>
		Comprensión de situaciones
		<u>Presión sanguínea</u>
		<u>Flujo sanguíneo</u>
Fisiológico	Respuestas físicas	<u>Respuestas electrodermales</u>
		<u>Respuestas electromiográficas</u>
		La respiración

Nota: Información extraída de Van der Hofstadt, R. (2005). El libro de las habilidades de comunicación: cómo mejorar la comunicación personal (2.^a ed.).

Factores que influyen en las Habilidades sociales

Según Ramos (2012), las conductas de interrelación eficaces se aprenden desde la niñez a través de los primeros vínculos establecidos en el núcleo familiar y se desarrollan a lo largo del ciclo vital, influenciadas por factores endógenos y exógenos. Estas formas de actuar, adquiridas previamente, tienen un impacto significativo en el adecuado desempeño en los ámbitos educativo, social y laboral.

Para entender mejor cómo se forman y evolucionan estas conductas, es fundamental examinar los distintos factores que influyen en su desarrollo. Estos factores se pueden categorizar en familiares, escolares y factores individuales o personales.

Analizar cómo interactúan estos elementos nos permitirá comprender de manera más profunda el desarrollo de las habilidades sociales.

Factores familiares

Según Viqueira (2019), las primeras interacciones sociales se forman a partir del apego generado en la familia. El estilo de crianza y la convivencia del individuo con sus padres y otros familiares determinan su capacidad de desarrollo social y afectivo. Un estilo de crianza democrático que consiste en un estilo de crianza en el que los padres fomentan la participación y la toma de decisiones de sus hijos en el ámbito familiar. Por otro lado, un estilo de crianza sobreprotectora en la cual los padres tienden a involucrarse excesivamente en la vida de sus hijos, intentando protegerlos de cualquier peligro, dificultad o fracaso. Este tipo de crianza puede predisponer a la ineficacia en el desarrollo de habilidades sociales, lo que reduce la capacidad de relacionarse, genera miedos, dificulta el desenvolvimiento interpersonal y provoca desadaptación a los medios de relación.

Factores escolares

Según Vaca (2021) las habilidades sociales se optimizan a través de la interacción en diversos entornos. El entorno académico es uno de los contextos donde el ser humano puede desarrollar habilidades adicionales que complementan las adquiridas previamente en el hogar. La convivencia en el aula con compañeros y figuras de autoridad, como los maestros, facilita la construcción de comportamientos adaptativos, mejora la comunicación y fomenta actitudes como la autoafirmación, el trabajo en equipo y la gestión de emociones. No obstante, las relaciones con los demás también pueden generar dificultades en las interacciones bidireccionales, provocando reacciones

negativas como el aislamiento, sentimientos de no pertenencia y rechazo a cualquier tipo de vínculo social.

Dentro de los factores escolares que pueden influir en que no exista un adecuado desarrollo de las HHSS se incluyen los siguientes: un ambiente escolar negativo, caracterizado por el bullying y la discriminación, puede inhibir significativamente el desarrollo social de los estudiantes, como afirma Olweus (1993). La falta de espacios adecuados para la socialización y la ausencia de actividades extracurriculares también limitan las oportunidades de interacción, afectando el desarrollo de habilidades sociales, según Espelage y Swearer (2004). Además, sin un currículo que enseñe explícitamente habilidades sociales, los estudiantes carecen de las herramientas necesarias para interactuar de manera efectiva, tal como sostienen Elias et al. (1997). Asimismo, la exclusión y el aislamiento social dentro del grupo de pares impiden el desarrollo social, ya que los niños que experimentan rechazo y aislamiento carecen de oportunidades para desarrollar estas habilidades, explican Rubin et al. (2006).

El desarrollo de las habilidades sociales en el entorno académico es clave para complementar las adquiridas en el hogar, promoviendo comportamientos adaptativos, comunicación efectiva y trabajo en equipo. Sin embargo, factores como un ambiente escolar negativo, la falta de espacios para la socialización y la ausencia de enseñanza explícita de habilidades sociales pueden obstaculizar este desarrollo, generando aislamiento y rechazo social en los estudiantes.

Factores personales

Arcón y Milicic (1992) describen que la conducta socialmente habilidosa se compone de dos factores importantes: uno personal y otro que se manifiesta en la interacción. Los factores personales incluyen características particulares del individuo y

rasgos de personalidad. Estos factores abarcan aspectos constitucionales como temperamento, género, intelecto y apariencia, así como componentes psicológicos relacionados con procesos cognitivos, conductuales y afectivos.

El temperamento, género, intelecto, apariencia, y los componentes psicológicos que abarcan procesos cognitivos, conductuales y afectivos son fundamentales para las habilidades sociales (HHSS). Por ejemplo, el temperamento influye en cómo respondemos emocionalmente y nos comportamos en interacciones sociales; el género puede determinar las expectativas sociales y las formas de comunicación; el intelecto afecta nuestra habilidad para entender y responder a las señales sociales; la apariencia puede impactar la primera impresión y la dinámica interpersonal; y finalmente, los procesos cognitivos, conductuales y afectivos regulan nuestra capacidad para procesar información social, adaptar comportamientos y manejar emociones en contexto social (Arcón et al., 1992).

Las habilidades sociales dependen de factores personales y de la interacción social. Elementos como el temperamento, el género, el intelecto, la apariencia y los procesos psicológicos son fundamentales en cómo una persona maneja y responde en situaciones sociales, influyendo en su capacidad para adaptarse y regular sus emociones en distintos contextos.

Habilidades sociales en estudiantes universitarios

Las habilidades sociales se manifiestan en contextos y ambientes que incluyan interacción social. Estas interacciones pueden ocurrir entre amigos, personas de diferente sexo, en el núcleo familiar que incluye padres, madres y hermanos, así como en el entorno laboral con figuras de autoridad y colegas. También se presentan en

espacios educativos como jardines infantiles, escuelas, universidades, y en lugares destinados al entretenimiento y ocio (Rodríguez, et al., 2019).

En cuanto a estudios relacionados a la temática del desarrollo de habilidades sociales se destaca el proyecto de Huambachano y Huaire en 2020 sobre el “Desarrollo de habilidades sociales en contextos universitarios” en el cual, el objetivo principal fue explicar el efecto de un programa educativo en el mejoramiento de las habilidades sociales en un grupo de estudiantes universitarios. En este estudio se dispuso de 60 participantes de ambos géneros con una edad que oscila entre los 18 a 21 años; los cuales fueron designados en dos grupos: uno de control y el otro experimental. Los resultados demostraron mejoras en los comportamientos prosociales de los estudiantes (Huambachano et. al., 2020).

Otro estudio que sigue la temática titulada “Las habilidades sociales y sus diferencias en estudiantes universitarios”, realizado por Holst, Galicia, Gómez, y Degante en 2017, se considera relevante debido al objetivo planteado; obtener la validez de constructo de la Escala de habilidades sociales e identificar sus diferencias en estudiantes de la Universidad Nacional Autónoma de México. Los participantes del estudio fueron 200 estudiantes universitarios con los cuales se pudo obtener los siguientes resultados: algunos estudiantes contaban con una mayor capacidad de resolución de conflictos, además se descubrió que los hombres tienen mayores habilidades de comunicación que las mujeres. Se concluyó que las habilidades sociales son necesarias para tener relaciones interpersonales satisfactorias y un desempeño profesional óptimo (Holst et al., 2017).

Finalmente, resulta importante destacar un estudio realizado por Sánchez y Ñañez en 2022 el cual lleva como título “Percepción del trabajo en equipo y de las

habilidades sociales en estudiantes universitarios”. El objetivo planteado en el estudio fue establecer la relación entre el trabajo en equipo y las habilidades sociales en estudiantes universitarios. Los participantes del estudio fueron estudiantes universitarios de las carreras de administración, contabilidad y administración de turismo y hotelería de una universidad estatal. La muestra total estaba compuesta por 156 estudiantes, de los cuales 73 eran varones y 83 mujeres con un promedio de edad de 19.9 años. Los resultados obtenidos del estudio sugieren que la percepción del trabajo en equipo como estrategia de enseñanza-aprendizaje está relacionada con el desarrollo y la práctica de habilidades sociales. Además, más del 80% de los estudiantes presentaron niveles medios o altos en su percepción de las habilidades sociales y el trabajo en equipo, indicando una apreciación positiva de estas habilidades en su formación universitaria (Sánchez et al, 2022).

Mediante los conceptos y estudios en torno al tema expuestos con anterioridad, podemos concluir que las habilidades sociales son cruciales en el contexto universitario porque permiten a los estudiantes interactuar eficazmente con sus compañeros y profesores, facilitando la colaboración y el trabajo en equipo. Esto se vuelve esencial en actividades como proyectos colaborativos y trabajos en grupo, donde una comunicación efectiva puede marcar la diferencia en el resultado. Además, el entrenamiento de las habilidades sociales ayuda a los estudiantes a construir una red de contactos que puede ser invaluable para su futuro profesional. También contribuyen a mejorar la autoestima y la confianza, lo que es fundamental para enfrentar los desafíos académicos y personales durante la vida universitaria.

Bases teóricas de la intervención grupal en la optativa

Psicología Integrativa

La psicología integrativa es un enfoque que surge como respuesta a la existencia de múltiples modelos psicoterapéuticos, cada uno con sus propias teorías y técnicas. Este enfoque busca integrar elementos de diferentes modelos para crear un marco más flexible y adaptable a las necesidades individuales de cada paciente (Zarbo et al., 2016).

La psicología integrativa no intenta combinar todos los modelos en uno solo, sino que pretende desarrollar un nuevo campo de colaboración y diálogo entre las distintas aproximaciones. Este movimiento se enfoca en la identificación y uso de factores comunes entre los modelos psicoterapéuticos que han demostrado ser efectivos, tales como la alianza terapéutica, la empatía del terapeuta y las expectativas del cliente (Zarbo et al., 2016).

Norcross y Goldfried (2005) subrayan la necesidad de que los psicoterapeutas integrativos trabajen en conjunto con profesionales de otras disciplinas, como la medicina familiar y la psicología de la salud, para abordar de manera más holística las complejidades del cambio humano. Esto incluye no solo tratar los trastornos diagnosticados, sino también centrarse en dimensiones psicosociales que pueden ser igual o más relevantes.

La psicología integrativa también promueve el desarrollo de prácticas preventivas y educativas, sugiriendo la aplicación de modelos integrados no solo en la terapia formal, sino también en contextos educativos y preventivos para apoyar a maestros, gerentes y familias, y abordar problemas antes de que se agraven (Norcross et al., 2005).

Psicología Humanista

Como cualquier movimiento científico o social, la Psicología Humanista no surge de forma repentina, desconectada de su entorno histórico y contextual. Su aparición pública se produce en un momento particularmente receptivo, después de un largo periodo de incubación ideológica. La década de los sesenta es especialmente sensible a este respecto y presenta una apertura inusitada hacia el optimismo y la esperanza (Villegas, 1986).

La Psicología humanista-existencial es un movimiento programático, orientado a promover una psicología más interesada en los problemas humanos, que sea: “una ciencia del hombre y para el hombre”. El objetivo de esta corriente era proponer una forma diferente de hacer psicología, que fuera más allá de las limitaciones del enfoque puramente objetivo. Buscaba llenar el vacío que habían dejado los dos grandes sistemas de la época: el conductismo y el psicoanálisis. Sin embargo, al intentar posicionarse como una "tercera fuerza" en psicología y presentarse como una alternativa a esos sistemas, terminó actuando de manera muy similar a ellos (Henao, 2012).

Los humanistas no tuvieron un método psicológico común. Unos, influidos por la metodología y el análisis existencial, recurrieron al método fenomenológico. Otros, utilizaron los métodos de sus psicologías de origen. Otros, como Rogers, intentaron conciliar en vano el método objetivo con el estudio de la subjetividad humana (Henao, 2012).

Terapia Gestáltica.

Salama (2004) describe la terapia gestalt como un modelo psicoterapéutico que considera los conflictos y conductas sociales inadecuadas como señales dolorosas

resultantes de polaridades. Estos conflictos pueden ser internos (intrapsíquicos) o manifestarse en las relaciones interpersonales (interpsíquicos). Este enfoque se centra en la conducta presente y requiere la participación activa del terapeuta para ayudar al paciente a tomar conciencia de sí mismo como un organismo total, lo que le permite desarrollar todo su potencial de manera óptima.

Desarrollo Personal.

Según Arias (2008), el desarrollo personal, también conocido como crecimiento personal, se refiere al afán de superación que impulsa a avanzar hacia adelante. Esto implica que la persona puede hacer más allá de su desarrollo natural relacionado con su edad. Para lograr este crecimiento, se establecen metas, pero en el proceso de alcanzarlas se encuentran dificultades que las hacen parecer más distantes y menos accesibles

El concepto de crecimiento personal es más amplio que el de psicoterapia, aunque a menudo se utilizan de manera intercambiable. Este concepto es un componente clave en las diversas psicoterapias humanistas, ya que se refiere tanto al objetivo del trabajo terapéutico como al objetivo último de la vida, de acuerdo con la antropología o ética, implícita o explícita, de los psicólogos humanistas. Este objetivo contrasta claramente con los modelos terapéuticos que se centran únicamente en alcanzar un estado homeostático (Cortés, 1986).

Según lo expuesto, el crecimiento personal es fundamental en el desarrollo de las habilidades sociales (HHSS) porque impulsa a la persona a superar sus propias limitaciones y alcanzar un mayor bienestar interpersonal. Este proceso no solo mejora las habilidades básicas relacionadas con la edad, sino que promueve una continua evolución en la forma en que se manejan las relaciones y se enfrentan los desafíos

sociales. Al establecer metas personales y trabajar hacia ellas, se fortalecen competencias como la empatía, la comunicación efectiva y la resolución de conflictos, lo cual es esencial para mejorar las interacciones sociales. Además, el crecimiento personal fomenta una visión más amplia y consciente de uno mismo y de los demás, lo que facilita una mayor adaptación y flexibilidad en el ámbito social.

Capítulo 2

Preguntas de investigación o hipótesis.

Hipótesis: Existe una diferencia significativa en repertorio de habilidades sociales antes y después de la intervención grupal.

Pregunta: ¿Resultará eficaz la optativa de habilidades sociales?

Objetivo general

Determinar la eficacia de una optativa de habilidades sociales en una universidad privada de la ciudad de Cuenca.

Objetivos específicos

- Conocer el repertorio de habilidades sociales en los participantes inscritos en la optativa mediante la aplicación de un pretest.
- Evaluar la eficacia del programa de habilidades sociales mediante un post-test.
- Correlacionar los datos obtenidos mediante las fichas sociodemográficas.

Metodología

Tipo de investigación

La presente investigación posee un enfoque cuantitativo, no experimental y de alcance descriptivo. Se denomina de enfoque cuantitativo debido a que se recolectarán datos mediante los instrumentos para probar la hipótesis establecida. Por otro lado, se considera no experimental debido a que no se intervendrá en el objeto de investigación y se pretende conseguir los datos de forma natural y de tipo descriptiva ya que se explicará características puntuales de la población de estudiantes con relación a sus habilidades sociales.

Participantes

Para la evaluación se consideró a estudiantes universitarios inscritos en la optativa de Habilidades Sociales, cuya población integra a los 12 participantes de la misma.

Criterios de inclusión

- Estudiantes universitarios inscritos en la optativa de Habilidades Sociales.
- Personas que han aceptado y firmado el consentimiento informado.
- Estudiantes universitarios menores de 17 años.

Criterios de exclusión

- Aplicativos incompletos.

Instrumentos de evaluación

- Escala de Habilidades Sociales (EHS).
- Ficha sociodemográfica.

Descripción

La Escala de Habilidades Sociales (EHS), creada por Elena Gismero en 1995, evalúa el asertividad y las habilidades sociales en adolescentes y adultos mediante 33 ítems con opciones de respuesta que reflejan distintos grados de identificación. Cuanto mayor es la puntuación, más desarrollado es el repertorio de habilidades sociales del individuo. Su aplicación puede ser individual o colectiva, con una duración de 10 a 15 minutos. El instrumento ha demostrado tener una validez de constructo (.74) y una alta fiabilidad interna con un coeficiente alfa de Cronbach superior a 0.70 (Gismero, 2002).

La ficha sociodemográfica se utilizará principalmente para recopilar datos relevantes para la investigación como el sexo y carrera de los participantes. Su objetivo

principal es analizar cómo el curso afecta a estudiantes de diferentes perfiles sociodemográficos, proporcionar información sobre la efectividad del programa y cómo este puede ser mejorado o adaptado a diferentes subgrupos (Ver *Anexo 2*).

Análisis de datos

- Se representarán tablas y gráficos de los siguientes análisis: Análisis descriptivos de los datos de la primera y segunda aplicación del EHS.
- Comparación del pretest y del post-test.

Procedimiento

- Se gestionó el permiso necesario para llevar a cabo la aplicación del test de habilidades sociales “EHS”.
- Se presentó al grupo de estudiantes de la optativa de habilidades sociales el motivo de intervención para el estudio y se realizó la explicación correspondiente sobre la aplicación del test.
- Se dió a conocer a los estudiantes de la optativa el consentimiento informado (*Ver anexo 1*). En dicho consentimiento se mencionó que los datos obtenidos serán utilizados con el único propósito de llevar a cabo la investigación, sobre la eficacia del programa de Habilidades Sociales en estudiantes universitarios en la ciudad de Cuenca.
- Se realizó la entrega del consentimiento informado, donde los participantes firmaron aceptando los términos implementados.
- Se realizó la aplicación de la ficha sociodemográfica (*Ver anexo 2*), donde se obtuvieron datos personales como el sexo de los participantes.

- Se llevó a cabo la aplicación del test EHS (Ver *anexo 3*), escala que nos ayudó en la recopilación de los datos con respecto a las habilidades sociales que tienen los estudiantes al iniciar el curso.
- Al terminar el ciclo universitario se llevará a cabo un post-test (Ver *Anexo 3*), con el motivo de ver la evolución de las habilidades en los estudiantes.
- Para finalizar, se tabularon los datos obtenidos en las dos aplicaciones (pre test y post-test) para llevar a cabo el análisis comparativo del punto de partida y punto de cierre de la optativa, donde, se correlacionaron los datos con la ficha sociodemográfica.

Plan de trabajo

Resultados esperados

- Recolección de datos válidos con respecto a los factores sociodemográficos y establecer un punto de partida con respecto a las habilidades sociales de los estudiantes inscritos en la optativa.
- Determinar cambios significativos en el entrenamiento de las habilidades sociales en los estudiantes inscritos en la optativa.
- Informar mediante datos estadísticos, un mejoramiento en el desarrollo de las habilidades sociales del grupo de intervención.
- Evidenciar la existencia de diferencias al momento del desarrollo de habilidades sociales con relación a las fichas sociodemográficas.

Supuestos y riesgos

Considerando que los sujetos que participan en el estudio son estudiantes, existe el riesgo de:

- Algunos de ellos podrían abandonar el curso antes de realizar el posttest. Esto representaría una limitación significativa para el análisis comparativo, ya que la reducción en el número de participantes podría afectar los datos obtenidos en un inicio.
- Que los estudiantes no asistan el día que se aplicará el posttest.

Resultados

En este capítulo, se iniciará presentando los datos descriptivos de la investigación en base a la edad, género, carrera y los distintos parámetros del test, posteriormente se presentan los resultados obtenidos a partir del análisis comparativo de las variables evaluadas en el pretest y postest. El objetivo principal es identificar los cambios generados por la intervención aplicada, analizando las diferencias en las puntuaciones promedio, las desviaciones estándar y los rangos de las variables clave, como la autoexpresión, la defensa de los propios derechos, la capacidad para decir "no", entre otras. La muestra utilizada es equitativa en cuanto a género, con un enfoque mayoritario en estudiantes de psicología. Los datos obtenidos ofrecen una visión clara del impacto de la intervención y sirven como base para la discusión de los efectos observados en los comportamientos y habilidades evaluadas en los participantes. A continuación, se detallarán estos resultados para cada variable analizada.

Tabla 2.

Análisis descriptivo de las variables sociodemográficas

	Media	DE	Mínimo	Máximo
Edad	19.708	1.334	17	23
Genero		n		%
Masculino		6		50.000
Femenino		6		50.000

La edad de los participantes varía entre 17 y 23 años, con una media de 19.71 años y una desviación estándar de 1.33 años. Esto indica una muestra relativamente joven y homogénea en términos de edad.

En cuanto a los datos de género, la muestra se compone equitativamente de hombres y mujeres, con un 50% (n=6) de participantes masculinos y un 50% (n=6) femeninos. Esta distribución igualitaria garantiza que las comparaciones entre géneros sean representativas y permitan analizar las diferencias o similitudes en las variables estudiadas.

Tabla 3.

Análisis descriptivo de las variables sociodemográficas

Facultad	n	%
Ciencias de la administración	6	25.000
Psicología	10	41.667
Medicina	2	8.333
Ciencia y tecnología	2	8.333
Filosofía	2	8.333
Ciencias jurídicas	2	8.333

Carrera	n	%
Administración de empresas	2	8.333
Ingeniería en sistemas	4	16.667
Psicología educativa	8	33.333
Medicina	2	8.333
Ingeniería en alimentos	2	8.333
Educación inicial	2	8.333

Psicología clínica	2	8.333
Derecho	2	8.333

La distribución de carreras es diversa, con la mayoría de los participantes (33.33%) estudiando psicología educativa, seguida de ingeniería en sistemas (16.67%).

El resto de las carreras tienen una representación menor, con un 8.33% cada una: administración de empresas, medicina, ingeniería en alimentos, educación inicial, psicología clínica, y derecho. Esto sugiere una muestra interdisciplinaria, pero con un enfoque marcado en psicología.

La población más significativa proviene de la facultad de psicología (41.667%), seguida por ciencias de la administración (25%). El resto de las facultades tienen una representación igualitaria del 8.33% cada una: medicina, ciencia y tecnología, filosofía, y ciencias jurídicas

A continuación, se presentarán los datos descriptivos de las categorías que mide el test de habilidades sociales EHS.

Tabla 4.

Análisis descriptivo de las variables pretest y del posttest del EHS

	Pretest					Posttest				
	N	Med	Dt	ET	Cv	N	Med	Dt	ET	Cv
Aut	12	29.91	24.62	7.10	0.82	12	50.33	30.19	8.71	0.60
Dpd	12	47.41	24.44	7.05	0.51	12	44.91	28.92	8.35	0.64
Ed	12	37.58	26.08	7.52	0.69	12	53.00	24.65	7.11	0.46
Dn	12	47.83	26.11	7.54	0.54	12	66.41	32.15	9.28	0.48
Hp	12	40.91	19.51	5.63	0.47	12	38.83	21.01	6.06	0.54

Iso	12	44.00	28.91	8.34	0.65	12	58.50	29.90	8.63	0.51
G	12	35.41	22.71	6.55	0.64	12	53.66	28.40	8.20	0.52

Nota: Aut: Autoexpresión, Dpd: Defensa de los propios derechos, Ed: Enfado o desconfianza, Dn: Decir no, Hp: Hacer peticiones, Iso: Interacción con el sexo opuesto, G: Global

Autoexpresión: La media de 29.91 en el pretest se ubica en el rango **medio bajo**, lo que sugiere que los participantes presentan una capacidad moderada para expresar sus pensamientos y sentimientos. Sin embargo, la media en el postest es de 50.33, lo que los ubica en el rango **medio alto**.

Defensa de los propios derechos: En el pretest, la media de 47.41 se encuentra en el rango **medio alto**, lo que indica que los participantes tienen una habilidad bastante desarrollada para defender sus derechos personales. No obstante, en el postest la media es de 44.91, ubicando a los participantes en el rango **medio**, lo que sugiere una leve disminución en esta capacidad, aunque aún se mantiene a un nivel adecuado.

Enfado o desconfianza: Con una media de 37.58 en el pretest, los participantes se ubican en el rango **medio**, lo que refleja un manejo moderado del enfado y la desconfianza, con un balance entre la expresión y el control de estas emociones. En el postest, la media es de 53.00, lo que posiciona a los participantes en el rango **medio alto**, indicando una mejor gestión de estas emociones tras la intervención.

Decir no: En el pretest, la media de 47.83 se encuentra en el rango **medio alto**, lo que señala una buena capacidad para establecer límites y rechazar peticiones cuando es necesario. En el postest, la media aumenta a 66.41, ubicando a los participantes en el rango **alto**.

Hacer peticiones: La media de 40.91 en el pretest ubica a los participantes en el rango **medio**, sugiriendo que tienen una competencia adecuada para hacer peticiones, aunque no siempre la utilizan de manera óptima. En el posttest, obtuvieron una media de 38.83, que los sigue situando en el rango **medio**.

Interacción con el sexo opuesto: En el pretest, la media de 44.00 se ubica en el rango **medio**, lo que indica que las interacciones con personas del sexo opuesto son adecuadas, pero podrían beneficiarse de un mayor desarrollo en confianza y seguridad. Tras la intervención, los participantes obtuvieron una media de 58.50 en el posttest, lo que los posiciona en el rango **alto**.

Global: La media global de 35.41 en el pretest se encuentra en el rango **medio bajo**, lo que sugiere que las habilidades sociales en general están algo limitadas y podrían beneficiarse de una intervención. Después de la aplicación del posttest, la media global fue de 53.66, ubicando a los participantes en el rango **medio alto**.

Es importante destacar cómo los datos descriptivos iniciales proporcionan una base sólida para el análisis comparativo que sigue. Los primeros análisis ofrecen una visión general del comportamiento de las variables en la muestra antes y después de la intervención, mientras que la siguiente parte se centra en el análisis detallado de las diferencias observadas entre el pretest y el posttest.

Tabla 5

Análisis Comparativo del pretest y del posttest de las variables EHS

		t	gl	p
Autoexpresión	T de Student	-2328	11.0	.040
Defensas propios derechos	T de Student	0.247	11.0	.810

Enfado o desconfianza	T de Student	-1610	11.0	.136
Decir no	T de Student	-2041	11.0	.066
Hacer peticiones	T de Student	0.22	11.0	.828
Interacción con el sexo opuesto	T de Student	-1436	11.0	.179
Global	T de Student	-2094	11.0	.060

Nota. El valor p de Shapiro-Wilk fue mayor a .05 por lo cual se ocupó la t de Student.

Los resultados muestran que la intervención tuvo un impacto significativo en la autoexpresión de los individuos, con una mejora notable en este aspecto ($p = 0.040$). Aunque se observó una tendencia hacia la mejora en la habilidad de decir no ($p = 0.066$) y en el resultado global ($p = 0.060$), estos no alcanzaron la significancia estadística. En otros aspectos, como la defensa de los propios derechos ($p = 0.810$), el enfado o desconfianza ($p = 0.136$), la capacidad de hacer peticiones ($p = 0.828$) y la interacción con el sexo opuesto ($p = 0.179$), no se observaron cambios significativos entre las dos mediciones. En resumen, la intervención parece haber mejorado especialmente la autoexpresión, mientras que en otros aspectos las mejoras fueron menos concluyentes o no significativas.

Tabla 6.

Análisis Comparativo del pretest y del postest por Género.

	<i>Pretest</i>				<i>Postest</i>			
	Med	Dt	Min	Max	Med	D	Min	Max
M	35.00	22.83	4.00	72.00	55.83	30.90	6.00	87.00
F	35.83	24.76	6.00	75.00	51.50	28.43	16.00	87.00

Nota: Val: validación, Med: media, DT: desviación típica

Tanto hombres como mujeres experimentaron una mejora tras la intervención, con incrementos en las medias de ambos grupos. Sin embargo, los hombres mostraron una mayor variabilidad en sus resultados en el posttest en comparación con las mujeres, lo que sugiere que algunos hombres mejoraron más que otros. Las mujeres, por otro lado, mantuvieron una mayor consistencia en sus resultados a lo largo de la intervención. Esto sugiere que la intervención fue efectiva en ambos géneros, aunque con diferentes niveles de dispersión en los resultados. De acuerdo al género entonces se puede notar que los hombres mejoraron ligeramente más que las mujeres.

Tabla 7.

Análisis Comparativo del pretest y del posttest por Edad.

Edad	Pretest					Posttest				
	Val	Med	Dt	Min	Max	Val	Med	Dt	Min	Max
17	1	4.00		4.00	4.00	1	6.00		6.00	6.00
19	5	42.20	23.66	6.00	72.00	5	52.60	27.25	16.00	80.00
20	4	35.75	27.12	13.00	75.00	4	55.75	28.10	32.00	87.00
21	1	32.00		32.00	32.00	1	65.00		65.00	65.00
23	1	35.00		35.00	35.00	1	87.00		87.00	87.00

La intervención mostró mejoras en todos los grupos de edad, aunque con distintos niveles de cambio. Los participantes de 19 y 20 años tuvieron mejoras moderadas y notables, respectivamente, aunque con una alta variabilidad en los resultados, lo que indica que algunos individuos respondieron mejor que otros. Los individuos de 21 y 23 años experimentaron mejoras significativas, aunque los datos son limitados por la baja cantidad de participantes en esos grupos. En general, la

intervención fue efectiva en la mayoría de las edades, especialmente en los individuos mayores.

Tabla 8.

Análisis Comparativo del pretest y del postest por Facultad.

	Pretest					Postest				
	Val	Med	Dt	Min	Max	Val	Med	Dt	Min	Max
C. Adm	3	48.00	23.51	25.00	72.00	3	77.33	11.24	65.00	87.00
Psicología	5	39.80	24.90	6.00	75.00	5	51.00	25.41	16.00	72.00
Medicina	1	30.00		30.00	30.00	1	32.00		32.00	32.00
C.C.T.T	1	4.00		4.00	4.00	1	6.00		6.00	6.00
Filosofía	1	13.00		13.00	13.00	1	32.00		32.00	32.00
C.C.J.J	1	35.00		35.00	35.00	1	87.00		87.00	87.00

Nota: C. Adm: ciencias de la administración, C.C.T.T: Ciencias y Tecnología, C.C.J.J: Ciencias Jurídicas

La intervención tuvo un impacto positivo en la mayoría de las facultades, especialmente en **Ciencias de la administración** y **Ciencias jurídicas**, donde se observaron mejoras significativas y consistentes. En **Psicología** también se registró una mejora, aunque la variabilidad entre los resultados de los participantes se mantuvo alta. En los casos individuales de **Medicina**, **Ciencia y tecnología**, y **Filosofía**, se observaron pequeñas mejoras, pero los datos son limitados para hacer generalizaciones. En general, la intervención parece haber sido efectiva, especialmente en facultades con más participantes, como Ciencias de la administración y Psicología.

Tabla 9.

Análisis Comparativo del pretest y del postest por Carrera.

	<i>PRE</i>			<i>POST</i>		
	n	Media	DE	n	Media	DE
Administración de empresas	1	25.00		1	87.00	
Ingeniería en sistemas	2	59.50	17.67	2	72.50	10.60
Psicología educativa	4	38.25	28.47	4	55.75	26.66
Medicina	1	30.00		1	32.00	
Ingeniería en alimentos	1	4.00		1	6.00	
Educación inicial	1	13.00		1	32.00	
Psicología clínica	1	46.00		1	32.00	
Derecho	1	35.00		1	87.00	

Carreras como Administración de empresas, Derecho y Educación inicial presentaron mejoras significativas, con incrementos considerables en las medias POST respecto a las PRE. Estas mejoras podrían reflejar un cambio favorable en las competencias o habilidades evaluadas en los participantes.

Por otro lado, en carreras como Ingeniería en sistemas y Psicología educativa, aunque hubo mejoras en los resultados, se nota una alta variabilidad entre los participantes, especialmente en Psicología educativa, lo que indica que no todos los estudiantes experimentaron la intervención de la misma manera.

Es importante resaltar que en Psicología clínica se observó una disminución en la media POST, lo que podría indicar un retroceso o una menor efectividad de la intervención en esta carrera, mientras que, en Medicina e Ingeniería en alimentos, las mejoras fueron muy leves, lo que sugiere que el impacto de la intervención en estas carreras fue mínimo.

En resumen, la intervención parece haber sido efectiva en términos generales, con mejoras notables en varias carreras, aunque la variabilidad en algunos programas y la falta de mejora en otros pueden indicar la necesidad de ajustes específicos para optimizar los resultados en todas las áreas.

Discusión

El desarrollo de habilidades sociales en el ámbito universitario ha sido ampliamente estudiado debido a su impacto en la vida académica, personal y profesional de los estudiantes. Investigaciones previas han destacado que las competencias sociales son fundamentales no solo para mejorar la interacción con el entorno, sino también para prevenir problemas psicosociales a largo plazo. En este sentido, los resultados de la presente investigación, que demuestran una ligera mejora en el índice global de habilidades sociales tras la optativa de Habilidades Sociales, se alinean con otros estudios cuasiexperimentales que también han evidenciado el efecto positivo de programas educativos sobre el desarrollo de estas habilidades. Así, los aumentos observados en la autoexpresión y otras competencias clave, como la asertividad y la empatía, confirman la importancia de integrar este tipo de programas en el contexto universitario.

Entre los hallazgos significativos de la presente investigación, se registraron mejoras importantes en el índice global de habilidades sociales, que pasó de una media de 35.41, ubicada en el rango medio-bajo en el pretest, a 53.66, correspondiente al rango medio-alto en el posttest. Esto indica que los estudiantes mejoraron su capacidad para interactuar socialmente, lo cual puede abarcar habilidades como la asertividad, la empatía o la gestión de conflictos, aspectos clave para su desempeño personal y profesional. Este resultado es similar al estudio de Huambachano y Huairé (2018), cuyo objetivo fue explicar el efecto de un programa educativo en el mejoramiento de las habilidades sociales en estudiantes de una universidad en Perú, mediante un diseño cuasiexperimental con pretest y posttest, utilizando el test EHS de Elena Gismero y en donde se demostró una mejora significativa en los comportamientos prosociales de los estudiantes, con aumentos notables en las puntuaciones post-intervención.

En cuanto a otros hallazgos, se obtuvo resultados como la mejora en la autoexpresión de los participantes después de la asistencia a la optativa antes mencionada. En el pretest, la media de autoexpresión fue de 29.91, lo que indicaba un nivel medio-bajo en la capacidad de los estudiantes para expresar sus pensamientos y emociones. Sin embargo, tras la implementación de las clases, esta media aumentó considerablemente a 50.33 en el postest, colocándose en un nivel medio-alto con un resultado estadísticamente significativo. Esta evidencia es similar a resultados de estudios previos, como el de Gallego (2009), que de igual manera encontró mejoras significativas en autoexpresión tras un programa de habilidades sociales, con una reducción de pensamientos ansiógenos en los estudiantes. Asimismo, en el estudio anteriormente nombrado de Huambachano y Huairé (2018) se reportó un aumento en los comportamientos prosociales, incluyendo la capacidad de expresión emocional, después de una intervención similar.

En cuanto a la comparación con los datos sociodemográficos como el sexo, en nuestra investigación los hombres mostraron inicialmente niveles similares de HHSS en el pretest que las mujeres. Sin embargo, luego del curso de la optativa existió un ligero desarrollo en el repertorio de habilidades en todas las áreas que evalúa el EHS frente a los puntajes obtenidos por las mujeres. Por lo que deducimos que tanto hombres como mujeres, mostraron puntajes similares. A partir de ello, deducimos que no existen diferencias significativas entre géneros evaluados. Estos resultados coinciden con estudios como el de Mora (2015), en donde se realizó un entrenamiento en habilidades sociales con una muestra de 29 estudiantes de un colegio, y no se encontraron diferencias significativas entre géneros, mostrando que ambos grupos se beneficiaron de manera similar de la intervención.

Este hallazgo resulta ser no consistente con otros estudios en donde las mujeres obtuvieron puntajes más altos en las áreas de valoración del EHS que los hombres, como se comprueba en el estudio de Campo-Tenera (2009), cuyo objetivo se centró en identificar el nivel de Habilidades sociales de los estudiantes de primer semestre de psicología y aplicar un programa de HHSS con 128 participantes de ambos sexos, este estudio tuvo como resultado que los hombres mejoraron más en áreas de interacción social, especialmente con personas que les resultaban atractivas, mientras que las mujeres mostraron un mejor desempeño en habilidades de como hacer y rechazar peticiones.

Por otro lado, el análisis por edades mostró que los participantes más jóvenes (19-20 años) tuvieron mejoras significativas en varias habilidades sociales, aunque algunos grupos de mayor edad experimentaron avances moderados. Esto no concuerda lo encontrado en el estudio de Campo-Tenera y Martínez de Biava (2009), donde se observó que los participantes mayores de 21 años presentaban mejores niveles de interacción social con personas desconocidas y un mayor desempeño al interactuar con personas atractivas, en comparación con los grupos de edad intermedia (19-20 años), que requerían más mejoras.

Finalmente, al revisar otros estudios sobre habilidades sociales, no se encontraron investigaciones que incluyan explícitamente comparaciones entre carreras universitarias como las realizadas en nuestro estudio. Esto sugiere una falta de estudios que aborden cómo las carreras pueden influir en el desarrollo de habilidades sociales tras una intervención.

Conclusiones

La optativa de Habilidades Sociales base para esta investigación se desarrolló desde el mes de marzo a junio del 2024 en una universidad de Cuenca, la muestra de la investigación estuvo conformada por 12 participantes en equidad de acuerdo al género, con edades comprendidas entre los 17 a los 23 años y con una predominancia de estudiantes de la Facultad de Psicología (5 participantes), con muestras menos representativas en la Facultad de Administración, Facultad de Medicina, Facultad de Ciencia y Tecnología, Facultad de Filosofía y Facultad de Ciencias Jurídicas, lo que demuestra que existió una muestra variada en cuanto a sus intereses profesionales.

Cumpliendo con el objetivo general se pudo determinar la eficacia del programa de HHSS, a través de elementos pre y post test, en donde se demostró a partir de los resultados obtenidos que la optativa fue eficaz para mejorar las distintas áreas que evalúa el EHS en los participantes, excepto en el área de defensa de los propios derechos y hacer peticiones, las que experimentaron un ligero decremento en el post test. Hubo una mejora significativamente estadística en el área de autoexpresión y alcanzando un puntaje de 0.06 una mejoría notable en el área de competencias de interacción social y en el área global con un 0.06 que pasó de un puntaje de rango medio bajo en el pre test a un puntaje medio alto en el post test, lo que indica que el programa cumplió su objetivo de potenciar estas habilidades en los estudiantes universitarios y mejoró su capacidad para resolver conflictos. Después de la intervención, los estudiantes mostraron una mayor facilidad para expresar sus emociones, opiniones y necesidades, así como una comunicación asertiva y efectiva.

En cuanto a la correlación con los datos sociodemográficos, respecto al género no existieron diferencias significativas en las HHSS en pre o en el post test, aunque los

hombres demostraron una ligera mejoría en sus habilidades luego de la optativa. De acuerdo a la edad un estudiante de 23 años de ciencias jurídicas presentó una mejora significativa en el post test pasando de un nivel medio bajo a un nivel alto, mientras que 9 estudiantes entre los 19 y 20 años presentaron mejoras notables. Los estudiantes de las distintas facultades mostraron una mejoría en sus habilidades sociales luego de la optativa, sin embargo, cabe mencionar que existió un estudiante de Ciencia y Tecnología que se mantuvo en un rango extremadamente bajo en el pre y en el post test.

A partir de lo presentado se puede concluir que la materia optativa de HHSS generó un incremento en distintas áreas relacionadas con las habilidades sociales, siendo sobre todo el área de autoexpresión, interacción con el sexo opuesto y el puntaje global las que demostraron un mayor desarrollo.

Recomendaciones

Se recomienda que futuras investigaciones amplíen la muestra y repliquen la intervención en contextos diversos, a fin de obtener resultados más generalizables sobre la efectividad del programa de habilidades sociales en estudiantes universitarios.

Además, sería conveniente que las universidades implementen este programa de manera continua, permitiendo así un desarrollo sostenido de las habilidades sociales y favoreciendo un ambiente académico más colaborativo y saludable. Dado que áreas como la defensa de los propios derechos y la capacidad para hacer peticiones no evidenciaron mejoras significativas, se sugiere ajustar el programa para incluir actividades específicas que fortalezcan estas competencias. Asimismo, se recomienda adaptar los módulos de habilidades sociales de acuerdo con las demandas de cada carrera, permitiendo un aprendizaje contextualizado y relevante para la proyección profesional de los estudiantes. Para evaluar el impacto a largo plazo de la intervención, se sugiere realizar un seguimiento a seis y doce meses de finalizada, midiendo así la retención y aplicación de las habilidades adquiridas en contextos académicos y laborales. Finalmente, se propone la incorporación de componentes de inteligencia emocional y autoestima en el programa, para promover un desarrollo personal integral; y que las universidades impulsen políticas institucionales que fomenten la comunicación asertiva y el respeto en toda la comunidad universitaria.

Referencias

- Alberti, R.E. y Emmons, M.L. (1978). Teoría de la evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales. *Valencia: Promolibro*.
- Alania-Contreras, R., y Turpo-Gebera, O. (2018). Desarrollo de habilidades sociales avanzadas en estudiantes de periodismo de una universidad peruana. *Revista Espacios, 39(52), 25*.
- Algoe, S. B. (2018). The ripple effects of a thank you. *Greater Good Magazine*.
Recuperado de
https://greatergood.berkeley.edu/article/item/the_ripple_effects_of_a_thank_you
- Arcón, A., y Milicic, N. (1992). *Vivir Con Otros*. Editorial Universitaria.
- Arias Montoya, L., Portilla de Arias, L. M., y Villa Montoya, C. L. (2008). El desarrollo personal en el proceso de crecimiento individual. *Scientia et Technica, 14(40), 117-119*. Universidad Tecnológica de Pereira.
- Arhuis, W. S. (2019). *Habilidades sociales, bienestar psicológico y rendimiento académico en estudiantes de una universidad privada de Chimbote, 2018* (Tesis de maestría, Universidad Privada del Norte). Repositorio institucional de la Universidad Privada del Norte.
- Boothby, E., Zhao, X. y Bohns, V. (2021). A simple compliment can make a big difference. *Harvard Business Review*. Recuperado de <https://hbr.org/2021/02/a-simple-compliment-can-make-a-big-difference>.
- Caballo, V. E. (2007). *Manual de Evaluación y entrenamiento de las Habilidades Sociales*. Siglo XXI de España Editores.

- Campo Ternera, L. A., y Martínez de Biava, Y. (2009). Habilidades sociales en estudiantes de psicología de una universidad privada de la costa caribe colombiana. *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología*, 2(1), 39-51.
- Cajas Bravo, V., Paredes Perez, M., Pasquel Loarte, L., y Pasquel Cajas, A. (2020). Habilidades sociales en Engagement y desempeño académico en estudiantes universitarios. *Comuni@cción: Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*, 11(1), 77-88. <https://doi.org/10.33595/2226-1478.11.1.405>.
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., y Shriver, T. P. (1997). *Promoting Social and Emotional Learning: Guidelines for Educators*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Espelage, D. L., y Swearer, S. M. (2004). Research on School Bullying and Victimization: What Have We Learned and Where Do We Go from Here? *School Psychology Review*, 32(3), 365-383.
- Estrada Araoz, E., Mamani Uchasara, H., & Gallegos Ramos, N. A. (2020). Estrategias psicoeducativas para el desarrollo de habilidades sociales en estudiantes peruanos de educación primaria. *Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 39(6), 709-713. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4404736>.
- Gabor, D. (2015). *Cómo iniciar una conversación y hacer amigos*. Grijalbo.
- Gallego Villa, O. M. (2009). Diseño y pilotaje de un programa de entrenamiento en habilidades sociales para estudiantes de psicología de una universidad privada de Bogotá. *Psychologia: Avances de la disciplina*, 3(2), 55-80.
- Gismero, E. (2002). *Escala de Habilidades Sociales*. TEA Ediciones.

- Goldstein, A. P., Sprafkin, R. P., Gershaw, N. J., y Klein, P. (1989). *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia: Un programa de enseñanza*. Ediciones Martínez Roca.
- González Moreno, A., y Molero Jurado, M. (2022). Las habilidades sociales y su relación con otras variables en la etapa de la adolescencia: Una revisión sistemática. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 15(1), 113-123.
<https://doi.org/10.33881/2027-1786.rip.15111>.
- González, A., Hernández, A., & Rebollo, M. (2014). Gestión y liderazgo en la administración sanitaria. *Enfermería Global*, 13(34), 397-407. Recuperado de <https://scielo.isciii.es/pdf/eg/v13n34/administracion4.pdf>.
- Henaos Osorio, M. C. (2013). Del surgimiento de la psicología humanística a la psicología humanista-existencial de hoy. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 4(1), 83-100. Fundación Universitaria Luis Amigó.
- Holst Morales, I., Galicia Barrera, Y., Gómez Veytia, G., y Degante González, A. (2017). Las habilidades sociales y sus diferencias en estudiantes universitarios. *VERTIENTES Revista Especializada en Ciencias de la Salud*, 20(2), 22-29.
- Huambachano, A. y Huairé, E. (2018). Desarrollo de habilidades sociales en contextos universitarios. *Horizonte de la Ciencia*, 8(14), 123-130.
<https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2018.14.430>.
- Moreno, V. (2021). *Animación social de personas dependientes en instituciones*. SSCS0208. IC Editorial.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at School: What We Know and What We Can Do*. Wiley-Blackwell.

- Oviedo, G. L. (2004). La definición del concepto de percepción en psicología con base en la teoría Gestalt. *Revista de Estudios Sociales*, 18, 89-96. Universidad de los Andes.
- Patrício do Amaral, M., Maia Pinto, F. J., y Bezerra de Medeiros, C. R. (2015). Las habilidades sociales y el comportamiento infractor en la adolescencia. *Subjetividad y Procesos Cognitivos*, 19(2), 17-38. Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales, Buenos Aires, Argentina.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=339643529001>.
- Payne, S. L. (1980). *The Art of Asking Questions*. Recuperado de <https://www.seattleu.edu/media/center-for-digital-learning-and-innovation/content/art-of-asking-questions.pdf>.
- Peñafiel Pedrosa, E. y Serrano García, C. (2010). *Habilidades Sociales Editorial Editex*
- Ramos, P. (2012). *Educación infantil: Habilidades sociales y dinamización de grupos* (2da ed.). Interconsulting Bureau S.L.
- Rodríguez-Macayo, E., Vidal-Espinoza, R., y Cossio-Bolaños, M. (2019). Desarrollo de las habilidades sociales de estudiantes que ingresan a la universidad. *Papeles de Trabajo*, 37, 112-117. Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural.
- Román, C. J. V. H. (2005). *El libro de las habilidades de comunicación*. Ediciones Díaz de Santos.
- Rosal Cortés, R. (1986). El crecimiento personal (o autorrealización): Meta de las psicoterapias humanistas. *Anuario de Psicología*, 34(1), 63-82. U.N.E.D.

- Ruales, L. M. T., y Nuñez, E. R. V. (2021). Las redes sociales y su influencia en el desarrollo de habilidades sociales de los adolescentes. *Revista Cognosis*. ISSN 2588-0578, 6(2), 125-134.
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M., y Parker, J. G. (2006). Peer Interactions, Relationships, and Groups. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of Child Psychology* (6th ed., Vol. 3, pp. 571-645). John Wiley & Sons.
- Salama Penhos, H. (2004). *Psicoterapias: Enfoque gestáltico y desarrollo del potencial humano*.
- Sarmiento Mora, D. M. (2015). Entrenamiento en habilidades sociales en estudiantes de bachillerato semestralizado del colegio Miguel Antonio Caro. *Universidad Pontificia Bolivariana*.
- Sánchez P. & Ñañez S. (2022). Percepción del trabajo en equipo y de las habilidades sociales en estudiantes universitarios. *Puriq*, 4, e265.
<https://doi.org/10.37073/puriq.4.265>.
- Sánchez-Teruel, D., Robles-Bello, M. A., y González-Cabrera, M. (2015). Competencias sociales en estudiantes universitarios de Ciencias de la Salud (España). *Educación Médica*, 16(2), 126-130.
<https://doi.org/10.1016/j.edumed.2015.09.005>;:contentReference[oaicite:0]{index=0}.
- Vaca, J. (2021). Fortalecimiento de las habilidades sociales de niños de 4 a 5 años de hogares disfuncionales. Editorial Inclusión.
- Van der Hofstadt, R. (2005). *El libro de las habilidades de comunicación: cómo mejorar la comunicación personal* (2.ª ed.).

Villegas Besora, M. (1986). La psicología humanista: historia, concepto y método.

Anuario de Psicología, 34(1), 1-26. Universitat de Barcelona. Recuperado de

<https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/96920/1/002949.pdf>.

Viqueira, V. (2019). Promoción de la autonomía personal. Ediciones Paraninfo, S.A.

Anexos

Anexo 1. Consentimiento informado.

TEST DE HABILIDADES SOCIALES



Consentimiento Informado para la aplicación de la Escala de Habilidades Sociales (EHS)

Yo, _____ con C.I. _____ entiendo que me será aplicado la Escala de Habilidades Sociales (EHS) por Adrián Fabricio Urgilez Vazquez con código de estudiante 90267 y Marco Paul Pinos Aguirre con código de estudiante, en la Universidad del Azuay en el taller de Habilidades Sociales a cargo de la Mg. Viviana Vazquez. Esta aplicación tiene como objetivo validar la eficacia del taller a lo largo del mismo, así como de conocer las habilidades sociales presentes en estudiantes universitarios. Mi participación se llevará a cabo en _____, en el horario _____.

Riesgos y comodidad

Entiendo que no se anticipan riesgos significativos en mi participación, aunque algunas preguntas o situaciones pueden hacerme sentir incómodo/a. Tengo derecho a detener la evaluación en cualquier momento si me siento demasiado incómodo/a.

Confidencialidad

Se me ha informado que toda la información recogida durante el proceso será tratada con la máxima confidencialidad y solo será accesible por el psicólogo/a responsable de la evaluación. La información solo se usará con fines de investigación y será almacenada de forma segura conforme a la normativa vigente sobre protección de datos.

Voluntariedad y Retirada del Consentimiento

Mi participación es completamente voluntaria. Puedo retirar mi consentimiento y decidir no participar en cualquier momento sin que ello tenga consecuencias negativas para mí.

Firma del estudiante

Firma de los aplicantes

Anexo 2. Datos sociodemográficos.

TEST DE HABILIDADES SOCIALES

DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS.

Nombre completo:			
Edad:	Estado civil:	Sexo: M / F	Religión:
Lugar y fecha de nacimiento:			
Residencia:		Dirección:	Teléfono:
Carrera:		Facultad:	

Anexo 3. Aplicativo Escala de Habilidades Sociales (EHS).

Escala de habilidades sociales EHS



Nombre y apellidos	Edad	Sexo
Centro	Fecha	

- A** No me identifico en absoluto; la mayoría de las veces no me ocurre o no lo haría.
B Más bien no tiene que ver conmigo, aunque alguna vez me ocurra.
C Me describe aproximadamente, aunque no siempre actúe o me sienta así.
D Muy de acuerdo y me sentiría o actuaría así en la mayoría de los casos.

NOTE SUS RESPUESTAS RODEANDO LA LETRA DE LA ALTERNATIVA QUE MEJOR SE AJUSTE A SU MODO DE SER O DE ACTUAR.
 COMPRUEBE QUE RODEA LA LETRA EN LA MISMA LÍNEA DE LA FRASE QUE HA LEÍDO.

1	A veces evito hacer preguntas por miedo a parecer estúpido.	A B C D	1
2	Me cuesta telefonar a tiendas, oficinas, etc.	A B C D	2
3	Si al llegar a mi casa encuentro un defecto en algo que he comprado, voy a la tienda a devolverlo.	A B C D	3
4	Cuando en una tienda atienden antes a alguien que entró después que yo, me callo.	A B C D	4
5	Si un vendedor insiste en enseñarme un producto que no deseo en absoluto, paso un mal rato para decirle «No».	A B C D	5
6	A veces me resulta difícil pedir que me devuelvan algo que dejé prestado.	A B C D	6
7	Si en un restaurante no me traen la comida como la había pedido, llamo al camarero y pido que me la hagan de nuevo.	A B C D	7
8	A veces no sé qué decir a personas atractivas del sexo opuesto.	A B C D	8
9	Muchas veces cuando tengo que hacer un halago, no sé qué decir.	A B C D	9
10	Tiendo a guardar mis opiniones para mí mismo.	A B C D	10
11	A veces evito ciertas reuniones sociales por miedo a hacer o decir alguna tontería.	A B C D	11
12	Si estoy en el cine y alguien me molesta con su conversación, me da mucho apuro pedirle que se calle.	A B C D	12
13	Cuando algún amigo expresa una opinión con la que estoy muy en desacuerdo, prefiero callarme a manifestar abiertamente lo que yo pienso.	A B C D	13
14	Cuando tengo mucha prisa y me llama una amiga por teléfono, me cuesta mucho cortarla.	A B C D	14
15	Hay determinadas cosas que me disgusta prestar, pero si me las piden, no sé cómo negarme.	A B C D	15
16	Si salgo de una tienda y me doy cuenta de que me han dado mal la vuelta, regreso allí a pedir el cambio correcto.	A B C D	16
17	No me resulta fácil hacer un cumplido a alguien que me gusta.	A B C D	17
18	Si veo en una fiesta a una persona atractiva del sexo opuesto, tomo la iniciativa y me acerco a entablar conversación con ella.	A B C D	18
19	Me cuesta expresar mis sentimientos a los demás.	A B C D	19
20	Si tuviera que buscar trabajo, preferiría escribir cartas a tener que pasar por entrevistas personales.	A B C D	20
21	Soy incapaz de regatear o pedir descuento al comprar algo.	A B C D	21
22	Cuando un familiar cercano me molesta, prefiero ocultar mis sentimientos antes que expresar mi enfado.	A B C D	22
23	Nunca sé cómo «cortar» a un amigo que habla mucho.	A B C D	23
24	Cuando decido que no me apetece volver a salir con una persona, me cuesta mucho comunicarle mi decisión.	A B C D	24
25	Si un amigo al que he prestado cierta cantidad de dinero parece haberlo olvidado, se lo recuerdo.	A B C D	25
26	Me suele costar mucho pedir a un amigo que me haga un favor.	A B C D	26
27	Soy incapaz de pedir a alguien una cita.	A B C D	27
28	Me siento turbado o violento cuando alguien del sexo opuesto me dice que le gusta algo de mí físico.	A B C D	28
29	Me cuesta expresar mi opinión en grupos (en clase, en reuniones, etc.).	A B C D	29
30	Cuando alguien se me «cuelan» en una fila, hago como si no me diera cuenta.	A B C D	30
31	Me cuesta mucho expresar agresividad o enfado hacia el otro sexo aunque tenga motivos justificados.	A B C D	31
32	Muchas veces prefiero ceder, callarme o «quitarme de en medio» para evitar problemas con otras personas.	A B C D	32
33	Hay veces que no sé negarme a salir con alguien que no me apetece pero que me llama varias veces.	A B C D	33



Autora: Elena Gismero González.
 Copyright © 2000 by TEA Ediciones, S.A. - Todos los derechos reservados - Prohibida la reproducción total o parcial.
 Edita: TEA Ediciones, S.A. (Madrid) - Ejemplar impreso en DUS TINTAS - Printed in Spain. Impreso en España.

COMPRUEBE QUE HA DADO UNA CONTESTACIÓN
 A CADA UNA DE LAS FRASES