



UNIVERSIDAD CATÓLICA DE TEMUCO  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
ESCUELA DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL

**SIGNIFICADO DE LAS HABILIDADES SOCIALES PARA DIVERSOS ACTORES DE  
INSTITUCIONES EDUCATIVAS EN LA CIUDAD DE TEMUCO.**

Tesis presentada para optar al grado  
de licenciado en educación

Realizada por

Tamara Andrea Pérez Mundaca  
Heddy July Saavedra Muñoz  
Leyla Katherine Salum Gutmann  
Fernanda Andrea Silva González

Profesora Guía de Tesis  
Carmen Paz Tapia Gutiérrez

Julio 2005

Temuco – Chile

## RESUMEN

Esta investigación en el área temática de gestión escolar, forma parte de la investigación “Un aporte a la gestión educativa en tiempos de innovación: significados e instrumentos de medición en habilidades sociales, liderazgo y clima”, presentada en la Universidad Católica de Temuco por docentes de la Facultad de Educación.

Centra su interés en conocer los significados que directivos, profesores y alumnos y atribuyen a las habilidades sociales. La muestra está compuesta por 189 sujetos, 27 directivos, 54 profesores y 108 alumnos, de 9 establecimientos educacionales que están realizando innovación en el contexto de la reforma educativa clasificados por dependencia administrativa; 3 municipales, 3 particulares subvencionados y 3 particulares.

El diseño metodológico se inscribe en un enfoque cualitativo utilizándose la técnica de “redes semánticas naturales” (Valdez, 1998) a partir de un análisis de tipo descriptivo de las realidades involucradas según los autores que trabajan en este campo.

Los resultados arrojados evidencian que los conceptos entregados por los participantes se enmarcan principalmente dentro los componentes cognitivo y conductual de las habilidades sociales, destacándose los términos empatía, comunicación y sociabilidad como los centrales para los participantes.

*A nuestras familias y amigos que  
nos han apoyado y acompañado  
durante el período universitario  
y por el esfuerzo realizado  
para cumplir  
nuestros sueños.*

*Gracias totales*

*Tamara, Fernanda, July y Leyla*

*Agradecemos a todos los profesores y profesoras  
que contribuyeron en la realización de esta investigación,  
en especial a nuestra profesora guía Carmen Paz Tapia  
quien supo orientarnos en los momentos que precisamos de su ayuda.*

## ÍNDICE

	Pg.
Resumen	2
Agradecimientos	3
Dedicatoria	4
Capítulo 1. Introducción	9
1.1 Educación y habilidades sociales	9
1.2 Formulación del problema	12
1.3 Objetivos de la investigación	15
1.4 Preguntas de investigación	15
1.5 Antecedentes históricos	16
1.6 Competencia social	19
1.7 Definición de habilidades sociales	21
1.8 Cómo se construyen las habilidades sociales	23
1.9 Componentes de las habilidades sociales	28
Capítulo 2 Método	34
2.1 Participantes	34
2.2 Diseño	37

2.3 Técnica	38
2.4 Procedimiento	39
2.5 Análisis	40
Capítulo 3 Resultados	42
Capítulo 4 Discusión	59
Referencias	
Anexos	70
Anexo A Lista de instituciones seleccionadas para la muestra	
Anexo B Instructivo para la aplicación de la muestra	
Anexo C Carta presentación	
Anexo D Ficha Identificación	
Anexo E Carta que confirma la participación del establecimiento	
Anexo F Hoja de respuesta técnica redes semánticas	
Anexo G Planilla datos brutos excel	
Anexo H Planilla datos excel por rol y dependencia	
Anexo I Criterios y categorización de las palabras	

## **Tablas**

Tabla 1 Comparación entre la definición de competencia social y habilidades según diversos autores	20
--	----

Tabla 2	Los componentes de las Habilidades Sociales según Vallés y Vallés (1996:57-58)	30
Tabla 3	Establecimientos seleccionados para la muestra por dependencia	35
Tabla 4	Distribución de la muestra según dependencia y rol	35
Tabla 5	Valores J totales por dependencia y por Rol	42
Tabla 6	Valores M, FMG y conjunto SAM para directivos establecimientos municipales	43
Tabla 7	Valores M, FMG y conjunto SAM para directivos establecimientos particulares subvencionados	44
Tabla 8	Valores M, FMG y conjunto SAM para directivos establecimientos particulares pagados	45
Tabla 9	Valores M, FMG y conjunto SAM para profesores establecimientos municipales	46
Tabla 10	Valores M, FMG y conjunto SAM para profesores establecimientos particulares subvencionados	47
Tabla 11	Valores M, FMG y conjunto SAM para profesores establecimientos particulares pagados	48
Tabla 12	Valores M, FMG y Conjunto SAM para alumnos establecimientos municipales	49

Tabla 13 Valores M, FMG y conjunto SAM para alumnos establecimientos particulares subvencionados	50
Tabla 14 Valores M, FMG y conjunto SAM para alumnos establecimientos particulares pagados	51
Tabla 15 Valores M, FMG y conjunto SAM para directivos	52
Tabla 16 Valores M, FMG Y conjunto SAM para profesores	53
Tabla 17 Valores M, FMG y conjunto SAM para alumnos	54
Tabla 18 Valor M, SAM Y FMG para dependencia municipal	55
Tabla 19 Valor M, SAM y FMG para dependencia particular subvencionado	56
Tabla 20 Valor M, SAM y FMG para dependencia particular pagado	57
Tabla 21 Valor M, SAM y FMG para todos los sujetos	58
 Figuras	
Figura 1 Distribución de la muestra según rol	36
Figura 2 Distribución de la muestra según Género	36
Figura 3 Edad promedio de los participantes	37

# CAPÍTULO 1

## INTRODUCCIÓN

### 1.1 Educación y habilidades sociales

En la actualidad, las demandas originadas por los cambios sociales y la globalización mundial “que ofrecerá recursos sin precedentes (...) de informaciones como de comunicaciones (Delors, 1996: 91) plantea nuevas exigencias a la educación y al proceso de formación de profesionales. Por este motivo la educación chilena, se encuentra en un proceso orientado fundamentalmente al logro de un mejoramiento de los resultados; de los niveles de calidad, de los procesos de enseñanza y aprendizaje, como también de los procesos de gestión de los distintos establecimientos.

En este sentido el Ministerio de Educación (2002) plantea que “la educación es la riqueza de Chile. Es la base para enfrentar con éxito el desafío de la globalización y de la sociedad del conocimiento, base asimismo para responder a la expectativa de una vida y una convivencia mejor, en un orden social más justo e integrado”.

Desde 1990 se ha implementado un cambio en la reforma curricular, ya que, era necesario tener un cambio en la educación para permitir el mejoramiento y la integridad, debido a que el modelo del conductismo no abarcaba todos los requerimientos actuales y era necesario encontrar un nuevo horizonte. Además según Gardner “todos los educadores también reconocen el fracaso del modelo educativo en serie, en el cual los estudiantes reciben todos el mismo curriculum, de la misma manera” (1995: 91).

Durante el desarrollo de la Reforma Educacional Chilena no sólo se ha evidenciado un cambio de paradigma, de metodología, sino que también de contenidos, dando mayor relevancia a las relaciones sociales y a la convivencia social que se da dentro del aula, ya sea entre alumnos o docentes y educandos. Esto ha implicado una gran demanda que se ha orientado hacia la modernización y mejoramiento de la equidad y la calidad de la educación chilena se evidencia en la modificación del estatuto docente, modificación e innovación escolar, jornada escolar completa, programas de

mejoramiento e innovación pedagógica y estrategias de mejoramiento de gestión escolar, que han implicado para los directivos y profesores reorientar las prácticas y destrezas con las que tradicionalmente operaban en los distintos ámbitos de acción de los establecimientos, generándose nuevas dinámicas en este proceso educativo.

Esto implica que, de acuerdo al Mineduc (2002), directivos y profesores han tenido que reestructurar sus formas de trabajo, desde la acción centrada tradicionalmente en lo individual hacia una demanda de trabajo en equipo, elaboración y evaluación de proyectos en conjuntos, incorporación de la familia al proceso educativo, comprometidos con la demanda de la comunidad. De acuerdo a Cañete (1998) toda acción de cambio lleva consigo reacciones de rechazo, sentimientos de imposición de políticas, nuevos desafíos y tomar decisiones de cómo llevar a cabo acciones de mejoramiento. Lo anterior afecta la gestión de las instituciones educativas entendida por Pini (1998: 1), como “el conjunto de decisiones y acciones de los cuadros dirigentes de las instituciones educativas, junto con otros actores, que se ejecutan para el cumplimiento de objetivos educativos, la producción de productos y servicios educativos y una mayor y más justa distribución de esos productos y servicios. El aumento de esa capacidad de gestión, tanto desde el punto de vista pedagógico como administrativo, resulta imprescindible para que los directivos puedan afrontar los nuevos y viejos problemas de la educación y los desafíos impuestos a la escuela por la complejización de su entorno”.

Estos nuevos requerimientos demandan de las personas, habilidades específicas para enfrentar situaciones de innovación con éxito, para cumplir estas demandas que los procesos de cambio actuales han originado “la educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales que en el transcurso de la vida (...) serán los pilares del conocimiento; “aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último, aprender a ser, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores” (Delors,1996:91).

El aprender a vivir juntos o aprender a vivir con los demás ocurre cuando “el descubrimiento del otro pasa forzosamente por el conocimiento de uno mismo; por consiguiente, para desarrollar en el niño y el adolescente una visión cabal del mundo, la educación (...) primero debe hacerle descubrir quién es. Sólo entonces podrá realmente ponerse en el lugar de los demás y comprender sus reacciones. El fomento de esta actitud de empatía en la escuela será fecundo para los comportamientos sociales a lo largo de la vida”. (Delors, 1996:99).

Desde esta perspectiva se plantea que el desarrollo de habilidades sociales les permite a los directivos, profesores y alumnos responder de forma adecuada a las demandas actuales. Para poder generar un buen desarrollo de las habilidades sociales el currículum, en su reestructuración de acuerdo a lo que plantea la reforma, debe hacer explícitos elementos que han estado siempre implícitos y que se han trabajado de forma transversal, como lo son las habilidades sociales, considerándolas como un componente importante en el proceso educativo y que deben ser desarrolladas por todos para obtener un mejor éxito en las relaciones interpersonales.

Con relación al aprender a vivir juntos el Ministerio de Educación difunde la Política de Convivencia Escolar, la cual tiene como objetivo responder “a la necesidad de fortalecer el desarrollo y logro de los Objetivos Fundamentales Transversales presentes en el currículum, así como los principios de convivencia democrática, participativa y solidaria que configuran nuestra visión de país”(Mineduc, 2002:17). Además esta Política nace para trabajar con uno de los cuatro pilares fundamentales de la Educación como lo es el “aprender a convivir” mencionado anteriormente.

El Ministerio de Educación (2002) plantea que la calidad de la convivencia en la Institución Escolar es un tema que tiene diferentes formas de abordaje: está el del currículum, que señala los objetivos de desarrollo personal y social como parte constituyente del trabajo de los subsectores de aprendizaje; el de la relación de la familia con la escuela; el de la influencia de los medios de comunicación de masas y del entorno geográfico y sociocultural. Influyen en la calidad de la convivencia en forma significativa los factores que configuran el clima escolar —el currículum oculto—: la calidad y modalidades de relación que existen entre las personas que forman parte de

la comunidad educativa; los ceremoniales; los valores que el proyecto educativo pone en primer término; los estilos de gestión y las normas de convivencia. De esta forma se están considerando variados acercamientos al propósito educativo de aprender a vivir juntos, ser abordado desde una perspectiva integradora.

En el marco de transformaciones de nuestra sociedad, se demanda a la escuela y al liceo poner énfasis en la convivencia escolar democrática, entendida como “una oportunidad para construir nuevas formas de relación inspiradas en los valores de autonomía, diálogo, respeto y solidaridad”(Mineduc, 2002:23). Es decir, considerar una escuela que brinda a sus alumnos y alumnas, a sus docentes, administrativos y apoderados, oportunidades para expresarse, participar, decidir y ejercer responsablemente su libertad. Es por esto, que la Reforma Educacional ha incorporado estos valores en el marco curricular pudiendo abordarse desde cualquier subsector de aprendizaje. “Así el aprendizaje de valores y habilidades sociales, como las buenas prácticas de convivencia, son la base del futuro ciudadano en una cultura de país animada por la construcción de proyectos comunes. Y ese aprendizaje tiene lugar importante en la experiencia escolar” (Mineduc, 2002:24).

Es por esto, que para lograr equiparar el currículum con las necesidades actuales que presentan profesores, alumnos y directivos en un mundo globalizado, en donde se evidencian rápidos avances, cambios constantes y una permanente incertidumbre social, se necesita que los participantes de la Comunidad Educativa cuenten con habilidades sociales que les permitan insertarse en su mundo social, participar de él y mantener relaciones satisfactorias y efectivas.

## 1.2 Formulación del problema

Existe un sin número de investigaciones sobre las habilidades sociales, como se mencionó anteriormente su inicio fue en investigaciones de corte clínico pero actualmente esto se ha realizado en diferentes ámbitos.

En su mayoría las investigaciones internacionales se enmarcan dentro de la psicología, orientadas hacia terapias a pacientes psiquiátricos, esquizofrénicos, anorexia y bulimia. Y hacia programas de entrenamiento de las habilidades sociales con personas con discapacidad; mental, visual y auditiva, entre otras.

Respecto a investigaciones internacionales en la escuela, España evidencia tesis doctorales sobre esta temática, como “Habilidades sociales y estilos de liderazgo en directores de centros educativos. Implicaciones para la intervención” (Salvador, 2002), la cual centra su interés en la relación de las habilidades sociales y estilos de liderazgo en directores de centros educativos, a través de un estudio teórico empírico, para conocer en qué medida están presentes las habilidades sociales, así como el estilo de liderazgo que adoptan los directores y si existen relaciones entre éstas. Otra referida a “Elementos mediadores en la eficacia del aprendizaje cooperativo: Entrenamiento en habilidades sociales y dinámicas de grupo” (León del Barco, 2001), la cual tiene por objetivo analizar como determinadas variables personales referidas con la interacción social pueden mediar en el éxito o fracaso de las primeras situaciones de aprendizaje cooperativo, además de diseñar y aplicar procedimientos que enseñen y preparen a los alumnos a cooperar antes de enfrentarles a tareas de aprendizaje cooperativo. También se encuentra la tesis denominada. “Entrenamiento en las habilidades sociales en población adolescente” (Iruña, 2001), es un estudio clínico, donde se presentan los resultados de la aplicación de un programa en el entrenamiento de habilidades sociales en un grupo de control de población de adolescente. Otra denominada “Un modelo conceptual de las habilidades sociales desde el marco de la psicología de la salud” (Cobeña, 2000), la que se centra en demostrar que es posible la elaboración de una teoría científica de las habilidades sociales fuera del marco de la psicopatología, en la que siempre ha estado inmersa en menor o mayor medida, una teoría de la inteligencia social, como una nueva aportación a la psicología de la salud positiva.

Dichas tesis son aportes educativos para desarrollar las habilidades sociales en la escuela y la determinación de bases conceptuales sobre éstas. Cabe señalar que existe una amplia gama de investigaciones respecto al entrenamiento de las habilidades sociales, a través de programas, técnicas y talleres, para niños, adolescentes y adultos (en su entorno laboral), en el área de la salud, psicología y educación, en este último orientada al mejoramiento de la autoestima, autonomía personal y rendimiento académico.

A diferencia de los países desarrollados, en Chile existen pocas investigaciones realizadas a nivel de universidades en el campo de las habilidades sociales, dentro de las cuales se encuentran, en estos últimos años: “Análisis del concepto de habilidades sociales” (Tapia, 2000), “Entrenamiento de habilidades sociales en cabos de carabineros” (Jofré, 2000), “Programa de entrenamiento cognitivo-conductual en habilidades sociales en padres para la mejora de la autoestima de sus hijos” (Marco, 2000) de diferentes universidades chilenas, cabe señalar que sólo es posible acceder a ellas en las universidades respectivas, ya que son documentos de préstamo limitado en sala. En la universidad Católica de Temuco, se ha realizado una investigación de pregrado denominada “Habilidades Sociales en la escuela ¿Mito o Realidad?” (Flóres, 2000), su interés se centró en conocer si las habilidades sociales eran desarrolladas dentro de los establecimientos educacionales y como éstas influían en el aprendizaje. Y una investigación sobre “Habilidades Sociales en estudiantes de la facultad de educación de la universidad católica de Temuco” (Tapia, 2004), cuyo objetivo es en describir las habilidades sociales de los estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Temuco, los resultados evidencian una distribución similar en todas las carreras para los distintos factores en el nivel de expresión de las habilidades sociales y no arrojaron diferencias significativas para las variables de carrera, género y año de ingreso.

En síntesis en Chile, existen escasos estudios e investigaciones sobre las habilidades sociales, que permitan evaluarlas y potenciar acciones para su desarrollo en escolar, adolescentes y adultos. Esta situación da pie a la investigar sobre ¿Cuáles son los significados atribuidos a las habilidades sociales por distintos actores de establecimientos educacionales de distinta dependencia administrativa de la novena región que estén en proceso de innovación en el marco de la reforma educacional?

### 1.3 Objetivos de la investigación

Objetivo General:

- Conocer los significados que diversos actores de instituciones educativas atribuyen a las habilidades sociales en establecimientos educacionales de distinta dependencia administrativa de la Comuna de Temuco.

Objetivos Específicos:

- Describir los significados que estudiantes atribuyen a las habilidades sociales en establecimientos educacionales de la Comuna de Temuco de distinta dependencia y que en el marco de la reforma educacional realizan innovación.
- Describir los significados que profesores atribuyen a las habilidades sociales en establecimientos educacionales de la Comuna de Temuco de distinta dependencia y que en el marco de la reforma educacional realizan innovación.
- Describir los significados que directivos atribuyen a las habilidades sociales en establecimientos educacionales de la Comuna de Temuco de distinta dependencia y que en el marco de la reforma educacional realizan innovación.
- Establecer comparaciones entre los significados que atribuyen los distintos actores de las distintas dependencias administrativas.

### 1.4 Preguntas de investigación

- ¿Qué significados atribuyen a las habilidades sociales los distintos actores según la dependencia administrativa de los establecimientos de la Comuna de Temuco?
- ¿Cómo representan los alumnos de la comuna de Temuco el concepto de habilidades sociales?
- ¿Cómo representan los profesores de la comuna de Temuco el concepto de habilidades sociales?
- ¿Cómo representan los directivos de la comuna de Temuco el concepto de habilidades sociales?

## 1.5 Antecedentes históricos

Las habilidades sociales se han estudiado por diferentes autores y desde diferentes enfoques teóricos, a partir de los años 30 cuando, Phillip (1985 citado en Gismero, 2000) señala que varios autores desde la psicología social han estudiado la conducta social en niños, entre ellos se citan en Caballo (1993) a autores como Jack (1934), Murphy, Murphy y Newcomb (1937) otros como Williams (1935) quien estudió el desarrollo social. Y Thompson (1952). Los autores mencionados toman como base en sus estudios el enfoque mentalista para explicar la conducta social, Gismero (2000) plantea que “en todos ellos el enfoque excesivamente mentalista; explicaba la conducta social de los niños en función de variables internas, externas, dando un papel secundario a las ambientales”. Sin embargo, también hubo aportes en el estudio de la conducta social, por teóricos con un enfoque interpersonal, entre ellos se señalan los de Curran (1985) y Munné (1989) (citados en Gismero, 2000:10) quienes en sus revisiones, comentan que algunos teóricos neofreudianos, como Sullivan, Horney, Adler, White. “al poner objeciones al énfasis intimista de Freud, favorecieron un modelo interpersonal de desarrollo de la personalidad y de las habilidades sociales”.

Los estudios científicos y sistemáticos que se realizaron sobre las habilidades sociales se llevaron a cabo en Estados Unidos e Inglaterra. Caballo (1993) reconoce como la única o, al menos la más importante, el trabajo que realizó Salter (1949) en Estados Unidos denominado *Conditioned Reflex therapy* (Terapia de reflejos condicionados) influenciado por los estudios de Pavlov sobre la actividad nerviosa, trabajo que dio paso a nuevas investigaciones realizadas por Wolpe (1958) “quién fue el primer autor en emplear el término asertivo”

De acuerdo a Gismero (2000) en la década de los 70 aparecen numerosas publicaciones sobre las habilidades sociales, entre ellas las de Wolpe (1969) y Lazarus (1971) que dieron nuevos impulsos a la investigación del tema. Alberti y Emmons (1970) escribieron el libro *Your perfect right* (Estas en tu perfecto derecho) como el primero dedicado al tema de la asertividad. También aparecen diversos cuestionarios para medir la conducta asertiva (Rathus, 1973; Galassi y Cols. 1974; Grambrill y Richey, 1975, citados en Gismero, 2000).

Caballo (1993) y Gismero (2000) hacen mención a los trabajos de Zigler y Phillips (1960,1964) quienes estudiaron la competencia social en adultos internados en hospitales.

En Inglaterra en cambio, el estudio de las habilidades sociales tiene su explicación en la raíz histórica de donde provienen los avances de las investigaciones hombre – máquina, con el fin de explicar el concepto de habilidad, esto dio pie a que se generaran investigaciones en el campo de las habilidades sociales, los principales teóricos que contribuyeron en esas investigaciones fueron (Argyle, 1967; 1969; Argyle y cols., 1974; Argyle y Kendon, 1967; Welford, 1966, citados en Gismero 2000)

Ovejero (1990, citado en Gismero, 2000) plantea que “las mayores diferencias que se dieron entre estas dos corrientes, es que en Estados Unidos el entrenamiento de las habilidades sociales se aplicó a problemas clínicos como esquizofrenia, delincuencia, alcoholismo, otros. Y en Inglaterra se le dio énfasis a lo laboral y organizacional como industria y educación. Los americanos se han centrado más en la conducta asertiva y el déficit de esta y en Inglaterra se ha orientado hacia la carencia de amigos y relaciones de amistad”

Por lo tanto, el origen del concepto de habilidades sociales ha sido distinto tanto para Estados Unidos como para Inglaterra, como señala Furnham (1985 citado en Gismero 2000) “mientras que en Estados Unidos el entrenamiento de las habilidades sociales esta firmemente enraizado en la psicología clínica y de consulta, en Inglaterra y en Europa la investigación sobre las habilidades sociales le debe más a la psicología ocupacional y a la psicología social”, ampliándose de este modo el campo de investigación.

Así a mediados de los años 70, de acuerdo a Gismero (2000), la expresión habilidades sociales ya utilizada en Inglaterra comienza a emplearse como sustituta de conducta asertiva, o esta última queda englobada en la primera al irse ampliando el concepto. Riso (1988, citado en Hidalgo y Abarca 1992), define la conducta asertiva como: “aquella conducta que permite a la persona expresar adecuadamente (sin mediar distorsiones cognitivas o ansiedad), y combinando los componentes verbales y no verbales de la manera más efectiva posible; oposición (decir que no, expresar

desacuerdos, hacer y recibir críticas, defender derechos y expresar en general sentimientos negativos) y afecto (dar y recibir elogios, expresar sentimientos positivos en general) de acuerdo con sus intereses y objetivos, respetando el derecho de los otros e intentando alcanzar la meta propuesta”

Hidalgo y Abarca (1992) enmarcan el término de asertividad dentro de la corriente de la psicología clínica señalando que “se han utilizado una serie de conceptos para hacer referencia a las habilidades sociales a través del tiempo, se ha usado el concepto de asertividad (Wolpe, 1958), libertad emocional (Lazarus, 1971), autoafirmación (Ferstenheim, 1972), etc. Con diferentes matices todos estos conceptos apuntan a un gran conjunto de comportamientos interpersonales que se refieren a la capacidad social de expresar lo que se piensa, lo que se siente y las creencias, en forma adecuada al medio, en ausencia de ansiedad”.

Para Caballo (1993) “los términos asertividad o habilidades sociales, por una parte, y entrenamiento asertivo o “entrenamiento en habilidades sociales por otra serán equivalentes mientras no se diga lo contrario. No obstante tenderemos a utilizar el de habilidades sociales debido a su mayor implantación ya que muchos autores (Mc Fall, 1982; Trower, 1982) consideran que el constructo de la aserción debería ser eliminado”.

Monjas (1997:29) utiliza el término de asertividad para referirse a “conductas de autoafirmación y expresión de sentimientos, aspectos que hoy abarca el término de habilidades sociales. A pesar de la controversia existente, respecto a la asertividad, entendida como conducta interpersonal que implica la expresión directa de los propios sentimientos y la defensa de los propios derechos personales, sin negar los derechos de los otros, es un concepto restringido que se integra dentro del concepto más amplio de habilidades sociales; la conducta asertiva es una área muy importante que se incluye dentro del concepto más amplio, la conducta interpersonal”.

Autores que se encuentran en el campo de lo social como Hidalgo y Abarca (1992), Caballo (1995) y Monjas (1997) coinciden en que la asertividad es un comportamiento interpersonal que permite expresar sentimientos dentro de una interacción comunicativa. Las grandes diferencias son hechas por autores como Hidalgo y Abarca (1992) que sostienen que este comportamiento implica, además, un

cierto riesgo social pudiendo tener consecuencias negativas en el momento de la interacción. Caballo (1993) mantiene que la asertividad y las habilidades sociales son equivalentes en cuanto a definición y a las ideas centrales, y que si ocupan el nombre de habilidades sociales es debido a que este es más utilizado por los demás autores que se relacionan con el tema. Monjas (1997), en cambio, señala que las habilidades sociales, es un concepto más amplio, que incluyen dentro de ella a la asertividad, teniendo puntos de vista distintos a lo planteado por Caballo.

### 1.6 Competencia social

Aron y Milicic (1994:17) plantean que “aunque los términos competencia social y habilidades sociales han sido usados como sinónimos en muchos estudios es importante marcar la diferencia entre ellos. La competencia social se refiere mas bien a un nivel general de eficiencia en el área de las relaciones interpersonales, en cambio las habilidades sociales designan aquellas necesarias para actuar en forma socialmente eficiente. Curran, Farell y Grunberg (1984) plantean que la competencia se usa mas bien como un término evaluativo que se refiere a la calidad de la adecuación de la persona a una tarea específica; en tanto que el término habilidades sociales se refiere a las habilidades específicas que requiere una persona en una tarea determinada. En este sentido el término competencia social estaría a un nivel molar, mientras que el término habilidades seria un concepto molecular.” teniendo presente, como lo plantea Vallés y Vallés (1996) que el nivel molar se refiere a una visión global de las ideas y el nivel molecular a una visión más específica.

Caballo (1993) expone que también se han utilizado con cierta frecuencia o como sinónimos, los términos habilidades sociales y competencia social; entendida esta última como expresa textualmente McFall (1982 citado en Monjas 1997:28) como “un juicio evaluativo general referente a la calidad o adecuación del comportamiento social de un individuo en un contexto determinado por un agente social de su entorno (padre, profesora, igual) que está en una posición para hacer un juicio informal. Para que esta actuación sea evaluada como competente, sólo necesita estar adecuada, no necesita ser excepcional”.

Monjas (1997:28) entrega una clara diferencia entre habilidad social y competencia social ya que “la competencia social es un constructo hipotético y teórico global y es un concepto multidimensional y amplio, mientras que las habilidades sociales son comportamientos sociales específicos que en conjunto forman las bases del comportamiento socialmente competente”.

Para concluir, los autores antes expuestos logran un consenso aclarando que las habilidades se incluyen dentro del concepto más amplio que se denominaría competencia social. Se habla de personas competentes socialmente cuando existe un grado de eficiencia en ámbito interpersonal que incluyen relaciones exitosas con los demás y un comportamiento que se adecua a las normas que regula la interacción social y que supone respeto hacia los propios derechos y los de los demás.

Tabla 1

Comparación entre la definición de competencia social y habilidades según diversos autores

Autor	Año	Relación	Competencia social	Habilidades sociales
Curran, Farell y Grunberg	1984	Conceptos sinónimos	Nivel general de eficiencia en el área de las relaciones interpersonales.	Habilidades necesarias para actuar en forma socialmente eficiente
			Termino evaluativo referido a la calidad de la adecuación de la persona a una tarea específica. (Curran, Farell y Grunberg (1984) citado en Monjas extraído de Aron y Milicic 1994)	Habilidades específicas que requiere una persona en una tarea determinada. (Curran, Farell y Grunberg (1984) citado en Monjas extraído de Aron y Milicic 1994)
			Nivel molar: Visión global	Nivel molecular: Visión específica.
McFall	1982	Conceptos sinónimos	Juicio evaluativo referente al comportamiento social de un individuo. (Citado en Caballo 1995)	Conjunto de conductas emitidas en un contexto interpersonal. (Citado en Caballo 1995)
Monjas	1997	Conceptos diferentes	Constructo hipotético y teórico global y un concepto multidimensional y amplio.	Comportamientos sociales específicos que en conjunto forman las bases del comportamiento socialmente competente.

## 1.7 Definición de habilidades sociales

Como se ha planteado anteriormente, se han podido establecer diferencias y semejanzas según diversos autores entre los conceptos de habilidades sociales - competencia social y entre asertividad - habilidades sociales, esto permite dar cuenta como estos conceptos han ido evolucionando en el tiempo.

El modelo teórico de las habilidades sociales derivado de la psicología social en donde Fernández y Carboles (1981 citado en Abarca, N. e Hidalgo, C. 1992: 22). “definen las habilidades sociales como la capacidad que el individuo posee de percibir, entender, descifrar y responder a los estímulos sociales en general, especialmente aquellos que provienen del comportamiento de los demás. Complementa esta definición interaccional el concepto de rol en sentido que las habilidades sociales exigen la captación y aceptación del rol del otro y del otro generalizado y la comprensión de los elementos simbólicos asociados a sus reacciones, tanto verbales como no verbales. En definitiva se refiere al papel que juegan las expectativas dirigidas al propio rol y al rol de los otros”.

Caballo (1993:6) quién el año 1986, considera que “la conducta socialmente habilidosa es ese conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de ese individuo, de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás, y que generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas”

Continuando con Caballo, entrega una nueva definición en el año 1993 definiendo las habilidades sociales como un “conjunto de conductas interpersonales que permiten comunicarse con los demás de forma eficiente en base a sus intereses y bajo el principio de respeto mutuo” (1993:7)

Monjas (1997:28) señala que “las habilidades sociales (del inglés social skills) son las conductas o destrezas sociales específicas requeridas para ejecutar competentemente una tarea de índole interpersonal (por ejemplo, hacer amigos o negarse a una petición). El término habilidad se utiliza aquí para indicar que nos referimos a un conjunto de comportamientos adquiridos y no a un rasgo de la

personalidad. Entendemos que las habilidades sociales son un conjunto de comportamientos interpersonales complejos que se ponen en juego en la interacción con otras personas”. Para Morales y Olsa (2001; 396) son definidas como “Conductas aprendidas, más o menos identificables como capacidades concretas y en ellas influyen las variables ambientales, lo que implica que tienen una dimensión cultural –tipo de habilidad-, una dimensión personal –variables cognitivas- y una dimensión situacional – contexto ambiental-”.

Teniendo a la base el modelo de aprendizaje social, Huidobro, Gutierrez y Condemarín (2000:45) definen las habilidades sociales como “conductas y comportamientos que permiten relacionarse con el medio y establecer una interacción adecuada. Es una participación social competente y adecuada, que favorece la relación y la actitud consigo mismo y las circunstancias que integran el área afectiva, social y cognitiva. En definitiva es actuar en cada momento adecuada y pertinentemente. Las habilidades sociales se expresan en sentimientos, actitudes y conductas de seguridad y confianza, independencia y autonomía, valoración positiva y alta autoestima, actitud de tolerancia, respeto y comprensión, amistad, cooperación y servicio, en definitiva es establecer un vínculo adecuado con cada persona y circunstancia cotidiana. Conviene tener en cuenta que las habilidades sociales son aprendidas y recíprocas. Esto significa que el estudiante aprende conductas adecuadas por imitación, modelo, observación y refuerzos positivos, e implica para el educador ser ejemplo en cuanto a actitudes como mediador”.

Gil (citado en Vallés y Vallés, 1996:30) ofrece una síntesis de otras definiciones dadas por diversos autores: “Las habilidades sociales son conductas que se manifiestan en situaciones interpersonales; estas conductas son aprendidas, y por tanto pueden ser enseñadas. Estas conductas orientan a la obtención de distintos tipos de reforzamiento, tanto del ambiente (consecución de objetos materiales o refuerzos sociales) como autorrefuerzos. Las conductas que se emplean para conseguir estos refuerzos deben ser socialmente aceptadas (lo que implica tener en cuenta normas sociales básicas y normas legales del contexto sociocultural en el que tiene lugar, así como criterios morales”.

Los autores expuestos, han definido por años las habilidades sociales, de acuerdo Caballo (1993) la definición hasta hoy en día no se ha consensado, ya que, éstas se adecuan al contexto y al tiempo en el cual nos desenvolvemos. Caballo (1993:1) plantea que “la carencia de una definición universalmente aceptada, una variedad de dimensiones que no acaban de quedar establecidas, unos componentes seleccionados según la intuición de cada investigador y la falta de un modelo que guíe la investigación sobre las habilidades sociales, son problemas actuales que todavía no han sido resueltos.” Lo anterior, se debe, a que las representaciones sociales proporcionan un marco de referencia para la interpretación de las diversas experiencias.

### 1.8 Cómo se construyen las habilidades sociales

Teóricos como Hidalgo y Abarca (1992) en su libro Comunicación Interpersonal, Gardner (1995) en su libro Inteligencias Múltiples, Bandura (citado en Vallés, 1996), Monjas (1997) en su Programa de enseñanza de habilidades de interacción social y Vallés y Vallés (1996) en su libro Manual de Habilidades Sociales, coinciden claramente en que la influencia de la interacción social es trascendental en el aprendizaje de conductas sociales lo cual implica que “la conducta social en cuanto se desarrolla en interacción con el contexto social está fuertemente determinada por las características de dicho contexto: valores, normas y roles que definen una determinada cultura”. (Hidalgo y Abarca, 1989 citado en Hidalgo y Abarca 1992: 18). Dicha característica se relaciona e influye directamente en el aprendizaje de las habilidades sociales. Ya que “las personas viven en situaciones sociales e interactúan permanentemente para poder comunicarse con otros, aprender y convivir en un contexto social. Para ello requieren de diversas competencias entre las cuales se encuentran las habilidades sociales que constituyen un aspecto esencial de la vida. Una persona con un buen nivel de desarrollo de habilidades sociales tendrá mejores posibilidades de: insertarse en su mundo social, participar de él y mantener relaciones interpersonales satisfactorias y efectivas” (Tapia, 2004:12)

El aprendizaje o construcción de las habilidades sociales es un complejo proceso que se inicia desde el nacimiento, gracias al proceso de socialización brindado

por la familia, escuela, amigos y comunidad; el cual permite el desarrollo social entendido, según López (2001) como “aquella dimensión evolutiva que se refiere a la incorporación de cada niño y niña que nace a la sociedad donde vive. Tal incorporación supone numerosos procesos de socialización: la formación de vínculos afectivos, la adquisición de los valores, normas y conocimientos sociales, el aprendizaje de costumbres, roles y conductas que la sociedad transmite y exige cumplir a cada uno de sus miembros y la construcción de una forma personal de ser”.

Al nacer el bebé, establece un lazo afectivo especial con su cuidador denominado apego, este lazo de acuerdo a López (2001:48) “le impulsa a buscar proximidad y el contacto con él a lo largo del tiempo. “La característica más sobresaliente es la tendencia a lograr y mantener un cierto grado de proximidad al objeto de apego que permita tener un contacto físico en algunas circunstancias y a comunicarse a cierta distancia, en otras” (Ainsworth y Bell 1970:50 citado en López 2001:48). Estas primeras interacciones por tanto serán el inicio para el aprendizaje de las conductas sociales observadas.

En la infancia ya comienza el desarrollo de las habilidades sociales, pues “la incorporación del niño al sistema escolar le permite y obliga a desarrollar ciertas habilidades sociales más complejas y extendidas. El niño debe adaptarse a otras exigencias sociales: diferentes contextos, nuevas reglas y la necesidad de un espectro mucho más amplio de comportamiento social” (Hidalgo y Abarca, 1992:21), posteriormente en la adolescencia, gracias al desarrollo del pensamiento hipotético deductivo “el joven ya tiene una autoconciencia de ser “objeto social”, esta autoconciencia de sí mismo (yo social) parece ser un rasgo universal del entrenamiento de la socialización. Los niños son enseñados que los demás observan su apariencia y sus comportamientos sociales. Esta tendencia a focalizarse en uno como objeto social no está presente en infantes, no sólo porque tienen falta de entrenamiento en la socialización, sino porque no tienen las habilidades cognitivas que se requieren.” (Hidalgo y Abarca, 1992:21). Además de lo anterior en la vida adulta se requiere desarrollar nuevas habilidades sociales orientadas “al trabajo, realización de tareas en equipo y habilidades interpersonales con su pareja” (Hidalgo y Abarca,1992:21)

Es así como cada etapa de la vida exige el desarrollo de distintas habilidades sociales que le permitan a las personas interactuar eficientemente con su medio social, como se mencionó anteriormente es un proceso, ya que “el comportamiento social constituye un aprendizaje continuo de patrones cada vez más complejos que incluyen aspectos cognitivos, afectivos, sociales y morales que se van adquiriendo a través de un proceso de maduración y aprendizaje en permanente interacción con el medio social” (Hidalgo y Abarca, 1992:17)

Autores como Hidalgo y Abarca (1992), Vallés y Vallés (1996) y Monjas (1997) explican el aprendizaje de las habilidades sociales producto de la interacción social a través de:

**La experiencia directa:** Explica que la construcción de las habilidades sociales ocurre en las personas mientras interactúan socialmente, “las conductas interpersonales están en función de las consecuencias (reforzantes o aversivas) aplicadas por el entorno después de cada comportamiento social” (Monjas, 1997:32), es decir, “en la medida en que estas conductas obtengan reforzamiento social del medio se instaurarán en el repertorio conductual; por el contrario, si son castigadas no formarán parte de su comportamiento social” (Vallés y Vallés, 1996:39)

**Aprendizaje por observación:** También se da en la interacción social pero ocurre al observar como se desenvuelve eficazmente otra persona en una situación de interacción social, constituye una fuente de aprendizaje por efectos del modelado comportamental (Bandura 1969 citado en Vallés y Vallés 1996:40). Este es el aprendizaje por imitación donde “son los padres y los hermanos mayores las personas que se constituyen en modelos de observación para niños y en la adolescencia son los compañeros líderes y los amigos “expertos” los que funcionan como modelos de imitación” (Vallés Vallés, 1996: 40). Dichos autores también hacen mención a los modelos simbólicos que se observan en los medios de comunicación masivo (imágenes, televisión, cine) y a las “descripciones idealizadas de la conducta de los demás (la buena persona, el buen estudiante, el buen conversador, el líder, el simpático, etc.) como otra fuente de imitación” (Vallés, 1996: 40)

**Feedback o retroalimentación interpersonal:** Monjas (1997) y Vallés y Vallés (1996) son autores que plantean que el feedback o retroalimentación interpersonal es otra modelo de adquisición de las habilidades sociales. Monjas (1997:31-32) lo define como “la explicitación por parte de observadores de como ha sido nuestro comportamiento lo que ayuda a la corrección del mismo sin necesidad de ensayos. Consiste en la información por medio de la cual la persona con la que se interactúa, nos comunica su reacción ante nuestra conducta”. Vallés y Vallés (1996:40) explica que este mecanismo de adquisición también llamado reforzamiento social que lo entregan los interlocutores “en un contexto social (...) se refiere a la información por medio de la cual el interlocutor nos comunica su reacción ante nuestra conducta. Como consecuencia de ello, ajustamos nuestra conducta en función de ello. El tipo de feedback proporcionado puede ser negativo o positivo. Cuando la información facilitada al interlocutor es negativa debilita algunos aspectos de la conducta social como puede ser, por ejemplo, reducir el tiempo de habla con el interlocutor porque sus comentarios nos han molestado, no mirarle a la cara para manifestar enfado, etc. Por el contrario, si el feedback es positivo, fortalece la conducta y aumenta la probabilidad de que en el futuro aparezca de nuevo y con mayor elaboración y “nivel experto”. Por ejemplo, puede aumentar la cantidad de tiempo de habla en una conversación cuando nuestro interlocutor nos ha expresado que somos muy hábiles en determinado tema. El feedback proporcionado también puede ser de carácter explícito o implícito. En el primer caso se expresa verbal o gestualmente la valoración positiva que hace nuestro interlocutor de lo que decimos o hacemos, por ejemplo: “lo estás haciendo muy claramente”, “te entiendo perfectamente”. Si es de carácter implícito deberemos adivinar o inferir cual es el efecto que produce nuestra conducta en la otra persona y detectar la reacción verbal o gestual si esta no es suficientemente explícita o nos resulta ambigua o prácticamente inexistente” (Vallés y Vallés 1996:40-41)

De lo anterior se infiere que Monjas (1997) considera que el feedback es sólo de carácter explícito, entregado por observadores de forma verbal, Vallés y Vallés (1996) complementa esta definición reconociendo una retroalimentación positiva y negativa, para fortalecer y disminuir la conducta como un refuerzo social, mientras se interactúa. Considera también el carácter explícito de la retroalimentación tanto verbal o

gestual e incluye el carácter implícito mediante la percepción personal para detectar lo que el interlocutor comunica.

**Aprendizaje por Instrucción o Verbal:** Monjas (1997:32) hace mención a la influencia del lenguaje como “una forma no directa de aprendizaje” de las habilidades sociales a través del uso de preguntas, instrucciones, incitaciones, explicaciones o sugerencias verbales.

**Expectativas Cognitivas:** Son otro mecanismo que permite construir las habilidades sociales propuesto por Vallés y Vallés (1996) que también se relaciona con lo planteado por Bandura (1979 citado en Aron y Milicic, 1994:25) quién hace referencia al concepto de expectativa de la propia eficacia. Este concepto se refiere “al grado en que una persona se considera capaz de realizar las conductas” (Aron y Milicic, 1994: 40). Esto ya es propuesto por Nelly en 1987 (citado en Vallés y Vallés, 1996:41) quién explica que “las creencias cognitivas son predicciones sobre la probabilidad percibida de afrontar con éxito una determinada situación.” En definitiva como lo expresa Aron y Milicic (1994) es el sentido de confianza que tiene la persona en sus propias habilidades sociales para realizar una determinada conducta. Esta confianza o percepción positiva sobre sus propias habilidades depende de los resultados obtenidos en las interacciones sociales anteriores, “En función del resultado obtenido (...) el sujeto desarrollará una expectativa favorable o desfavorable de afrontar una determinada situación social. (...)”. (Vallés y Vallés, 1996:42). Los autores explican que si la experiencia fue favorable desarrollará una expectativa favorable de éxito, por el contrario, frente a experiencias desfavorables la persona puede desarrollar pensamientos autoevaluativos de fracaso. En ese sentido, “lo que determina el que una determinada conducta social sea realizada no depende tanto de la tarea como de las propias convicciones acerca de la eficacia personal” (Aron y Milicic, 1994:30)

Un enfoque distinto lo ofrece Gardner (1995) que desde la teoría de la psicología social establece que “la competencia social se encuentra relacionada con la inteligencia no sólo desde lo cognitivo sino más bien desde los aspectos personales” (Tapia, 2004:13)

Gardner plantea siete tipos de inteligencia que se vinculan a la capacidad de resolver problemas o de generar productos significativos en un ambiente cultural determinado. Se presentan a continuación las que tienen mayor relación con las habilidades sociales, a saber la inteligencia personal que se compone por una inteligencia interpersonal y una inteligencia intrapersonal.

Según Gardner (1993) la inteligencia interpersonal es el conjunto de habilidades personales que se agrupan en torno a una capacidad nuclear para reconocer diferencias entre las demás personas, específicamente en lo que concierne a sus variaciones en sus estados de ánimo, temperamentos, motivaciones, deseos e intenciones. En los estadios más avanzados del desarrollo, las personas son capaces de leer los deseos y las intenciones de los demás aunque éstos traten de ocultarlos. Son habilidades y destrezas que permiten anticiparse a expectativas de los otros; discernir y responder apropiadamente a sus estados de ánimo; comprender lo que los motiva a trabajar y dilucidar cómo interactuar y trabajar en forma cooperativa con ellos. (Tapia, 2004:13)

En suma, el proceso de socialización, la interacción social y la observación de modelos significativos como padres, hermanos, pares son fundamentales para la construcción de las habilidades sociales.

### 1.9 Componentes de las habilidades sociales

Debido a su gran magnitud, las habilidades sociales han sido por muchos autores agrupadas en componentes o dimensiones. Algunos autores como Aron y Milicic (1994), Vallés y Vallés (1996), Monjas (1997) y Gismero (2000) han hecho sus propias agrupaciones.

Para Aron y Milicic (1994) las habilidades sociales contienen una dimensión ambiental y una dimensión personal. La primera considera los ambientes naturales en que la competencia social se desarrolla. “El contexto en el que un niño es criado y educado afecta su competencia social en dos niveles: como fuente de aprendizaje de habilidades sociales y como oportunidades para actualizar lo aprendido. Los contextos más relevantes en el desarrollo social de un niño son el hogar, la escuela y el grupo de pares”. (Aron y Milicic 1994: 23) Mientras que la dimensión personal es la que incluye a

los factores psicológicos donde se describen los aspectos cognitivos, afectivos y conductuales que contienen las habilidades sociales.

**Aspectos cognitivos:** Spivack, Platt y Shure (1979, citado en Aron y Milicic, 1994: 26) han descrito las habilidades sociocognitivas como “importantes aspectos en el dominio del ajuste social. La capacidad de y toma de perspectiva (role-taking), definida como la habilidad para ponerse en el lugar del otro y de entender sus puntos de vistas, es considerada como central en el desarrollo social. La capacidad para asumir roles alternativos y recíprocos con los pares le facilita al niño el desarrollo de la percepción de si mismo como alguien coordinado con otros pero diferente”.

**Aspectos afectivos:** Los autores citados en Aron y Milicic (1994: 26) Señalan que los factores afectivos son otras de las dimensiones de las habilidades sociales. A un nivel muy básico, se refiere al reconocimiento y etiquetamiento de la expresión de emociones en los otros. En un segundo nivel implica el aprendizaje de modos adecuados para expresar una variada gama de sentimientos y emociones.

**Aspectos conductuales:** Estos mismos autores plantean que existen ciertos aspectos conductuales en la competencia social, estos se refieren a los atributos específicos de las habilidades sociales, es decir, aquellos rasgos específicos de la interacción social que facilitan el intercambio social y que están presentes en los niños socialmente competentes. Uno de los atributos básicos de las habilidades sociales es la apertura, que implica no solo mostrarse sino también ser receptivo a la otra persona.

Otros autores como, Vallés y Vallés (1996) explican que las habilidades sociales se dividen en tres componentes:

**Componente conductual:** Este componente ayuda a las personas a comunicarse de modo efectivo mediante el desarrollo de habilidades de interacción o de comunicación. Además, este componente engloba aquellas conductas referidas a acciones concretas y observables tales como hablar, moverse, hacer, etc.

**Componente cognitivo:** Este componente ayuda a desenmascarar y eliminar ideas irracionales acerca de las relaciones sociales y a construir un sistema de pensamiento. Está constituido por la percepción, autolenguaje, pensamientos, atribución o interpretación del significado de las distintas situaciones de interacción social.

**Componente fisiológico:** Este componente ayuda a reconocer y manejar las propias emociones. Aquí se incluyen elementos afectivos y emotivos, tales como las emociones, sentimientos y los consiguientes correlatos psicofisiológicos: ansiedad, ritmo cardiaco, respuesta psicogalvánica, etc. derivados de las habilidades sociales puestas de manifiesto y del nivel de competencia social exhibido.

Tabla 2

Los componentes de las Habilidades Sociales según Vallés y Vallés (1996:57-58)

Autor	Componentes de las habilidades sociales		
Vallés y Vallés (1996)	<b>Componente conductual</b>	<b>No verbales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mirada</li> <li>- Sonrisa</li> <li>- Gestos</li> <li>- Expresión facial</li> <li>- Postura corporal</li> </ul>
		<b>Paralingüísticos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Latencia de respuesta</li> <li>- Voz (volumen, timbre, claridad, tono/inflexión, velocidad, tiempo de respuesta, fluidez, acento...)</li> </ul>
		<b>Verbales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El habla (componentes básicos)</li> <li>- Hablar en publico</li> <li>- La conversación (componentes básicos y habilidades): saludos, presentación y expresión de cortesía y amabilidad; iniciar, mantener y terminar la conversación; hacer amigos (iniciaciones, juegos, invitación, ayuda, cooperación...); aceptar una critica justa; rechazar una critica injusta; pedir y conceder favores; solicitar cambios de conducta; hacer preguntas; escucha activa; pedir disculpas; defender los propios derechos; respetar los derechos de los demás; autorrevelaciones; tomar decisiones; reforzar al interlocutor (hacer cumplidos); aceptar los refuerzos sociales (recibir cumplidos); ponerse en el lugar del otro (empatía); proporcionar retroalimentación; expresar emociones, opiniones y sentimientos.</li> <li>- Habilidades heterosociales (relaciones con el sexo opuesto), relaciones con adultos.</li> </ul>
	<b>Componente cognitivo</b>	<b>Habilidad de percepción social (ambientes de comunicación)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Formalidad</li> <li>- Calidez</li> <li>- Privacidad</li> <li>- Familiaridad</li> <li>- Restricción</li> <li>- Distancia</li> </ul>
		<b>Variables cognitivas de la persona</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Objetivos y motivación,</li> <li>- Competencia cognitiva (solución de conflictos): identificar conflictos interpersonales, buscar soluciones, anticipar consecuencias, seleccionar y evaluación de soluciones.</li> <li>- Constructos personales,</li> <li>- Expectativas personales,</li> <li>- Locus de control,</li> <li>- Valores subjetivos de los estímulo,</li> <li>- Autocontrol: autoinstrucciones, autoobservación, autoevaluaciones, autoconcepto, autoestima, autoverbalizaciones.</li> </ul>

	Componente fisiológico	<b>Manifestaciones psicofisiológicas</b>	- La tasa cardiaca - La presión sanguínea - La relajación - La respiración - Las respuestas electrodermales - Las respuestas electromiográficas.
		<b>Afectivo-emocionales</b>	- Expresión de emociones - Control de la ansiedad - Habilidades de relajación

Monjas (1997: 30) también hace su aporte planteando que “Las habilidades sociales contienen **componentes motores y manifiestos** (por ejemplo conducta verbal), **emocionales y afectivos** (por ejemplo ansiedad o alegría) y **cognitivos** (percepción social, atribuciones, autolenguaje) (...)”

Gismero (2000:15), identifica tres dimensiones dentro de las habilidades sociales. Estas son la “dimensión conductual, la dimensión cognitiva y la dimensión situacional dentro de un contexto cultural o subcultural.” Dentro de la **dimensión conductual** Gismero señala que se han propuesto que la dimensión conductual abarca a la conducta asertiva. Uno de los primeros fue Lazarus (1973 citado en Gismero, 2000:15), que propone dividir el comportamiento asertivo en cuatro patrones de respuesta específicos y por separado:

- a) capacidad para decir no,
- b) capacidad para pedir favores o hacer peticiones,
- c) capacidad para expresar sentimientos positivos y negativos, y
- d) capacidad para iniciar, mantener y terminar conversaciones.

“Estas dimensiones se refieren únicamente a los contenidos verbales de la respuesta; como es lógico, los componentes no verbales tienen tanta importancia como ellos ya que, además de ser importantes en sí mismos, pueden matizar el contenido verbal de la respuesta: el tono con el que se remarca una frase puede cambiar su sentido de asertiva a agresiva, etc.

Los componentes no verbales (p. ej., contacto ocular, gestos, postura, distancia, etc.) y paralingüísticos (volumen de voz, tono, latencia, fluidez, etc.), están, también, muy bien identificados en la literatura”. (Gismero, 2000: 15-16)

En cuanto a la **dimensión cognitiva** Gismero (2000:16) expone que se incluirán en ésta la forma de percibir cada situación de cada individuo particular, sus expectativas, sus valores, sus autoverbalizaciones, etc. En definitiva, todas aquellas variables cognitivas que se han aprendido en el transcurso de su historia personal y que le constituyen como una persona única, en la cual el ambiente influirá de manera específica.

La **dimensión situacional** que plantea Gismero (2000:17) hace referencia a los “distintos tipos de situaciones que pueden afectar a la mayor facilidad o dificultad de un individuo a la hora de comportarse asertivamente. No es lo mismo actuar ante un amigo, un familiar, un compañero de trabajo, una figura de autoridad o un desconocido; ante alguien del mismo sexo o del sexo opuesto; ante una sola persona o ante un grupo. Como tampoco es lo mismo que la situación sea negativa o positiva, este muy estructurada o sea ambigua, sea habitual en la vida de una persona o resulte totalmente nueva, etc. Considerar todas las situaciones posibles sería prácticamente imposible, aunque debe considerarse conjuntamente con las otras dos dimensiones para poder determinar la adecuación de una respuesta dentro de una cultura”

Las principales diferencias que se establecen entre lo postulado por los autores antes mencionados que trabajan en el campo de las habilidades sociales, se encuentran, primero, en el concepto que utilizan para hacer alusión a los ámbitos de las habilidades sociales, ya que Vallés y Vallés (1996) a ese aspecto le atribuye el nombre de componentes; Aron y Milicic (1994); Gismero (2000) y Monjas (1997) le llaman dimensiones. Estos componentes o dimensiones, hacen alusión a las mismas ideas asemejándose incluso en los contenidos, pues Aron y Milicic (1994) desglosa la dimensión personales en un aspecto cognitivo, conductual y afectivo.

Segundo, la diferencia entre Vallés y Gismero radica en el tercer componente o dimensión, ya que para Gismero (2000) recibe el nombre de dimensión situacional, la cual hace referencia, a los tipos de situaciones que pueden afectar a un individuo al momento de interactuar, y para Vallés (1996) este recibe el nombre de componente fisiológico, considerando en éste elementos afectivos y emotivos utilizados en la interacción. Para Aron y Milicic (1994) las habilidades sociales contienen dentro de sus

dimensiones personales, las cuales son los aspectos cognitivos, conductuales y afectivos, sin embargo incorpora la dimensión ambiental, la que da cuenta de la influencia del contexto en el desarrollo de la competencia social, aspecto que Vallés y Vallés, Monjas y Gismero no consideran.

## CAPÍTULO 2

### MÉTODO

#### 2.1 Participantes

La población con la que se realizó esta investigación se conformó por establecimientos de educación secundaria de dependencia administrativa municipal, particular subvencionado y particular pagado de la ciudad de Temuco.

La conformación de la muestra se realizó a través de un muestreo de tipo no probabilístico por conveniencia y se consideraron los siguientes criterios de inclusión:

- a) Elaboración de proyecto Educativo Institucional.
- b) Declaración en el PEI de evidencias de transformación de la práctica pedagógica.
- c) Evidencias de a lo menos tres proyectos elaborados, ejecutados y evaluados en los últimos cuatro años (prevención de drogas, educación sexual, educación ambiental, etc.)
- d) Ejecución de a lo menos dos proyectos de mejoramiento en curso (PME, red enlaces, prevención de drogas, etc.)

Según los antecedentes recogidos (ver anexo A), se seleccionaron por dependencia una institución pequeña (menos de 500 alumnos), una mediana (501-800 alumnos) y una grande (sobre 801 alumnos) que cumplieron con los criterios mencionados. En esta fase también se consideró la disposición de los establecimientos educacionales a participar en este estudio. Dado que no se contó con todos los liceos en la ciudad de Temuco, se incluyó el Liceo José Victorino Lastarria de Gorbea que cumplen con los criterios de inclusión y la disposición a participar de esta investigación. De acuerdo a lo anterior, la muestra quedó conformada por 8 establecimientos de la ciudad de Temuco y 1 establecimiento de Gorbea, según se indica en la tabla 3

Tabla 3

Establecimientos seleccionados para la muestra por dependencia

Dependencia	Nº establecimientos	Establecimientos Seleccionados
Municipal	Grande	Liceo Gabriela Mistral A-23
	Mediano	Liceo José Victorino Lastarria
	Pequeño	Liceo Presidente Aníbal Pinto B-20
Particular Subvencionado	Grande	Instituto Claret
	Mediano	Colegio Providencia
	Pequeño	Colegio Montessori
Particular Pagado	Grande	Colegio Inglés George Chaytor
	Mediano	Colegio de La Salle
	Pequeño	Colegio Centenario

En cada establecimiento se consideró la participación de 3 Directivos, 6 Profesores y 12 Alumnos (6 alumnos de 1º medio y 6 Alumnos de 4º medio) a excepción del Colegio Providencia que participaron alumnas de 8º básico y de 3º año medio, ya que las de 1º y 4º medio se encontraban en período de evaluación, distribuyéndose como se indica en la tabla 4 de la siguiente manera:

Tabla 4

Distribución de la muestra según dependencia y rol

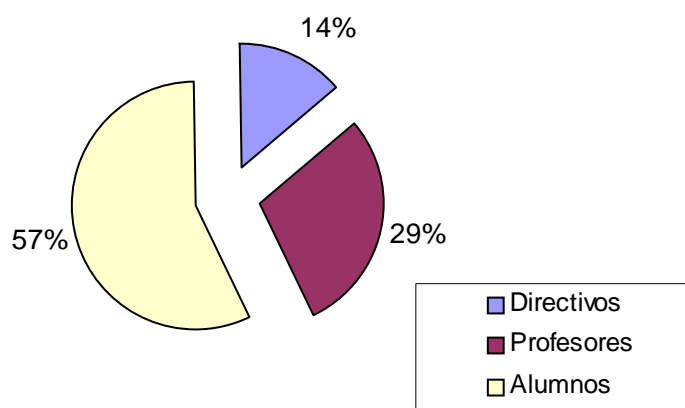
Participantes	Dependencia									Total por Rol
	Municipales			Particular subvencionado			Particular			
	GM	JV	AP	IC	CP	CM	GC	LS	CC	
Directivos	3	3	3	3	3	3	3	3	3	27
Profesores	6	6	6	6	6	6	6	6	6	54
Alumnos	12	12	12	12	12	12	12	12	12	108
<b>Total sujetos por institución</b>	21	21	21	21	21	21	21	21	21	
<b>Total sujetos por dependencia</b>	63			63			63			189

Nota: GM= Liceo Gabriela Mistral A-23, JV= Liceo José Victorino Lastarria, AP= Liceo Presidente Aníbal Pinto B-20, IC= Instituto Claret, CP= Colegio Providencia, CM= Colegio Montessori, GC= Colegio Inglés George Chaytor, LS= Colegio de La Salle , CC= Colegio Centenario

Por lo tanto, participaron en este estudio un total de 189 sujetos distribuidos según dependencia municipal, particular subvencionado y particular pagado en: 9 Directivos, 18 Profesores y 36 Alumnos y según rol la muestra quedó constituida por 27 Directivos, 54 Profesores y 108 Alumnos. Como se muestra en la figura 1:

Figura 1

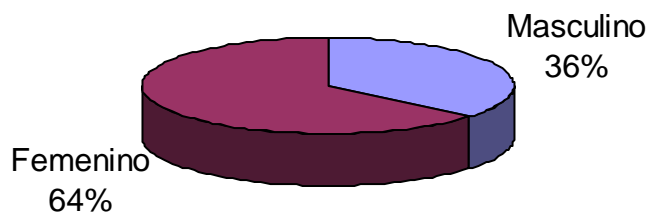
Distribución de la muestra según rol



Según los antecedentes recogidos por parte de los participantes de la investigación se puede decir que como características de la muestra, ésta se conformó por 121 mujeres (64%) y 69 hombres (36%), lo cual se visualiza en la en la figura 2:

Figura 2

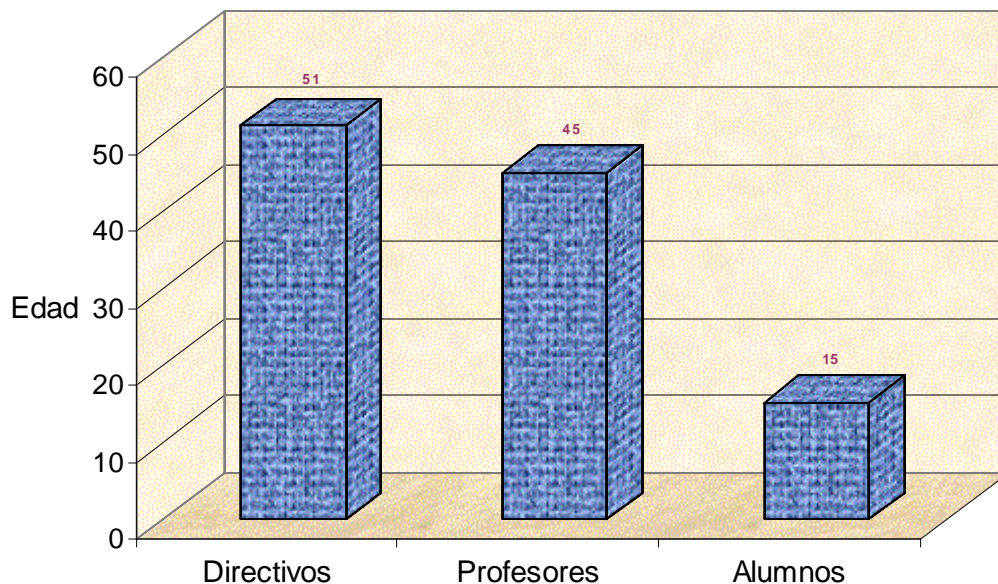
Distribución de la muestra según Género



La figura 3 muestra la edad promedio de los participantes siendo: (i) 51 años para Directivos, (ii) 45 años para Profesores y (iii) 15 años en el caso de los estudiantes.

Figura 3

Edad promedio de los participantes



2.2 Diseño:

Esta investigación se enmarca en el paradigma cualitativo, entendido para Sandín (2003:123) como “una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos”

El estudio se realizó bajo un diseño de investigación descriptivo, que intenta dar a conocer y describir una realidad particular, basado en que “los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que se

someta a un análisis” (Danhke, 1989), buscando acceder a información cualitativa relevante que permitió entregar conceptos en relación al significado de habilidades sociales. Siendo los resultados de esta investigación válidos sólo para las realidades involucradas ya que se empleó un muestreo no probabilístico intencionado por lo tanto, las conclusiones se referirán a las tendencias y asociaciones que hayan generado estos grupos independientes, para asegurar la validez y confiabilidad de esta investigación se estableció un protocolo de instrucciones (ver anexo B) que cada investigadora utilizó para entregar las mismas instrucciones, al momento del vaciado de la información y la obtención de los valores se realizó con el programa Excel y para la categorización se utilizaron criterios, organizando categorías semánticas para facilitar la organización de los conceptos entregados por los participantes. La técnica de redes semánticas fue aplicada a alumnos, profesores y directivos de establecimientos de dependencia municipal, particular subvencionado y particular pagado, que fueron previamente seleccionados de acuerdo a los criterios de inclusión mencionados en los participantes.

### 2.3 Técnica:

La técnica utilizada en la recogida y análisis de datos es de tipo cualitativo. Para efectos de este estudio se utilizó la técnica de Redes Semánticas Naturales.

La red semántica natural de un concepto “es aquel conjunto de conceptos elegidos por la memoria a través de un proceso reconstructivo.” A través de esta técnica se puede realizar una evaluación del significado al tener acceso a la información de los sujetos en cuanto a “que permite tener una clara idea acerca de la representación que se tiene de la información en la memoria que, justamente hace referencia al significado que tiene un concepto en particular” (Valdez, 1998:60). “Los sujetos tienen toda la libertad necesaria para poder generar los conceptos que deseen o crean que están relacionados o que definan al concepto central, estos conceptos pueden ser de cualquier índole, sin importar que concepto sea. Los sujetos no tienen ninguna limitante, más que su propia capacidad”. (Váldez, 1998:65).

## 2.4 Procedimiento:

El primer contacto con las instituciones educativas de la ciudad de Temuco, se realizó mediante una entrevista a una cierta cantidad de establecimientos, en la cual se expuso los aspectos centrales de la investigación a través de una carta (ver anexo C) y se solicitó completar una ficha de identificación (ver anexo D), a partir de la cual y de acuerdo a los criterios de inclusión y el interés de participar en la investigación por parte de las instituciones se conformó la muestra.

Una vez que los establecimientos estuvieron de acuerdo en participar, se realizó visitas y contacto telefónico para concertar cita. Una vez concertada la cita de acuerdo a la disponibilidad horaria de los sujetos y de forma que pudiese aplicarse la técnica en grupos (directivos, profesores, alumnos), se entregó al directivo del establecimiento una carta que confirmaba su participación en la investigación (ver anexo E).

La aplicación de la técnica de redes semánticas, se realizó durante el mes de mayo de 2005 en salas facilitadas por cada establecimiento durante el horario de jornada escolar, aplicando la técnica por grupo de participantes sentados de forma individual, tres o dos investigadoras, sin compañía de directivos o profesores, en algunos casos excepcionales fue individual o en pares, de acuerdo a la disponibilidad de los sujetos. Como primera instancia las investigadoras se presentaron ante cada grupo, explicaron objetivos e instrucciones del instrumento de acuerdo al protocolo de instrucciones diseñado para garantizar que todos los sujetos recibieran las mismas instrucciones y evitar la alteración de la técnica. Al mismo tiempo se entregó a cada participante una hoja de respuesta, la cual contenía datos de identificación y una matriz en la cual debieron realizar dos tareas: primero, escribir la mayor cantidad posible de palabras aisladas que vincularan con el estímulo "habilidades sociales", solicitándoles como mínimo 5 palabras, otorgándoles para esto 5 minutos. En segundo lugar, se les solicitó que jerarquizaran todas las palabras, designando el número uno, para el concepto que encontraran más importante, el número dos para la palabra que le seguía en importancia y así sucesivamente, otorgándoles para ello 2 minutos de tiempo. (ver anexo F)

## 2.5 Análisis

Una vez finalizado el proceso de recogida de datos, se procedió a traspasar las respuestas por cada sujeto a una planilla excel que consta de columnas para escribir las palabras definidoras. (ver anexo G).

Con esta planilla se procesaron los datos para obtener los valores J, SAM y FMG. La matriz de todos los datos, está dividida en los 3 grupos de sujetos, D, P y A (Directivos, profesores, alumnos), los cuales se han identificado con los número 1, 2, y 3, para municipales, particulares, subvencionados y particulares pagados respectivamente.

En hojas de cálculo por separado (ver anexo H) se copiaron los datos, respetando el orden de los grupos D1 (directivos de escuelas municipales; D2, directivos de escuelas particular subvencionadas y D3 escuelas particulares pagadas) y así sucesivamente con los demás participantes, organizando las siguientes hojas de calculo: una hoja por rol y dependencia, otra hoja de cálculo por dependencia y otra hoja de cálculo que contiene el total por rol.

En cada hoja de cálculo se listó las palabras con sus respectivas jerarquías de forma vertical obteniéndose los siguientes valores:

El valor J que se refiere a la cantidad total de las palabras que los participantes de la investigación asignaron al concepto Habilidades Sociales.

Se obtuvo mediante una suma de todas las palabras que dieron los sujetos para cada grupo (obteniendo un valor J para D1, D2, D3, P1, P2, P3, A1, A2, A3, para todas la dependencias y para todos los sujetos)

Luego se calculó el valor M, el cual es un indicador del peso semántico de las palabras que conforman la red, este resultado se obtuvo al convertir las jerarquías en puntos aplicando la siguiente formula:  $=11 - \text{el valor (jerarquía) dado por los sujetos}$ . Los valores superiores a 10 en las jerarquías dadas por los sujetos, fueron remplazarlos por un  $n^{\circ}$  "10", de modo que no aparecieran puntajes negativos.

Posteriormente se sumó los puntos de palabras iguales y de diferentes jerarquías, agrupándolas según criterios establecidos para la categorización de los

diferentes conceptos (ver anexo I), manteniendo la palabra que define la categoría, como la representante de cada grupo.

A continuación se conformó el conjunto SAM, el cual corresponde a las primeras quince palabras con mayor valor M, las cuales fueron arrojadas producto de la selección todas las columnas y todos los valores ordenándolas por valor M en orden descendente en el archivo excel.

Finalmente se obtuvo el valor FMG que representa la distancia semántica entre cada una de las palabras definidoras. Resulta de la asignación del 100% a la palabra que tiene el mayor valor M y el resto de los valores se obtuvo a partir de una división de cada valor M por el valor M mayor a través de una regla de tres simple.

### CAPÍTULO 3

### RESULTADOS

Se presentan a continuación los resultados obtenidos en esta investigación, los cuales se han organizado en tablas que dan cuenta, en un primer momento del valor J total y posteriormente los valores M, FMG y el conjunto SAM por rol y por dependencia.

Tabla 5

Valores J totales por dependencia y por Rol

	Directivos	Profesores	Alumnos	Total por dependencia
Municipales	52	95	194	341
Particular Subvencionado	66	138	230	434
Particular Pagado	56	130	276	462
Total por Rol	174	363	700	1237

Se observa que en los establecimientos municipales el valor J corresponde a 341, en los establecimientos particulares subvencionados es de 434 y en los establecimientos particulares pagados el valor J es de 462. En cuanto al total por Rol se observa que los directivos asignaron 174 palabras al concepto Habilidades sociales, 363 palabras los profesores y 700 palabras los alumnos, de esta forma se obtiene un valor J total de 1237 para todos los participantes de la muestra.

En un análisis más detallado se evidencia que: (i) en el grupo de directivos, los de instituciones particulares subvencionados presentan un mayor valor J, (ii) en el caso de los profesores la mayor cantidad de palabras fue entregada por los profesores de los establecimientos particulares subvencionados con un total de 138 palabras, (iii) por su parte los alumnos de los establecimientos particulares pagados obtienen un valor J de 276 siendo éste el mayor del grupo.

La tabla 6 considera las palabras que directivos de establecimientos municipales le asignaron al concepto de Habilidades Sociales con sus respectivos pesos semánticos (M) y distancias semánticas (FMG) para cada una de ellas.

Tabla 6

Valores M, FMG y conjunto SAM para directivos establecimientos municipales

<b>SAM</b>	<b>M</b>	<b>FMG</b>
Empatía	50	100%
Comunicación	26	52%
Sociabilidad	24	48%
Solidaridad	17	34%
Escuchar	14	28%
Profesor	13	26%
Beneficios	10	20%
Director	10	20%
Estabilidad emocional	10	20%
Honestidad	10	20%
Lenguaje	10	20%
Anfitrión	9	18%
Ayuda	9	18%
Comprensión	9	18%
Culto	9	18%

En relación al conjunto SAM para los directivos de establecimientos municipales se observa que el concepto central de la red semántica es *Empatía*, con un peso semántico de 50 y un valor FMG de 100%. Luego se evidencian los conceptos *Comunicación* (M=26; FMG=52%), *Sociabilidad* (M=24; FMG=48%), *Solidaridad* (M=17; FMG=34%), *Escuchar* (M=17; FMG=28%), *Profesor* (M=13; FMG=26%), *Beneficios*, *Director*, *Estabilidad Emocional*, *Honestidad* y *Lenguaje* con un peso semántico de 10 y un valor FMG de 20% respectivamente. A su vez los conceptos de *Anfitrión*, *Ayuda*, *Comprensión* y *Culto* obtienen un de peso semántico de 9 y un valor FMG de 18%.

La tabla 7 considera las palabras que directivos de establecimientos particulares subvencionados le asignaron al concepto de Habilidades Sociales con sus respectivos pesos semánticos (M) y distancias semánticas (FMG) para cada una de ellas.

Tabla 7

Valores M, FMG y conjunto SAM para directivos establecimientos particulares subvencionados

<b>SAM</b>	<b>M</b>	<b>FMG</b>
Comunicación	36	100%
Relación	30	83%
Convivencia	29	81%
Escuchar	22	72%
Sociabilidad	23	64%
Empatía	26	61%
Comprensión	18	50%
Tolerancia	14	39%
Respeto	13	36%
Compartir	10	28%
Conversar	10	28%
Democracia	10	28%
Diversidad	10	28%
Disposición	9	25%
Moderador	9	25%

En relación al conjunto SAM para los directivos de establecimientos particulares subvencionados se observa que el concepto central de la red semántica es *Comunicación*, con un peso semántico de 36 y un valor FMG de 100%. Luego se evidencian los conceptos *Relación* (M=30; FMG=83%), *Convivencia* (M=29; FMG=81%), *Escuchar* (M= 22; FMG=72%), *Sociabilidad* (M=23; FMG=64%), *Empatía* (M=26; FMG=61%), *Comprensión* (M=18; FMG=50%), *Tolerancia* (M=14; FMG=39%). A continuación se presentan los conceptos de *Respeto* (M= 13; FMG=36%), *Compartir*, *Conversar*, *Democracia* y *Diversidad* con un peso semántico de 10 y un valor FMG de

28% respectivamente. A su vez los conceptos de *Disposición* y *Moderador* obtienen un peso semántico de 9 y un valor FMG de 25%.

La tabla 8 considera las palabras que directivos de establecimientos particulares pagados le asignaron al concepto de Habilidades Sociales con sus respectivos pesos semánticos (M) y distancias semánticas (FMG) para cada una de ellas.

Tabla 8  
Valores M, FMG y conjunto SAM para directivos establecimientos particulares pagados

<b>SAM</b>	<b>M</b>	<b>FMG</b>
Empatía	52	100%
Respeto	32	67%
Comunicación	35	62%
Asertividad	28	54%
Tolerancia	25	48%
Relación	17	33%
Dialogar	14	27%
Escuchar	13	25%
Convivencia	12	23%
Amor	10	19%
Negociación	10	19%
Persona	10	19%
Pedir	9	17%
Unión	9	17%
Valorar	9	17%

En relación al conjunto SAM para los directivos de establecimientos particulares pagados se observa que el concepto central de la red semántica es *Empatía*, con un peso semántico de 52 y valor FMG de 100%. Luego se evidencian los conceptos *Respeto* (M=32; FMG=67%), *Comunicación* (M=35; FMG=62%), *Asertividad* (M=28; FMG=54%), *Tolerancia* (M=25; FMG=48%), *Relación* (M=17; FMG=33%), *Dialogar* (M=14; FMG=27%), *Escuchar* (M=13; FMG=25%) y *Convivencia* (M=12; FMG=23%). A

su vez los conceptos de *Amor, Negociación, Persona* obtienen un peso semántico de 10 y un valor FMG de 19% y *Pedir, Unión y Valorar* con un peso semántico de 9 y un valor FMG de 17%.

La tabla 9 considera las palabras que profesores de establecimientos municipales le asignaron al concepto de Habilidades Sociales con sus respectivos pesos semánticos (M) y distancias semánticas (FMG) para cada una de ellas.

Tabla 9

Valores M, FMG y conjunto SAM para profesores establecimientos municipales

<b>SAM</b>	<b>M</b>	<b>FMG</b>
Comunicación	75	100%
Empatía	69	92%
Sociabilidad	26	35%
Carisma	22	29%
Autoestima	20	27%
Inteligencia	20	27%
Tolerancia	18	24%
Escuchar	17	23%
Agradar	16	21%
Mediación	16	21%
Amabilidad	15	20%
Responsabilidad	15	20%
Cordialidad	14	19%
Generosidad	14	19%
Afable	13	17%

En relación al conjunto SAM para los profesores de establecimientos municipales se observa que el concepto central de la red semántica es *Comunicación*, con un peso semántico de 75 y un valor FMG de 100%. Luego se evidencian los conceptos *Empatía* (M=69; FMG=92%), *Sociabilidad* (M=26; FMG=35%), *Carisma* (M=22; FMG=29%), *Autoestima* e *Inteligencia* (M=20; FMG=27%), *Tolerancia* (M=18; FMG=24%), *Escuchar* (M=17; FMG=23%). A continuación se presentan los conceptos de *Agradar* y *Mediación* con un M de 16 y un FMG de 21%, *Amabilidad* y *Responsabilidad* con un M de 15 y un FMG de 20%, *Cordialidad* y *Generosidad* con un de peso semántico de 14 y FMG de 19% y *Afable* un M de 13 y FMG de 17%.

La tabla 10 considera las palabras que profesores de establecimientos particulares subvencionados le asignaron al concepto de Habilidades Sociales con sus respectivos pesos semánticos (M) y distancias semánticas (FMG) para cada una de ellas.

Tabla 10

Valores M, FMG y conjunto SAM para profesores establecimientos particulares subvencionados

<b>SAM</b>	<b>M</b>	<b>FMG</b>
Empatía	42	100%
Sociabilidad	42	100%
Comunicación	39	93%
Solidaridad	36	86%
Respeto	33	79%
Tolerancia	33	79%
Democracia	26	62%
Simpatía	24	57%
Amistad	21	50%
Participación	21	50%
Dialogar	18	43%
Compartir	17	40%
Honestidad	16	38%
Líder	16	38%
Responsabilidad	15	36%

En relación al conjunto SAM para los profesores de establecimientos particulares subvencionados, se observa que el concepto central de la red semántica es *Empatía* y *Sociabilidad*, ambas con un peso semántico de 42 y un valor de FMG de 100%. Luego se evidencian los conceptos de *Comunicación* (M=39; FMG=93%), *Solidaridad* (M=36; FMG=86%), *Respeto* y *Tolerancia* con un M de 33 y un FMG de 79%, *Democracia* (M=26; FMG=62%), *Simpatía* (M=24; FMG=57%), *Amistad* y *Participación* con un M de 21 y un FMG de 50%, *Dialogar* (M=18; FMG=43%), *Compartir* (M=17; FMG=40%). Por último se presentan los conceptos de *Honestidad* y *Líder* con un peso semántico de 16 y con un FMG de 38% y *Responsabilidad* con un M de 15 y FMG de 36%.

La tabla 11 considera las palabras que profesores de establecimientos particulares pagados le asignaron al concepto de Habilidades Sociales con sus respectivos pesos semánticos (M) y distancias semánticas (FMG) para cada una de ellas.

Tabla 11

Valores M, FMG y conjunto SAM para profesores establecimientos particulares pagados

<b>SAM</b>	<b>M</b>	<b>FMG</b>
Comunicación	101	100%
Empatía	68	67%
Sociabilidad	56	55%
Respeto	51	50%
Relación	38	38%
Escuchar	28	28%
Líder	28	28%
Tolerancia	27	27%
Amistad	26	26%
Integración	19	19%
Asertividad	18	18%
Interacción	17	17%
Capacidad	16	16%
Dialogar	16	16%
Aceptar	15	15%

En relación al conjunto SAM para los profesores de establecimientos particulares pagados, se observa que el concepto central de la red semántica es *Comunicación*, con un peso semántico de 101 y un valor FMG de 100%. Luego se evidencian los conceptos de *Empatía* (M=68; FMG=67%), *Sociabilidad* (M=56; FMG=55%), *Respeto* (M=51; FMG=50%), *Relación* (M=38; FMG=38%). A continuación se presentan *Escuchar* y *Líder* con un M de 28 y un FMG de 28%, *Tolerancia* (M=27; FMG=27%), *Amistad* (M=26; FMG=26%), *Integración* (M=19; FMG=19%), *Asertividad* (M=18; FMG=18%), *Interacción* (M=17; FMG=17%), Por último *Capacidad* y *Dialogar* con peso semántico de 16 y un valor de FMG de 16% de y *Aceptar* un M de 15 y un FMG de 15%.

La tabla 12 considera las palabras que los alumnos de establecimientos municipales le asignaron al concepto de Habilidades Sociales con sus respectivos pesos semánticos (M) y distancias semánticas (FMG) para cada una de ellas.

Tabla 12

Valores M, FMG y Conjunto SAM para alumnos establecimientos municipales

<b>SAM</b>	<b>M</b>	<b>FMG</b>
Respeto	65	100%
Amistad	60	92%
Comunicación	60	92%
Ayuda	51	78%
Educación	48	74%
Solidaridad	41	63%
Comprensión	37	57%
Sociabilidad	36	55%
Amabilidad	29	45%
Confianza	29	45%
Personalidad	29	45%
Convivencia	26	40%
Empresario	20	31%
Sensible	20	31%
Generosidad	19	29%

En relación al conjunto SAM para los alumnos de los establecimientos municipales, se observa que el concepto central de la red semántica es *respeto*, con un peso semántico de 65 y un valor FMG de 100%. Luego se evidencian los conceptos de *Amistad* y *Comunicación* (M=60; FMG=92%, para cada uno), *Ayuda* (M=51; FMG=78%), *Educación* (M=48; FMG=74%), *Solidaridad* (M=41; FMG=63%). A continuación se presentan *Comprensión* (M=37; FMG=57%), *Sociabilidad* (M=36; FMG=55%), *Amabilidad*, *Confianza* y *Personalidad* (M=29; FMG=45% respectivamente). Por último *Convivencia* (M=26; FMG=40%), de peso semántico, *Empresario* y *Sensible* con un M= 20; FMG=31% y *Generosidad* con un M=19; FMG=29%.

La tabla 13 considera las palabras que los alumnos de establecimientos particulares subvencionados le asignaron al concepto de Habilidades Sociales con sus respectivos pesos semánticos (M) y distancias semánticas (FMG) para cada una de ellas.

TABLA 13

Valores M, FMG y conjunto SAM para alumnos establecimientos particulares subvencionados

<b>SAM</b>	<b>M</b>	<b>FMG</b>
Sociabilidad	127	100%
Amistad	108	85%
Comunicación	79	62%
Solidaridad	75	59%
Conversar	54	43%
Respeto	53	42%
Inteligencia	51	40%
Trabajo	46	36%
Habilidad	38	30%
Amabilidad	32	25%
Simpatía	32	25%
Comprensión	26	20%
Expresión	26	20%
Personalidad	24	19%
Carisma	23	18%

En relación al conjunto SAM para los alumnos de los establecimientos particulares subvencionados, se observa que el concepto central de la red semántica es *Sociabilidad*, con un peso semántico de 127 y un valor FMG de 100%. Luego se evidencian los conceptos de *Amistad* (M=108; FMG=85 %), *Comunicación* (M=79; FMG=62 %), *Solidaridad* (M=75; FMG=59 %), *Conversar* (M=54; FMG=43 %). A continuación se presentan *Respeto* (M=53; FMG=42 %), *Inteligencia* (M=51; FMG=40 %), *Trabajo* (M=46; FMG=36 %), *Habilidad* (M=38; FMG=30 %), *Amabilidad* y *Simpatía* (M=32; FMG=25 % respectivamente). Por último *Comprensión* y *Expresión* con un M=26; FMG=20 % respectivamente, *Personalidad* con un M=24; FMG=19%, y *Carisma* con un peso semántico de 23 y con un valor FMG de 18%.

La tabla 14 considera las palabras que los alumnos de establecimientos particulares pagados le asignaron al concepto de Habilidades Sociales con sus respectivos pesos semánticos (M) y distancias semánticas (FMG) para cada una de ellas.

Tabla 14

Valores M, FMG y conjunto SAM para alumnos establecimientos particulares pagados

<b>SAM</b>	<b>M</b>	<b>FMG</b>
Sociabilidad	77	100%
Ayuda	69	89%
Respeto	61	79%
Habilidad	48	62%
Capacidad	43	56%
Conocer	41	53%
Compartir	40	52%
Comprensión	38	49%
Comunicación	34	44%
Escuchar	33	43%
Tolerancia	31	40%
Educación	30	39%
Solidaridad	28	36%
Conversar	26	34%
Hablar	25	32%

En relación al conjunto SAM para los alumnos de los establecimientos particulares pagados, se observa que el concepto central de la red semántica es *Sociabilidad*, con un peso semántico de 77 y un valor FMG de 100%. Luego se evidencian los conceptos de *Ayuda* (M=69; FMG=89 %), *Respeto* (M=61; FMG=79 %), *Habilidad* (M=48; FMG=62 %), *Capacidad* (M=43; FMG=56 %). A continuación se presentan *Conocer* (M=41; FMG=53 %), *Compartir* (M=40; FMG=52 %), *Comprensión* (M=38; FMG=49 %), *Comunicación* (M=34; FMG=44%), *Escuchar* (M=33; FMG=43 %), *Tolerancia* (M=31; FMG=40 %). Por último *Educación* (M=30; FMG=39%), *Solidaridad* (M=28; FMG=36 %), *Conversar* (M=26; FMG=34%) y *Hablar* con un peso semántico de 25 y un valor FMG de 18%.

La tabla 15 considera las palabras que directivos de establecimientos de distintas dependencias administrativas le asignaron al concepto de Habilidades Sociales con sus respectivos pesos semánticos (M) y distancias semánticas (FMG) para cada una de ellas.

TABLA 15

Valores M, FMG y conjunto SAM para directivos

<b>SAM</b>	<b>M</b>	<b>FMG</b>
Empatía	126	100%
Comunicación	90	71%
Respeto	67	53%
Sociabilidad	68	49%
Escuchar	61	44%
Relación	53	42%
Tolerancia	48	38%
Convivencia	43	34%
Asertividad	32	25%
Solidaridad	25	20%
Comprensión	18	19%
Dialogar	19	15%
Valorar	17	14%
Conversar	16	13%
Amistad	16	13%

En relación al conjunto SAM para los directivos de los establecimientos educacionales de Temuco, se observa que el concepto central de la red semántica es *Empatía*, con un peso semántico de 126 y un valor FMG de 100%. Luego se evidencian los conceptos *Comunicación* (M=90; FMG=71%), *Respeto* (M=67; FMG=53%), *Sociabilidad* (M=68; FMG=49%), *Escuchar* (M=61; FMG=44%), *Relación* (M=53; FMG=42%), *Tolerancia* (M=48; FMG=38%), *Convivencia* (M=43; FMG=34%). A continuación se presentan los conceptos de *Asertividad* (M=32; FMG=25%), *Solidaridad* (M=25; FMG=20%) y *Comprensión* (M=18; FMG=19%). A su vez el concepto de *Dialogar* obtiene un peso semántico de 19 y un valor FMG de 15%, *Valorar* con un peso semántico de 17 y un FMG de 14%, y *Conversar* y *Amistad* con un peso semántico de 16 y un FMG de 13% respectivamente.

La tabla 16 considera las palabras que profesores de establecimientos de distintas dependencias administrativas le asignaron al concepto de Habilidades Sociales con sus respectivos pesos semánticos (M) y distancias semánticas (FMG) para cada una de ellas.

Tabla 16

Valores M, FMG Y conjunto SAM para profesores

<b>SAM</b>	<b>M</b>	<b>FMG</b>
Comunicación	215	100%
Empatía	179	83%
Sociabilidad	126	59%
Respeto	96	45%
Tolerancia	78	36%
Relación	57	27%
Amistad	56	26%
Escuchar	50	23%
Solidaridad	49	23%
Líder	44	20%
Inteligencia	43	20%
Dialogar	34	16%
Interacción	33	15%
Democracia	32	15%
Responsabilidad	32	15%

En relación al conjunto SAM para los profesores de los establecimientos educacionales de Temuco, se observa que el concepto central de la red semántica es *Comunicación*, con un peso semántico de 215 y un valor FMG de 100%. Luego se evidencian los conceptos de *Empatía* (M=179; FMG=83 %), *Sociabilidad* (M=126; FMG=59 %), *Respeto* (M=96; FMG=45 %), *Tolerancia* (M=78; FMG=36 %). A continuación se presentan *Relación* (M=57; FMG=27 %), *Amistad* (M=56; FMG=26 %), *Escuchar* y *Solidaridad* (M=50 y 49; FMG=23 % respectivamente), *Líder* e *Inteligencia* (M=44 y 43; FMG=20% respectivamente), *Dialogar* (M=34; FMG=16 %). Por último *Interacción*, *Democracia* y *Responsabilidad* con un peso semántico de 32 y un valor FMG de 15%.

La tabla 17 considera las palabras que alumnos de establecimientos de distintas dependencias administrativas le asignaron al concepto de Habilidades Sociales con sus respectivos pesos semánticos (M) y distancias semánticas (FMG) para cada una de ellas.

Tabla 17

Valores M, FMG y conjunto SAM para alumnos

<b>SAM</b>	<b>M</b>	<b>FMG</b>
Sociabilidad	385	100%
Amistad	190	49%
Respeto	179	46%
Comunicación	173	45%
Ayuda	147	38%
Solidaridad	134	35%
Inteligencia	132	34%
Comprensión	101	26%
Habilidad	96	25%
Educación	94	24%
Trabajo	85	22%
Conversar	80	21%
Compartir	78	20%
Amabilidad	68	18%
Capacidad	68	18%

En relación al conjunto SAM para los alumnos de los establecimientos educacionales de Temuco, se observa que el concepto central de la red semántica es *Sociabilidad*, con un peso semántico de 385 y un valor FMG de 100%. Luego se evidencian los conceptos de *Amistad* (M=190; FMG=49 %), *Respeto* (M=179; FMG=46 %), *Comunicación* (M=173; FMG=45 %), *Ayuda* (M=147; FMG=38 %). A continuación se presentan *Solidaridad* (M=134; FMG=35 %), *Inteligencia* (M=132; FMG=34 %), *Comprensión* (M=101; FMG=26 %), *Habilidad* (M=96; FMG=25%), *Educación* (M=94; FMG=24 %), *Trabajo* (M=85; FMG=22 %). Por último *conversar* (M=80; FMG=21%), *Compartir* (M=78; FMG=20 %) y *Amabilidad* y *Capacidad* con un peso semántico de 68 y un valor FMG de 18%.

La tabla 18 considera las palabras que los sujetos de establecimientos municipales le asignaron al concepto de Habilidades Sociales con sus respectivos pesos semánticos (M) y distancias semánticas (FMG) para cada una de ellas.

Tabla 18

Valor M, SAM Y FMG para dependencia municipal

<b>Conjunto SAM</b>	<b>M</b>	<b>FMG</b>
Comunicación	147	100%
Empatía	130	88%
Respeto	97	66%
Ayuda	83	56%
Amistad	76	52%
Sociabilidad	74	50%
Solidaridad	64	44%
Amabilidad	54	37%
Educación	47	32%
Generosidad	46	31%
Inteligencia	39	27%
Confianza	35	24%
Tolerancia	30	20%
Convivencia	34	23%
Carisma	34	23%

En relación al conjunto SAM para los sujetos de dependencia municipal, se observa que el concepto central de la red semántica es *Comunicación*, con un peso semántico de 147 y un valor de FMG de 100%. Luego se evidencian los conceptos de *Empatía* (M=130; FMG=88%), *Respeto* (M=97; FMG=66%), *Ayuda* (M=83; FMG=56%), *Amistad* (M=76; FMG=52%), *Sociabilidad* (M=74; FMG=50%); *Solidaridad* (M=64; FMG=44%), *Amabilidad* (M=54; FMG=37%), *Educación* (M=47; FMG=32%); *Generosidad* (M=46; FMG=31%), *Inteligencia* (M=39; FMG=27%), *Confianza* (M=35; FMG=24%) y *Tolerancia* (M=30; FMG=20%). Por ultimo se presenta el concepto de *Convivencia* y *Carisma* con un peso semántico de 34 y un valor FMG de 23.

La tabla 19 considera las palabras que los sujetos de establecimientos particulares subvencionados le asignaron al concepto de Habilidades Sociales con sus respectivos pesos semánticos (M) y distancias semánticas (FMG) para cada una de ellas.

Tabla 19

Valor M, SAM y FMG para dependencia particular subvencionado

<b>Conjunto SAM</b>	<b>M</b>	<b>FMG</b>
Sociabilidad	205	100%
Comunicación	155	76%
Amistad	127	62%
Solidaridad	124	60%
Empatía	110	54%
Respeto	107	52%
Tolerancia	72	35%
Simpatía	71	35%
Trabajo	70	34%
Conversar	70	34%
Inteligencia	63	31%
Comprensión	59	29%
Compartir	52	25%
Amabilidad	42	20%
Habilidad	41	20%

En relación al conjunto SAM para los sujetos de dependencia particular subvencionada, se observa que el concepto central de la red semántica es *Sociabilidad* con un peso semántico de 205 y un valor FMG de 100%. Luego se evidencian los conceptos de *Comunicación* (M=155; FMG=76%); *Amistad* (M=127; FMG=62%), *Solidaridad* (M=124; FMG=60%); *Empatía* (M=110; FMG=54%), *Respeto* (M=107; FMG=52%), *Tolerancia* y *Simpatía* (M=72 y 71; FMG=35% respectivamente), *Trabajo* y *Conversar* (M=70; FMG=34% respectivamente), *Inteligencia* (M=63; FMG=31%), *Comprensión* (M=59; FMG=29%), *Compartir* (M=52; FMG=25%) y *Amabilidad* (M=42; FMG=20%). Por ultimo se presenta el concepto *Habilidad* con un peso semántico de 41 y un valor FMG de 20%.

La tabla 20 considera las palabras que los sujetos de establecimientos particulares pagados le asignaron al concepto de Habilidades Sociales con sus respectivos pesos semánticos (M) y distancias semánticas (FMG) para cada una de ellas.

Tabla 20

Valor M, SAM y FMG para dependencia particular pagado

<b>Conjunto SAM</b>	<b>M</b>	<b>FMG</b>
Sociabilidad	207	100
Comunicación	160	77%
Respeto	143	69%
Empatía	131	63%
Tolerancia	112	54%
Escuchar	88	43%
Ayuda	87	42%
Comprensión	65	31%
Capacidad	64	31%
Líder	57	28%
Relación	57	28%
Diálogo	54	26%
Asertividad	48	23%
Habilidad	44	21%
Amistad	41	20%

En relación al conjunto SAM para los sujetos de dependencia particular pagada, se observa que el concepto central de la red semántica es *Sociabilidad* con un peso semántico de 207 y un valor FMG de 100%. Luego se evidencian los conceptos de *Comunicación* (M=160; FMG=77%), *Respeto* (M=143; FMG=69%), *Empatía* (M=131; FMG=63%), *Tolerancia* (M=112; FMG=54%), *Escuchar* (M=88; FMG=43%), *Ayuda* (M=87; FMG=42%); *Comprensión* y *Capacidad* (M=65 y 64; FMG=31 respectivamente), *Líder* y *Relación* (M=57; FMG=28% respectivamente), *Dialogo* (M=54; FMG=26%), *Asertividad* (M=48; FMG=23%) y *Habilidad* (M=24; FMG=21%). Por ultimo se presenta el concepto *Amistad* con un peso semántico de 41 y un valor FMG de 20%.

La tabla 21 considera las palabras que todos los sujetos de establecimientos de distintas dependencias, municipales, particulares subvencionados y particulares pagados, le asignaron al concepto de Habilidades Sociales con sus respectivos pesos semánticos (M) y distancias semánticas (FMG) para cada una de ellas.

Tabla 21

Valor M, SAM y FMG para todos los sujetos

<b>CONJUNTO SAM</b>	<b>VALOR VMT</b>	<b>FMG</b>
Comunicación	515	100%
Sociabilidad	478	93%
Respeto	405	79%
Empatía	393	76%
Amistad	279	54%
Solidaridad	256	50%
Tolerancia	246	48%
Comprensión	208	40%
Ayuda	181	35%
Escuchar	171	33%
Conversar	170	33%
Inteligencia	161	31%
Relación	142	28%
Trabajo	142	28%
Capacidad	135	26%

En relación al conjunto SAM para todos los sujetos, se observa que el concepto central de la red semántica es *Comunicación* con un peso semántico de 515 y un valor FMG de 100%. Luego se evidencian los conceptos *Sociabilidad* (M=478; FMG=93%), *Respeto* (M=405; FMG=79%), *Empatía* (M=393; FMG=76%), *Amistad* (M=279; FMG=54%), *Solidaridad* (M=256; FMG=50%), *Tolerancia* (M=246; FMG=48%), *Comprensión* (M=208; FMG=40%) y *Ayuda* (M=181; FMG=35%). Luego se presentan los conceptos de *Escuchar* y *Conversar* con un peso semántico de 171 y 170 respectivamente y con un valor FMG de 33% para ambos y el concepto *Inteligencia* con un peso semántico de 161 y un valor FMG de 31%. A su vez los conceptos de *Relación* y *Trabajo* obtienen un peso semántico de 142 y un valor FMG de 28% cada uno y *Capacidad* con un peso semántico de 135 y un valor FMG de 26%.

## CAPÍTULO 4

### DISCUSIÓN

A continuación se presenta la discusión en base a los resultados y objetivos propuestos, exponiéndose conclusiones, semejanzas, diferencias y aspectos relevantes entregados por los actores de los establecimientos educativos. Los resultados se contrastan con elementos teóricos expuestos en el capítulo 1, posteriormente se exponen limitaciones, hallazgos y proyecciones surgidas a partir de esta investigación.

De acuerdo a los significados que los diversos actores de instituciones educativas de la comuna de Temuco le atribuyen a las habilidades sociales, se destaca que los conceptos que priman dentro de su conjunto SAM son *comunicación* (FMG=100%), *sociabilidad* (FMG=93%), *respeto* (FMG=79%), *empatía* (FMG=76%) y *amistad* (FMG=74%). Los conceptos anteriormente nombrados, hacen alusión a las palabras que tienen mayor cercanía al concepto habilidades sociales.

De acuerdo a lo anterior se aprecian semejanzas con los resultados totales por rol, ya que directivos, profesores y alumnos atribuyeron al concepto habilidades sociales los mismos conceptos anteriormente mencionados, sólo que en un distinto orden en cada conjunto SAM, es decir, que los conceptos que alcanzaron el valor FMG 100% para todos los directivos fue *empatía*, para los profesores fue *comunicación* y para alumnos fue *sociabilidad*. Así mismo los conceptos principales para el conjunto SAM de todos los sujetos se asemeja con los conceptos entregados por dependencia, debido a que para los establecimientos municipales fue *comunicación*, particular subvencionado y particular fue el concepto de *sociabilidad*.

Es importante mencionar que los directivos constituyeron el 14.2% del total de la muestra, entregando un 14.6% del total de palabras (valor J total). Los profesores conformaron el 28.5% del total de la muestra, otorgando un 29.4% del total de palabras y los alumnos constituyeron un 57% de la muestra, proporcionando un 56.5% del total de palabras. Con lo anterior se puede destacar la influencia en el conjunto SAM de todos los sujetos, debido a que los alumnos fueron los que otorgaron mayor cantidad de palabras

Por dependencia administrativa, se observa que los establecimientos particulares pagados entregaron la mayor cantidad de palabras, le sigue el particular subvencionado y el municipal, lo cual se explica porque los alumnos de la dependencia particular pagado entregaron un mayor número de palabras. Los directivos y profesores del establecimiento particular subvencionado fueron los que tuvieron una riqueza semántica más amplia, lo cual podría explicarse, porque se encuentran inmersos en un mundo de oportunidades educacionales de mejor calidad utilizando un lenguaje con códigos lingüísticos elaborados como perfeccionamiento, experiencia académica.

### De los Alumnos:

De acuerdo al objetivo planteado en el capítulo 1: Describir los significados que estudiantes atribuyen a las habilidades sociales en establecimientos educacionales de la Comuna de Temuco de distinta dependencia y que en el marco de la Reforma Educacional realizan innovación, se puede decir que los conceptos entregados por los alumnos de las diferentes dependencias administrativas, se puede observar que responden al aspecto, dimensión o **componente conductual**, cognitivo y afectivo planteado por los autores Aron y Milicic (1994), Vallés y Vallés (1996), Monjas (1997) y Gismero (2000) los cuales postulan y concuerdan que el componente conductual “ayuda a las personas a comunicarse de modo efectivo mediante el desarrollo de habilidades de interacción o de comunicación. El componente conductual engloba aquellas conductas referidas a acciones concretas y observables tales como hablar, moverse, hacer, etc.” (Vallés y Vallés 1996:57). Dentro de este componente se enmarcan los conceptos: *comunicación, amabilidad, convivencia, sociabilidad, conversar, trabajo, habilidad, expresión, compartir, escuchar y hablar*. Dicho componente es el que abarca la mayor cantidad de conceptos que conforman el conjunto SAM de los alumnos de las distintas dependencias administrativas, lo cual puede verse influenciado porque ellos se encuentran en la etapa de la adolescencia desarrollando el pensamiento hipotético- deductivo donde “el joven ya tiene una autoconciencia de ser objeto social, esta autoconciencia de sí mismo (yo social) parece ser un rasgo un universal del entrenamiento de la socialización”. (Hidalgo y Abarca, 1992:21).

Estos autores también plantean que el **componente cognitivo** “ayuda a desenmascarar y eliminar ideas irracionales acerca de las relaciones sociales y a construir un sistema de pensamiento. Está constituido por la percepción, autolenguaje, pensamientos, atribución o interpretación del significado de las distintas situaciones de interacción social” (Vallés y Vallés, 1996:57). En este componente se pueden incluir los conceptos: *respeto, ayuda, solidaridad, confianza, personalidad, sensible, generosidad, inteligencia, comprensión, carisma, capacidad, conocer y tolerancia.*

En relación a los **aspectos afectivos**, que se refieren “al reconocimiento y etiquetamiento de la expresión de emociones en los otros. En un segundo nivel implica el aprendizaje de modos adecuados para expresar una variada gama de sentimientos y emociones”, se puede incorporar el concepto de: *amistad y simpatía*, incorporados en el conjunto SAM de los alumnos municipales y de establecimientos particulares subvencionados.

De esta forma se puede evidenciar que los conceptos del componente cognitivo semejantes entre los alumnos de distintas dependencia se encuentran: *respeto, solidaridad y comprensión*, y del componente conductual *son comunicación y sociabilidad.*

De lo anteriormente expuesto, se puede apreciar que los alumnos de la distinta dependencia administrativa, relacionan el término habilidades sociales con características que deben adoptarse en una situación comunicativa, acercándose a lo expuesto por Hidalgo y Abarca (1992), Gardner (1995), Bandura (citado en Vallés y Vallés 1996), Monjas (1997), ya que todos ellos coinciden en que la influencia de la interacción social es trascendental en el aprendizaje de las conductas sociales, lo cual implica que “la conducta social en cuanto se desarrolla en interacción con el contexto social esta fuertemente determinadas por las características de este contexto” (Abarca e Hidalgo 1989 citado en Hidalgo y Abarca 1992:18)

### De los profesores:

De acuerdo al objetivo planteado en el capítulo 1: Describir los significados que profesores atribuyen a las habilidades sociales en establecimientos educacionales de la Comuna de Temuco de distinta dependencia y que en el marco de la Reforma

Educacional realizan innovación. Para los profesores de las distintas dependencias también se observa la presencia de conceptos que se asocian a los componentes cognitivos y conductuales de las habilidades sociales. El componente cognitivo, se encuentra representando por los conceptos de *empatía, generosidad, carisma, autoestima, inteligencia, tolerancia, cordialidad, responsabilidad, agradecer, mediación, solidaridad, respeto, democracia, simpatía, honestidad, integración y capacidad*. Del mismo modo el componente conductual se encuentra evidenciado en los conceptos: *comunicación, sociabilidad, escuchar, amabilidad, afable, participación, dialogar, compartir, relación, líder, asertividad, interacción y aceptar*.

Tales resultados se puede atribuir a la presencia de un factor ambiental, esto es coincidente con lo planteado por Morales y Olsa (2001) quienes establecen que las habilidades sociales son conductas aprendidas, más o menos identificables como capacidades concretas, influyendo en ellas las variables ambientales, lo que implica que tienen una dimensión cultural (tipo de habilidad), una dimensión personal (variables cognitivas) y una dimensión situacional (contexto ambiental). Otros teóricos como Hidalgo y Abarca (1992), Gardner (1995), Bandura (citado en Vallés y Vallés, 1996), Monjas (1997), Vallés y Vallés (1996), coinciden en que la influencia social es trascendental en el aprendizaje de conductas sociales, lo que implica que la conducta social, en cuanto se desarrolla en interacción con el contexto social está fuertemente determinada por las características de dicho contexto, como valores, normas y roles que definen a una cultura, estas características se relacionan e influyen directamente en el aprendizaje de las habilidades sociales, ya que las personas viven en constante interacción con otros, los cuales aprenden a convivir en un contexto social. Es considerable destacar que en base a esto, se aprecia que los sujetos de las tres dependencias educativas relacionen el término de habilidades sociales con conceptos valóricos, ya que existe similitudes en los términos de *empatía, respeto, ayuda, solidaridad, amabilidad, comprender y amistad*, reflejando que las características con mayor relevancia en el contexto sociocultural en que se encuentran inmersos se relacionan con aspectos valóricos y no de roles o de normas.

Se observan diferencias entre la ubicación de los conceptos para profesores de distinta dependencia administrativa. Esto se corrobora en los profesores de

establecimientos particulares subvencionados, ya que el concepto *empatía*, es la palabra que encabeza su conjunto SAM, con FMG de 100%. Para los profesores de establecimientos municipales y particulares este concepto ocupa el segundo lugar en el conjunto SAM. *Empatía* esta dentro del componente cognitivo para Arón y Milicic (1994) y conductual para Vallés y Vallés (1996), por ser interno y verificado en conductas observables. Se infiere que los profesores utilizaron este concepto por estar influenciados con la actual reforma, en donde, el objetivo que se espera del cuerpo docente es que se impregnen de los cambios estratégicos. Es por eso que se les invita a abrirse a un trabajo colaborativo e interdisciplinario. Como lo plantea el MINEDUC (2001) directivos y profesores han tenido que reestructurar sus formas de trabajo, desde la acción centrada tradicionalmente en lo individual hacia una demanda de trabajo en equipo que facilite la retroalimentación, elaboración y evaluación de proyectos en conjuntos, incorporación de la familia al proceso educativo, comprometidos con la demanda de la comunidad, con el objetivo de acrecentar la calidad de los aprendizajes, conocer sus contextos de interacción y cómo estos influyen en la asimilación y la adaptación de lo que los rodea. Esto se debe a que como lo plantean Huidobro, Gutiérrez y Condemarín (2000: 45). “Las habilidades sociales se expresan en sentimientos, actitudes y conductas de seguridad y confianza, independencia y autonomía, valoración positiva y alta autoestima, actitud de tolerancia, respeto y comprensión, amistad, cooperación y servicio, en definitiva es establecer un vínculo adecuado con cada persona y circunstancia cotidiana”. Características que los profesores acunados bajo el alero de la actual reforma, están influenciados a desarrollar en la medida en que sea necesario.

Una de las vías observables, según Vallés y Vallés (1996) en el componente conductual verbal es la comunicación. Concepto semejante para los profesores de diferentes dependencias especialmente para los de instituciones particulares y municipales, puesto que *comunicación* ocupa el primer lugar dentro de la jerarquía del conjunto SAM para ellos. De igual forma para los profesores de instituciones particulares subvencionadas, puesto que, este concepto se encuentra en segundo lugar dentro de la jerarquía del conjunto SAM. Este concepto vuelve a relacionarse con la inteligencia interpersonal, ya que, para realizar cualquier actividad, la comunicación es

el puente para lograr los objetivos. Por eso los profesores de diferentes dependencias vinculan el concepto de habilidades sociales con comunicación, ya que, para trabajar en equipo hay que socializar frecuentemente y para socializar es importante comunicarse. Esto se da en todos los ámbitos, debido a que, los profesores interactúan diariamente con variados alumnos y profesionales ejerciendo su profesión de mediadores a través de la palabra “mediante el diálogo y el intercambio de argumentos (...) instrumentos necesarios en la educación del siglo XXI” (Delors, 1996:99) características que son necesarias para lograr los objetivos puestos en común dentro del trabajo interdisciplinario o de equipo que se desarrolla dentro de las instituciones educativas.

Puesto que se infiere para mejorar la calidad del aprendizaje de los niños y jóvenes de nuestro país, es necesario que los profesores insertos en educación, tengan la intención de mantenerse informados y retroalimentados mientras interactúan diariamente con sus alumnos.

Estas intenciones se llevan a cabo a través de actividades planificadas como talleres, cursos de capacitación y consejos escolares. Los cuales pretenden desarrollar implícitamente los objetivos transversales entre los diferentes actores inmersos en la educación. Un ejemplo tangible, según el MINEDUC 2001 es la “Unidad de Apoyo a la Transversalidad está integrada por el Programa Prevención del Consumo de Drogas y por los equipos técnicos de Educación Afectiva y Sexual, Seguridad Escolar, Convivencia Escolar, Educación Medio Ambiental. Algunas de estas instancias se han realizado en los establecimientos, los que se relacionan e interactúan colaborativamente para contribuir a la generación y materialización de políticas públicas del sector educacional y al desarrollo de los Objetivos Fundamentales Transversales, de manera de responder eficaz y eficientemente a los requerimientos y necesidades psicoafectivas y socioculturales de los alumnos y alumnas” en donde las habilidades sociales adquieren vital importancia.

Por lo concluido anteriormente, se deduce que los significados adoptados por profesores de diferente dependencia son conceptos ligados a los valores, que deben mediar a través de su desempeño como docentes para favorecer la inserción y la calidad de vida de las personas.

### De los Directores:

De acuerdo al objetivo planteado en el capítulo 1: Describir los significados que directivos atribuyen a las habilidades sociales en establecimientos educacionales de la Comuna de Temuco de distinta dependencia y que en el marco de la Reforma Educacional realizan innovación, se puede mencionar que los directivos en general poseen tendencia a relacionar el concepto de habilidades sociales a los componentes cognitivo y conductual expuestos por Arón y Milicic (1994), Vallés y Vallés (1996), Monjas (1997) y Gismero (2000) de este modo los directivos de distinta dependencia administrativa vinculan al componente conductual los términos: *comunicación, sociabilidad, escuchar, lenguaje, relación, convivencia, respeto, compartir, conversar, disposición, moderador, asertividad, dialogar, negociación y pedir*. Al componente cognitivo los directivos vincularon al concepto de habilidades sociales los términos de: *empatía, comprensión, tolerancia, respeto, diversidad, democracia, valorar, solidaridad, honestidad y ayuda*.

La predominancia del componente conductual puede deberse a que los directivos son una autoridad dentro de la estructura organizacional de la escuela, manteniendo un fuerte status dentro de ella, lo cual “trae consigo un rol prescrito socialmente, o sea, un conjunto de comportamientos esperados, actitudes y privilegios.” (Light 1991: 54)

Si se observa, el significado que le atribuyen a las habilidades sociales los directivos de las distintas dependencias éstas tienen directa relación con conductas observables que les permiten desenvolverse en el medio escolar.

Es por esto que se observa que en los directivos de establecimientos municipales la mayor asociación de conceptos están relacionados con el status de personas con habilidades sociales, entendiendo por status “una posición en la estructura social “ (Light 1991:54) ya que aparecen los conceptos de profesor y director, los cuales están en constante interacción en situaciones escolares. Esto puede atribuirse a lo planteado por Gismero en la dimensión situacional ya que “ el entorno regula la conducta los distintos tipos de situaciones que pueden afectar a la mayor facilidad o dificultad de un individuo a la hora de comportarse asertivamente” (Gismero 2000:17). Es por esto, que quizás relacionaron el concepto profesor a habilidades sociales ya que este concepto

(profesor) está en su contexto inmediato y puede ser visto como un instrumento que lo representa como guía entre el aprendizaje y los alumnos.

A continuación se exponen las limitaciones encontradas durante el desarrollo de la investigación:

- El término “sociabilidad” contenido en el conjunto SAM de los alumnos de las distintas dependencias administrativas, municipal, particular subvencionado y particular pagado, con un alto peso semántico, puede haber surgido de la palabra estímulo presente en la hoja de respuesta “habilidades sociales”. Cabe mencionar que al categorizar las palabras, el término sociabilidad englobó a palabras como: sociable, social, socializado, las que en su gran mayoría fueron contestadas por los alumnos.
- La muestra se conformó por un porcentaje desproporcionados de directivos (14%), profesores (29%) y alumnos (57%). Asimismo el género fue una variable asignada por lo que no se puede realizar comparaciones entre los resultados en cuanto a género (femenino 64% y masculino 36%) y tampoco establecer asociaciones entre los distintos roles, analizar las diferencias y semejanzas entre distinta dependencia y el total de los sujetos.
- En algunos establecimientos fue una limitante la falta de organización interna al momento de solicitar la conformación de grupos por rol para la aplicación de la técnica, dado que a algunos se le aplicó la muestra de forma individual o en pares y no en forma grupal como se había propuesto en el método.
- La bibliografía estudiada sobre redes semántica, indica que el máximo de palabras que un participante puede relacionar con el concepto de habilidades sociales son 10 y no indefinidas. Tal efecto confundió el proceso de algunas investigadoras, ya que en algunos casos se limitaron a pedir 10 palabras como máximo en el proceso de recogida de datos. Lo cual probablemente afectó la riqueza semántica de la red para estos sujetos.
- La presente investigación posiblemente no sea extensible a otras realidades, ya que lo expuesto por los directivos, profesores y alumnos de las dependencias administrativas municipal, particular subvencionado y particular pagado, se ve influenciado por la cultura existente de la región en la cual los participantes se desenvuelven, influenciado además por las costumbres y valores que dentro de esa

sociedad son positivamente aceptados, destacando que en otra parte del país lo socialmente aceptado puede variar según las costumbres y los valores que en un determinado punto se tengan.

A partir de los resultados observados se pueden destacar los siguientes hallazgos:

Los conceptos entregados por los alumnos, profesores y directivos, se acercan a la definición de habilidades sociales dado por los autores, los cuales apuntan al componente cognitivo, conductual y en menor medida se hace mención al componente afectivo.

Es importante mencionar que no se evidencian en el conjunto SAM, conceptos referentes al componente conductual no verbal y fisiológico. En el caso del componente afectivo los conceptos entregados para las habilidades sociales no alcanzaron a tener un peso semántico importante para conformar el conjunto SAM.

Respecto a lo anterior el componente conductual no verbal es ampliamente considerado por los autores Vallés y Vallés (1996) y Gismero (2000). Knapp (1995:218) señala que “el comportamiento no verbal así como el verbal, parece tener fundamentos biológicos como aprendidos; y como las palabras, algunos comportamientos no verbales están muy controlados conscientemente y otros no lo están tanto. Las palabras tienen muchos significados y dependen del contexto en que se lleva a cabo la comunicación para su aclaración final, lo mismo sucede con las señales no verbales”. Por lo antes mencionado se infiere que las señales o las conductas no verbales funcionan junto con las verbales para comunicar, atribuyéndole la importancia si se quiere lograr eficacia en el área de las relaciones interpersonales, combinando los aspectos anteriores con el comportamiento cognitivo y afectivo fisiológico.

Asimismo cabe recordar que el componente afectivo también forma parte de las habilidades sociales de acuerdo a Milicic (1994), Vallés y Vallés (1996) y Monjas (1997) y que se relaciona con la teoría de Gardner sobre inteligencia emocional; puesto que se plantean elementos comunes entre las habilidades sociales y la inteligencia interpersonal.

Considerando los resultados y limitaciones de esta investigación se sugiere lo siguiente:

- Continuar investigando sobre el componente afectivo fisiológico de las habilidades sociales y sobre la comunicación no verbal, para determinar la importancia que los actores del sistema educativo le otorgan.
- Del mismo modo es importante reflexionar sobre el cómo se están trabajando los objetivos fundamentales transversales en los establecimientos educacionales, ya que si bien estos han realizado proyectos de mejoramiento y de innovación, los resultados de esta investigación no dan cuenta de una interiorización cognitiva de todas las dimensiones que implican las habilidades sociales como parte de la competencia social, incluso considerando que existen amplias investigaciones sobre comunicación que explican que el componente no verbal es fundamental en la interacción comunicativa porque “no más del 30%, 35% del significado social derivado de una conversación se transmite por las palabras aisladas” (Ray Birdwhistell en Knapp 1995:202)
- Se sugiere evaluar las habilidades sociales que los actores educativos poseen, ya que probablemente los conceptos entregados por los participantes se acercan “al deber ser”, a lo que idealmente deberían ser las habilidades sociales de una persona. Por lo que es esperable que se generen acciones dentro del ámbito profesional para profesores y directivos que permitan la capacitación y fortalecimiento de éstas, para que a su vez generen estrategias e instancias educativas que permitan el desarrollo de las habilidades sociales en los alumnos.
- A nivel universitario para favorecer el desarrollo de las habilidades sociales en los docentes en formación sería relevante su incorporación como un contenido explícito en las mallas curriculares puesto que las problemáticas sociales, como drogadicción, sexualidad, embarazo adolescente, abuso sexual, maltrato infantil, convivencia escolar, entre otros son temas que directivos y educadores enfrentan a diario en las escuelas, requieren del manejo de habilidades comunicativas pero también de habilidades sociales para un abordaje eficiente y la gestión de espacios de prevención e intervención educativa en que participe toda la comunidad escolar.

## REFERENCIAS

- Abarca, N. e Hidalgo, C. (1992) Comunicación Interpersonal, programa de entrenamiento en habilidades sociales. Chile: Editorial Universidad Católica de Chile.
- Arón, A. y Milicic, N. (1994). Vivir con otros. Chile: Editorial Universitaria. Caballo, V. (1993) Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales. España: Siglo Veintiuno Editores
- Cañete, F. (1998). Educación y calidad total, filosofía, principios y herramientas de implementación. En Revista enfoques educacionales. Vol 1 n°2. Chile: Universidad de Chile
- Cobeña, J. (2000) Un modelo conceptual de las habilidades sociales desde el marco de la psicología de la salud. Tesis Doctoral Universidad de Sevilla.
- Delors, J. (1996) La educación encierra un tesoro. México: Edición Correo de la UNESCO
- Gardner, H. (1995) Inteligencias múltiples, la teoría en la práctica. España: Editorial Paidós.
- Gismero, E. (2000) Escala de Habilidades Sociales. España: TEA Ediciones.
- Hernández, R. Fernandez, C. Baptista P. (2003). Metodología de la Investigación México: Editorial Mc Graw Hill
- Huidobro, Gutiérrez y Condemarín (2000) A estudiar se aprende. Chile: Editorial Universidad Católica de Chile Irurtia
- J. (2001) Entrenamiento en habilidades sociales en población adolescente. Tesis Doctoral. Universidad de Valladolid.
- Knapp, M. (1995). La comunicación no verbal. México: Paidós.
- León del Barco B. (2001) Elementos mediadores en la eficacia del aprendizaje cooperativo: entrenamiento en habilidades sociales y dinámicas de grupo. Tesis Doctoral. Universidad de Extremadura.
- Light, D., Keller S., Calhoun C. (1991) Sociología. Colombia : McGraw-Hill.
- López, F; Etxebarria, I; Fuentes, M; Ortiz, M; (2001) Desarrollo afectivo y social España: Editorial Pirámide.
- Ministerio de Educación (2002) Fundamentos de la Reforma Educacional Chilena. Chile. Documento publicado en Internet [www.mineduc.cl](http://www.mineduc.cl)

- Ministerio de Educación (2002) Política de Convivencia Escolar. Chile. Documento publicado en Internet: [www.mineduc.cl/convivencia](http://www.mineduc.cl/convivencia)
- Monjas, M. (1997) Programa de enseñanza de habilidades de interacción social. España: Editorial CEPE.
- Morales, F y Olsa, M. (2001) Psicología Social v Trabajo Social. España: Editorial McGrawHill
- Pini, M. (1998) Proyecto Educativo Institucional como herramienta de gestión para los directivos de escuelas. Documento publicado en Internet: [www.reduc.cl/raes.nsf/4211 b585503d5ece04256843007c08e2/e1 Odd4526f75e6 cd0425683900781057/\\$FILE/rae08.276.pdf](http://www.reduc.cl/raes.nsf/4211b585503d5ece04256843007c08e2/e1Odd4526f75e6cd0425683900781057/$FILE/rae08.276.pdf)
- Salvador, M. (2002) Habilidades Sociales v Estilos de Liderazgo en Directores de Centros Educativos. Implicaciones para la Intervención. Tesis Doctoral Universidad de Granada.
- Sandín, M. (2003) Investigación cualitativa en educación. España: Editorial Mc Graw Hill
- Tapia, C. (2004) Habilidades sociales en estudiantes de la facultad de educación de la Universidad Católica de Temuco. Tesis Magíster. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.
- Valdez, J. (1998) Las redes semánticas naturales. Uso y aplicación en psicología social. Facultad de Ciencias de la conducta. Universidad Autónoma del Estado de México. México.
- Valles, A. y Valles, C. (1996) Las habilidades sociales en la escuela. España: EOS.