



Universidad del Aconcagua
Repositorio Institucional

Habilidades sociales : diferencias entre adolescentes con hermanos mayores y adolescentes sin hermanos

AUTOR/ES
FIRPO, PAULA

DIRECTOR
RICHARD-PALMERO, FEDERICO

TIPO DE TRABAJO
TESINA

TITULO AL QUE ACCEDE
LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA

AÑO
2018

Documento disponible para su consulta y descarga en el Repositorio Institucional de la Universidad del Aconcagua

TESIS DE LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA

**HABILIDADES SOCIALES:
DIFERENCIAS ENTRE
ADOLESCENTES CON HERMANOS MAYORES
Y ADOLESCENTES SIN HERMANOS**

Alumno: Paula Firpo

Director: Lic. Federico Richard

Mendoza

Fecha de presentación del trabajo: 2 de noviembre de 2018

HOJA DE EVALUACIÓN

Tribunal

Presidente:.....

Vocal:.....

Vocal:.....

Profesor invitado:.....

Nota:.....

RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivos describir las habilidades sociales de una muestra de adolescentes de entre 15 y 17 años, y valorar si las mismas varían en función de características sociodemográficas y de ámbitos y frecuencia de socialización, y en función de que los participantes sean hijos únicos o tengan, al menos, dos hermanos mayores. Se trabajó con una muestra de 50 alumnos de ambos sexos de dos escuelas de gestión privada de la ciudad de Tunuyán, Mendoza; a los cuales se les administró un cuestionario sociodemográfico y la Escala de Habilidades Sociales de Gismero González (2010).

Mediante análisis en SPSS 15.0 se observaron diferencias estadísticamente significativas en diversas habilidades sociales en función de las variables sexo, edad, frecuencia y lugares de juego en la infancia y edad de comienzo del Jardín de Infantes.

Con respecto a la variable cantidad de hermanos, únicamente se hallaron diferencias en la habilidad de *Iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto*, a favor del grupo con hermanos mayores.

ABSTRACT

This investigation attempts to describe the social abilities in a group of teenagers between 15 and 17 years and value if they vary because of sociodemographic characteristics, ambit and frequency of socialization, or if they are only children or have at least two older brothers.

It has been worked with a sample of 50 students of both sex from two private schools in the city of Tunuyán, Mendoza, which have been asked to answer a sociodemographic questionnaire and the Escala de Habilidades Sociales by Gismero González (2010).

Using SPSS 15.0 analysis it was observed statistically significant differences on various social abilities, in function of sex, age, frequency and place of games in childhood and age when they started kindergarten.

Whit regard to the variant amount of brothers and sisters, there were only found differences in the ability of initiate positive interactions with the opposite sex, in favour of the group that has bigger brothers.

ÍNDICE

Introducción.....	9
Parte I: La socialización a través de los diferentes sistemas y el desarrollo de las habilidades sociales.....	13
<i>Capítulo I</i>	
Proceso de socialización.....	14
Sistemas.....	16
Familia.....	17
Relaciones fraternas.....	20
Hijos únicos.....	25
Diferencias en el desarrollo psicosocioemocional entre hijos únicos y hermanos.....	27
Compañeros – pares.....	30
Juego.....	30
Jardín de infantes.....	35
Adolescencias.....	36
Género.....	38
<i>Capítulo II</i>	
Habilidades sociales.....	41
Un modelo de adquisición: teoría del aprendizaje social.....	42
Una clasificación de habilidades sociales.....	45
Investigación en EHS.....	48

Factores protectores – Factores de riesgo.....	50
Parte II: Objetivos y metodología del estudio.....	55
<i>Capítulo III</i>	
Objetivos de trabajo.....	56
<i>Capítulo IV</i>	
Enfoque metodológico.....	57
IV. 1. Tipo de estudio.....	57
IV. 2. Muestra.....	57
IV. 3. Instrumentos de evaluación.....	59
IV. 3. 1. Cuestionario sociodemográfico.....	59
IV. 3. 2. Escala de Habilidades Sociales.....	59
IV. 4. Proceso de obtención de datos.....	61
IV. 5. Proceso de análisis de datos.....	62
Parte III: Presentación y discusión de los resultados, conclusiones.....	64
<i>Capítulo V</i>	
Presentación de resultados.....	65
<i>Capítulo VI</i>	
Discusión de resultados.....	94
Habilidades sociales de la muestra en conjunto.....	94
Habilidades sociales y variables sociodemográficas.....	100
Sexo.....	100
Edad.....	102
Habilidades sociales y ámbitos y frecuencia de socialización.....	103
El juego.....	103

El Jardín de Infantes.....	107
Habilidades sociales en adolescentes con hermanos mayores y sin hermanos.....	108
<i>Capítulo VII</i>	
Conclusiones.....	113
Parte IV: Bibliografía y anexos.....	121
<i>Capítulo VIII</i>	
Referencias bibliográficas.....	122
<i>Capítulo XI</i>	
Apéndices.....	135
Hoja de información sobre participación en proyecto de investigación.....	136
Consentimiento informado.....	137
Escala de Habilidades Sociales.....	138
Cuestionario Sociodemográfico.....	139

INTRODUCCIÓN

Las habilidades sociales son definidas como las destrezas necesarias para actuar en forma socialmente eficiente (Arón y Milicic, 1999). Su desarrollo resulta trascendental, ya que el lograr interacciones dialécticas, recíprocas y saludables, permite un buen desempeño social en los distintos ámbitos, teniendo gran importancia en el desarrollo infantil y en el posterior funcionamiento social y psicológico, facilitando, finalmente, alcanzar una mejor calidad de vida.

La existencia de un déficit en las competencias sociales se ha relacionado con baja aceptación, rechazo, ignorancia o aislamiento social por parte de los iguales; problemas escolares tales como bajo rendimiento, fracaso, absentismo, abandono del sistema escolar, expulsiones de la escuela, inadaptación escolar; problemas personales a raíz de una baja autoestima y locus de control externo; desajustes psicológicos y psicopatología infantil, inadaptación juvenil y problemas de salud mental en la adolescencia y la edad adulta: alcoholismo, suicidio, toxicomanías (Arón y Milicic, 1999; Yañez, 2010).

Es bien sabido que el hombre es social por naturaleza, necesita y desea comunicarse, hacerse comprender y comprender a los demás. La teoría del Aprendizaje Social de Bandura (1982) postula que las habilidades sociales, necesarias para participar en sociedad, se aprenden.

Según este modelo de adquisición el aprendizaje puede producirse mediante la experiencia directa, por las consecuencias que tienen las acciones; por procesos vicarios, mediante la observación de las conductas y de sus consecuencias en modelos, muy importantes porque abrevian el proceso de ensayo – error, resultando vital para conductas complejas o riesgosas; por procesos simbólicos a través de los cuales se puedan reflexionar las

experiencias, preservarlas y transmitir las; y procesos autorregulatorios, de control sobre la propia conducta.

El aprendizaje por observación o vicario comienza por los procesos de atención, en los cuales diferentes factores ejercen influencia determinando qué modelo se observa, y en consecuencia, qué conductas se adquieren. La edad del modelo, la similitud percibida con el observador y la estima que se le tiene, son elementos que afectan la selección, los aspectos que se tomarán del ejemplo y la fuerza que este tendrá.

De todo el conjunto de sistemas de los que cada sujeto forma parte, la familia tiene un papel central, como encargada de la crianza (Fernández Moya y Richard, 2017) y de la introducción inicial del niño en el mundo social (Shaffer, 1999).

Considerando que la familia es el lugar donde comienza la socialización de cada niño, y donde encontrará sus primeros y más importantes objetos de relación, y teniendo en cuenta que el pequeño tenderá a imitar las conductas de modelos de edad similar o ligeramente superior, y que el aprendizaje será superior si los percibe como parecidos a él, no es posible dejar de preguntarse por la importancia de los hermanos, y particularmente de los hermanos mayores para los menores en la socialización y en el aprendizaje de habilidades sociales, y en las diferencias que puedan existir, o no, para quienes no tienen hermanos.

La adolescencia, en tanto período del ciclo vital, agrega complejidad al análisis. En su etapa tardía, establecida entre los 15 y los 19 años de edad, gran parte de los jóvenes comienzan, si es que aun no lo han hecho, a proyectarse y a participar activamente en la configuración del mundo que les rodea. Es un momento de oportunidades, llena de idealismo y promesas, que a su vez implica riesgos (UNICEF, 2011).

Los sistemas en que los adolescentes estén insertos en el presente, tanto como aquellos en los que hayan desarrollado su niñez, resultan decisivos. Todos los recursos que éstos aporten en su desenvolvimiento serán determinantes de su autonomía, y demás factores y capacidades que

contribuirán a su salud; o por el contrario, de su vulnerabilidad a ser víctimas de violencia, iniciar consumos problemáticos, contraer enfermedades o padecer trastornos, afrontar embarazos no deseados, entre otras problemáticas sumamente significativas.

Ana Laura Rodríguez Yurcic en Fundamentos teóricos y prácticos de la intervención en la familia, la niñez y la adolescencia (Fadín, Paredes y Escalante, 2012), plantea que los riesgos que se busca evitar, en realidad están articulados a significaciones que como sociedad se otorgan a la adolescencia, siendo que en realidad no existen problemáticas “de” los adolescentes, si no que se trata de problemáticas sociales que los involucran, como sujetos en constitución, con fuerzas y vulnerabilidades.

Para crear entornos que favorezcan el desarrollo positivo de los adolescentes, es necesario comprender profundamente sus circunstancias actuales, estudiando los valores, actitudes y comportamientos de las instituciones que tienen que ver con ellos (UNICEF, 2011): comenzando por la familia.

Esta investigación busca aportar una pequeña parte a esta gran tarea, haciendo hincapié particularmente en las habilidades sociales, pensándolas como factores protectores, y promotores de salud.

Se abordará en una comparación entre hijos únicos y aquellos que se han criado junto a hermanos mayores, analizando particularmente el papel del sistema familiar en el desarrollo de los mismos.

Se considera relevante a nivel social la realización de esta investigación, ya que aportará información sobre la crianza y socialización de los niños, en aras de un desarrollo óptimo de capacidades fundamentales para el desenvolvimiento en sociedad, que resultará en bienestar y salud para la persona. Sin duda, la socialización primaria y secundaria es absolutamente diversa en cada individuo, y en función de esas vivencias, se generan discrepancias en el desarrollo de potenciales sociales y emocionales. El objetivo es conocer si existen factores identificables que marquen diferencias en este desarrollo, para que puedan ser pensados, cuestionados, subsanados, promovidos: trabajados, según corresponda.

Se realiza un recorrido teórico sobre algunos de los múltiples sistemas intervinientes en el proceso de socialización, tales como la familia, los pares, y el sistema de género, que alcanza transversalmente diversas áreas de desenvolvimiento de los sujetos; asimismo, se trabaja sobre las habilidades sociales, articulando el desarrollo con antecedentes de interés para el presente estudio. Luego de la presentación de la metodología implementada, se presentan y discuten los resultados, a la luz de lo trabajado en el apartado teórico, en función de las distintas variables que se analizaron. Finalmente se presentan las conclusiones, las fuentes consultadas y se anexan los modelos utilizados de consentimiento informado, cuestionario sociodemográfico y la escala de Habilidades Sociales de Gismero (2010).

Parte I:

La socialización a través de los diferentes sistemas

y el desarrollo de las habilidades sociales

Capítulo I

PROCESO DE SOCIALIZACIÓN

La socialización es todo el conjunto de procesos sociales, en los que a través de la participación del individuo en la sociedad y en las relaciones humanas, éste asimila –a la vez que también crea y transforma- un sistema de valores, conocimientos, normas, y un conjunto de modos indicativos de comportamiento para la vida en esa sociedad, pudiendo actuar plenamente como un miembro de la misma (Shaffer, 1999).

Puede dividirse en dos para su estudio. Se puede distinguir por una parte la socialización primaria: la introducción inicial del niño en el mundo social, que corresponde a la primera infancia y es llevada a cabo, habitualmente, por la familia. Dado que los acontecimientos de los primeros años son de suma importancia para el desarrollo social, emocional e intelectual del niño, la familia tiene una ventaja inicial, y podría pensársela como el instrumento primario de socialización de la sociedad (Shaffer, 1999). Fernández Moya y Richard (2017) hablan de *crianza* para definir este proceso, en el cual existe una influencia muy significativa de los padres sobre el aprendizaje relativo a los posibles modos de interacción, así como también el respectivo a los modos de pensar sobre sí mismos, sobre los demás, y sobre la “realidad”, que es siempre una construcción social. Esta etapa comienza con el nacimiento y no finaliza hasta que el individuo se emancipa.

Por otra parte, la socialización secundaria, continúa a lo largo de toda la vida, mediante diferentes *agentes socializadores*: personas, grupos e instituciones, como por ejemplo la familia extensa, escuela, grupo de pares, así también los medios de comunicación masivos; que transmiten mensajes culturales con los modos indicativos de comportarse para vivir en sociedad, integrando al

individuo en grupos específicos e instituciones (Fadín, Paredes y Escalante, 2012). Esta etapa implicará que el individuo ponga a prueba lo aprendido en el seno de la familia -u otra organización-, en nuevos y diferentes sistemas; ensayando algunas formas de pensar e interactuar propias de su crianza, y aprendiendo otras nuevas. En función de los resultados que el sujeto obtenga, se seleccionarán algunas de esas formas de pensar y relacionarse, incrementando las posibilidades de interacción en diversos contextos.

Estos dos procesos de crianza y socialización, o socialización primaria y secundaria, se dan de manera simultánea y paralela durante mucho tiempo, y presentan propiedades particulares tanto en función de la configuración familiar, como de las formas que adquiera la fratría (Fernández Moya y Richard, 2017).

Para los niños pequeños las personas más importantes son los adultos que los cuidan, sin embargo, a partir de la segunda infancia (3 a 6 años), cobran relevancia las relaciones con hermanos y compañeros de juego, éstas se ven implicadas en todo lo referido a la personalidad y las actividades de los niños, fortalecen su cognición social y proporcionan parámetros para medir la autoeficacia, ya que al competir y compararse miden sus competencias y adquieren un sentido realista de sí mismos. Aprenden a llevarse bien con los demás, a resolver problemas de las relaciones, a colocarse en el lugar de otro, distintos comportamientos, normas morales y de género, a la vez que practican el rol de adulto (Papalia, Wendkos Olds y Duskin Feldman, 2009).

En la interacción los niños desarrollan las habilidades necesarias para la sociabilidad e intimidad, habilidades de liderazgo y comunicación, adquieren un sentido de pertenencia y de identidad, roles y reglas, y se motivan a alcanzar logros. Si bien algunos niños son más sociables a partir de sus rasgos de temperamento, la sociabilidad es influida por la experiencia: aquellos que compartan más tiempo con otros coetáneos tendrán más facilidad para socializar que los que pasen la mayor parte del tiempo solos (Papalia, Wendkos Olds y Duskin Feldman, 2009).

Es importante tener en cuenta que todo aquello que se transmita en estos procesos va a estar siempre relacionado al contexto cultural al que se pertenezca. (Valgañón, 2012)

Sistemas

Para pensar en sistemas se utilizará el concepto de Ludwing von Bertalanfy, que la Asociación Argentina de Teoría General de los Sistemas (TGS) (en Fernández Moya, 2010) puntualiza como:

Entidad autónoma dotada de una cierta permanencia, constituida por elementos interrelacionados que forman subsistemas estructurales y funcionales. Se transforma dentro de ciertos límites de estabilidad gracias a regulaciones internas que le permiten adaptarse a las variaciones de su entorno específico (p. 163).

Entre las partes de este sistema en proceso se da una mutua influencia y ligadura. De esta forma, un sistema familiar, por ejemplo, se constituirá como tal por sus miembros y particularmente por las características de los mismos y el modo de relacionarse entre sí.

Partiendo desde la perspectiva contextual, es necesario comprender todo el desarrollo del individuo dentro de un contexto social, dado que éste es parte inseparable de su ambiente. La teoría bioecológica de Bronfenbrenner postula que este desarrollo se da mediante procesos de interacción entre el niño y el microsistema, su ambiente cotidiano, el entorno en el que interactúa con otros cara a cara. Estos procesos estarán influenciados por otros sistemas contextuales interconectados: el mesosistema, la interacción o vínculos entre dos o más microsistemas que envuelven al niño; el exosistema, la conexión entre dos o más entornos, donde uno de éstos no contiene al niño, sino que lo afecta indirectamente; el macrosistema, los patrones culturales generales de una sociedad; y el cronosistema, que tiene que ver con los efectos del tiempo,

la estabilidad o cambio en los sistemas anteriores (Papalia, Wendkos Olds y Duskin Feldman, 2009).

Se destaca importancia central del microsistema en el desarrollo del niño, siendo el que regula y organiza las influencias del resto de los sistemas. En la mayor parte de los casos, ese entorno cotidiano estará compuesto por la familia, que, como encargada de la crianza, tiene una significativa influencia en la interacción del niño con su mundo social.

Familia

Jorge Fernández Moya y colaboradores (2010) actualizan la definición de familia de Rosalía Bikel, entendiéndola como

Un sistema organizado cuyos miembros, unidos por relaciones de alianza y/o cosanguinidad, sustentan un modo peculiar y compartido de leer y ordenar la realidad para lo cual utilizan información de adentro y de afuera del sistema y la experiencia actual – histórica de cada uno de sus miembros. (p. 255-256)

En línea con lo trabajado anteriormente, esta definición hace patente el intercambio constante que se produce entre el sistema familiar y su medio, al cual debe adaptarse, en un momento socio-histórico determinado. Este sistema social es especialmente complejo, se trata de una red de relaciones recíprocas y alianzas que evolucionan constantemente, a la vez que son afectadas por la comunidad y la cultura (Shaffer, 1999). Además, la definición implica que los vínculos familiares pueden ser biológicos como también afectivos, convivientes (Fadín, Paredes y Escalante, 2012).

“La familia es el espacio social donde se elaboran y se aprenden las dimensiones más significativas de la interacción” (Gumilla en Valgañón, 2012, 86). Es la encargada de configurar la individualidad de cada miembro, satisfacer sus necesidades materiales y afectivas, procurar su socialización y adaptación (Fadín, Paredes y Escalante, 2012), al mismo tiempo que reproduce la estructura social a través de su estructura de relaciones. En este

grupo social donde la mayoría de las personas comienzan su desarrollo, generan un entramado de relaciones y significados que tendrá vigencia durante todos los momentos vitales, constituyéndose en un eje central para la organización de la vida, e influyendo en el resto de las interacciones con la red social, como contexto desde el cual se interpretan las experiencias que ocurren en otros ámbitos (Valgañón, 2012).

Toda familia debe construir su salud de manera activa. Que una familia sea funcional se puede definir en función tres aspectos: adaptabilidad, cohesión y comunicación. Además, será aquella que cumpla con las tareas que le son propias, tales como la crianza y socialización de los miembros y adaptación al medio; tenga capacidad para resolver problemas y mantener sus procesos interaccionales movilizados y cohesionados. (Fadín, Paredes y Escalante, 2012).

Virginia Satir (en Fernández Moya, 2010) propone reglas de comunicación para garantizar la funcionalidad de la familia, una de ellas se trata de que los miembros de la familia deben poder ser capaces de elegir entre varias alternativas de conducta, pudiendo aprender de la experiencia y rechazar los modelos que resulten obsoletos. Puede pensarse cómo esta norma, además de favorecer al óptimo funcionamiento del sistema familiar, puede favorecer al funcionamiento social de sus miembros en distintos contextos, al otorgarles libertad en sus modos de relacionarse.

La capacidad de relacionarse es uno de los factores que favorece la resiliencia. Esta habilidad para entablar lazos con otros en los que se pueda brindar y recibir afecto, también puede ser estimulada por los padres o cuidadores, así como la capacidad del niño para comunicar y solucionar sus problemas, pudiendo pedir ayuda cuando la necesite (Valgañón, 2012).

Minuchin (en Gianella, 1996) define la estructura familiar como un “conjunto invisible de demandas funcionales que organizan los modos en que interactúan los miembros de una familia”. Estas demandas se traducen, a través de transacciones, en pautas que regulan el funcionamiento del sistema, definiendo la gama de conductas aceptadas. Para este autor, una estructura familiar

funcional es la que permite que el sistema cumpla con sus tareas esenciales: apoyar la individuación de sus miembros, a la vez que les proporciona un sentimiento de pertenencia. Sus funciones sirven a dos objetivos: la protección psicosocial de sus miembros y la acomodación a una cultura, más la transmisión de la misma.

Al evolucionar el sistema familiar, evolucionan sus funciones. Si bien en cada época coexisten y han coexistido diferentes formas familiares, es fundamental considerar las distintas configuraciones y transformaciones que está atravesando la familia. Diferentes autores coinciden en que la transformación de las familias es uno de los principales factores de influencia en los modos de ser de los adolescentes, al influir directamente en los modos y el grado en el que podrán satisfacer sus necesidades existenciales, materiales, emocionales, intelectuales, relacionales, etcétera (Diverio, 2006).

Con la modernidad, el desarrollo de la industrialización y la urbanización, la estructura familiar evolucionó desde la familia extensa -generalmente bajo la jefatura de un hombre, en la que convivían varias generaciones- a la nuclear, en la que padres e hijos establecen una frontera más clara con la sociedad (Gianella, 1996). En la posmodernidad debemos considerar también, al menos y a grandes rasgos, familias compuestas –una familia nuclear o extensa más otros no parientes-, familias ensambladas (o de segundas o terceras nupcias), familias uniparentales o monoparentales (Fernández Moya, 2010) y familias homoparentales (Gobierno de Mendoza, Dirección de Género y Diversidad, 2018b). Los distintos modelos familiares se dan en todas las clases y niveles sociales (Diverio, 2006).

Además de la tendencia general a la limitación de los miembros incluidos en la unidad familiar, con el correr de los años se ha dado una progresiva disminución de la cantidad de hijos en cada unidad. En Argentina, las estimaciones del INDEC (2004), contemplando siempre a todas las mujeres mayores de 14 años, hablan de un promedio de 3,2 hijos por mujer en 1950, el cual pasó a 3 en 1970, ascendió luego a 3,4 para 1980 y volvió a descender hasta 2,6 para el año 2000. El censo nacional del año 2001 arrojaba un

promedio de 2,1 hijos por mujer (INDEC, 2001), que para el año 2010 se redujo a 2,0 (INDEC, 2010b). Las proyecciones señalan una disminución del 18% en el mismo promedio para el año 2040 (INDEC 2010a).

En cuanto a las estrategias parentales de socialización, se ha observado que dos aspectos resultan especialmente importantes: por una parte, la aceptación y la sensibilidad que expresen los padres, y por otra, la exigencia y el control que ejerzan sobre los hijos. A partir del entrecruzamiento de estas dos dimensiones, Maccoby y Martin (en Shaffer, 1999) postulan 4 estilos parentales de socialización o crianza: autoritario, con autoridad o autoritativo, permisivo y no comprometido. Al evaluar el desarrollo de los hijos, se observó que el estilo autoritativo, en el que los padres ejercen un control racional y democrático, realizan muchas demandas razonables ofreciendo fundamentos, son sensibles a los puntos de vista de los hijos y muchas veces dan lugar a su participación en la toma de decisiones; es el más eficaz, asociándose sólidamente a resultados sociales, emocionales e intelectuales positivos. Aquellos niños cuyos padres implementaban este estilo presentaron competencias sociales altas, frente a un nivel promedio y bajo para los criados bajo un patrón autoritario y permisivo, respectivamente. Finalmente, el estilo que menos éxito tiene es el de los padres no comprometidos: distantes e insensibles, que no controlan ni exigen (Shaffer, 1999).

Relaciones fraternas

Gianella (1996) trabaja en su tesis el sistema familiar, y con respecto al holón fraterno, indica que funciona como un laboratorio social en el que los niños experimentan las relaciones con sus iguales, elaborando sus propias pautas para negociar, cooperar y competir, las cuales servirán de referentes para sus relaciones con iguales en otros contextos, extrafamiliares. Citando a Minuchin y Fishman (Gianella, 1996), refiere que en este proceso se promueve el sentimiento de pertenencia del niño a un grupo, así como su individualidad,

vivenciada en el acto de elegir y de optar por una alternativa dentro de un sistema.

Papalia, Wendkos Olds y Duskin Feldman (2009) plantean que las relaciones con los hermanos cumplen un papel definitivo en la socialización, permitiendo, a través de los conflictos, la comprensión de las relaciones sociales, y el aprendizaje de lecciones y habilidades que se extenderán a relaciones fuera del hogar. Al saber que tendrán que seguir viéndose todos los días, los hermanos tienen motivación para resolver sus diferencias después de pelear, entendiendo que el enojo no termina una relación. Aprenden a negociar desacuerdos y defender sus principios, a la vez que desarrollan conductas prosociales, al poner a prueba la conducta afectuosa y aprender a ver otros puntos de vista e imaginar cómo puede sentirse el otro. La calidad de las relaciones entre hermanos se reproduce en otras relaciones, así como también, la calidad de las relaciones con amigos puede influir en las relaciones con los hermanos.

Rodriguez Yurcic (2013), desde una mirada más psicoanalítica, plantea que el vínculo entre hermanos constituye la base, el paradigma de lo que serán las relaciones horizontales, entre pares: amistad, compañeros de escuela, colegas, miembros de una institución. El grupo de hermanos sería el lugar en el que se incorpora la presencia del otro en tanto semejante, y durante la socialización primaria será cuando se configuren las matrices que operarán luego en los grupos secundarios.

Desde la teoría sistémica, Fernández Moya y Richard (2017) dirán que el grupo de hermanos posibilita el aprendizaje de las relaciones simétricas. Esto en líneas generales, dado que en función de las edades y los roles asumidos pueden generarse relaciones complementarias, en las cuales el mayor puede estar a cargo y tomar decisiones sobre los menores, o simplemente, orientar o indicar conductas ante ciertas situaciones, en las que ya posee experiencia.

Los hermanos se influyen de forma directa y de forma indirecta, impactando en la relación de cada uno con sus padres. La experiencia que adquieren los padres con los hermanos mayores influye en el trato y en las expectativas

sobre los menores. Además, los patrones de conducta que establecen los niños con sus padres tienden a reproducirse con los hermanos (Papalia, Wendkos Olds y Duskin Feldman, 2009).

Con el nacimiento de un nuevo bebé, es probable que la madre actúe diferente con el hijo mayor, jugando menos, siendo menos sensible a sus intereses, dando más órdenes y confrontando más con éste, utilizando castigos corporales e iniciando menos conversaciones y juegos que lo ayuden a desarrollar habilidades (Papalia, Wendkos Olds y Duskin Feldman, 2009). Esto puede pensarse a partir de que el nacimiento de un hijo constituye una crisis evolutiva para la familia, que necesariamente genera estrés. Además, en esta etapa del ciclo vital de la misma, se plantea un problema especial para las mujeres, frente a la doble tarea designada culturalmente de ser madres y trabajadoras (Fernández Moya, 2010). Si el primogénito gozaba de relaciones seguras y se mantienen los lazos estrechos con los padres luego del nacimiento será más fácil la adaptación. También resulta positivo que los padres alienten a éste a advertir las necesidades del bebé y participar en su cuidado (Shaffer, 1999).

Mientras que los primogénitos tienen mayor influencia de los padres, los segundos hijos tienden a parecerse más a sus hermanos mayores en actitudes, personalidad y actividades. Además, quienes tienen hermanos mayores del mismo sexo tienden a tener un comportamiento de género más típico (Papalia, Wendkos Olds y Duskin Feldman, 2009). Fernández Moya y Richard (2017) indican que el mayor y el menor, junto con el mayor de cada subsistema de género, serán los más susceptibles a cumplir los roles impuestos por la cultura, mientras que cuantos más hermanos sean, tendrán más alternativas. Cada experiencia será sumamente particular en función de la cantidad de hermanos, las diferencias de edades, el género de los mismos, y el orden que cada quien ocupe en su fratría. Serán diferentes las vivencias de aquellos que se lleven 2 años, o menos, pudiendo compartir trayectorias escolares, grupos de amigos, y diferentes actividades; que las de hermanos que se lleven más de 5 años, transitando por contextos distintos. De la misma manera, la composición de la fratría en relación al sexo de cada uno de los/las hermanos/hermanas, influirá

en las experiencias y en la forma en que cada uno se relacione con los otros, e influirá también mediante los grupos de pares que establezcan.

De Blas Piñeiro (2016) cita a Falbo y Polit, quienes indican que las mayores diferencias existirían entre el hijo único, el hijo mayor o primogénito, o aquel que tiene solo un hermano, con respecto al hermano menor de la familia. La autora señala que esto deriva de que el primogénito es criado como hijo único hasta el nacimiento de sus hermanos, beneficiándose de la total vigilancia y expectativas de sus padres; y, de la misma forma, aquellos que son sólo dos hijos pasan más tiempo solos con sus padres. Es interesante mencionar lo enunciado por Sánchez Bernardos, Alonso Rodríguez, Hernández Lloreda y Bragado (2007) quienes al estudiar un grupo de adolescentes de Madrid, observaron que independientemente de ser primogénitos o nacidos después, aquellos que perciben ser muy atendidos por sus padres, en términos de actividad y calidad, tienden a ser significativamente más considerados con los demás, respetuosos y autocontrolados en las relaciones sociales y tienden a experimentar más afectividad positiva que aquellos que perciben un apoyo escaso o moderado por parte de sus padres. Por su parte, Sulloway (1996, citado en Sánchez Bernardos, Alonso Rodríguez, Hernández Lloreda y Bragado, 2007) propone que cada hijo utilizará diferentes estrategias para conseguir su propio espacio en el ámbito familiar. De esta manera, los primogénitos manifestarían creencias, actitudes y características de personalidad coincidentes con las que mantienen sus padres y tenderían a ser responsables, competitivos y convencionales; mientras que los hijos que nacen después deberían competir con sus hermanos mayores para lograr su propio espacio, por lo que desarrollarían pautas de comportamiento más solícitas, cooperatividad y tenderían a diversificar más su experiencia.

Las relaciones fraternas son conflictivas y a la vez cercanas y afectivas. Los niños manifiestan que éstas son tanto o más importantes que sus relaciones con amigos. Los hermanos se proporcionan apoyo emocional, cuidado y enseñan habilidades nuevas –es más probable que los niños aprendan cuando tienen un hermano mayor como guía, que cuando se trata de un compañero mayor, igual de competente-. Durante la adolescencia las relaciones fraternas

son más igualitarias, menos intensas, pero se siguen percibiendo como compañeros íntimos e importantes, a quienes acudir (Shaffer, 1999).

Estas interacciones estimulan otras competencias, tales como habilidades de comunicación, comprensión emocional, capacidad para negociar y comprometerse y formas de razonamiento moral. Aquellos muy agresivos o con escasas habilidades sociales se adaptan mejor si han mantenido vínculos estrechos con sus hermanos (Shaffer, 1999).

Además, en el grupo de hermanos se realizan otros aprendizajes significativos, mediante el ejercicio de la simetría que se da permanentemente, al compartir cosas. Algunos aprendizajes relevantes producto de esta práctica son la resolución de conflictos, y la empatía, que lleva a comprender las necesidades del otro, y a entender que en determinados momentos pueden ser prioritarias. También, la tolerancia a la frustración, a partir de que los resultados fueron diferentes a lo que se había planeado. Frente a esta situación, se responde de diferentes maneras, en función de las variables que se considere que intervienen sobre estos resultados: habiendo un mayor sentido de control si dependen de los propios recursos (Fernández Moya y Richard, 2017).

Sanhueza (2009) realizó en Chile una investigación en la cual estimó el efecto causal del tamaño de la familia y el orden de nacimiento sobre los logros educativos de los individuos en el largo plazo. Mostró una relación negativa entre “tamaño de la familia” y “logros”, en la que las personas que provienen de familias más numerosas logran en promedio menos años de estudio. Lo explica a partir de una solución de compromiso (“trade-off”), en la que los recursos de dotación fija, como por ejemplo, el tiempo de una madre, se diluyen a medida que la familia crece. Sin embargo, la relación entre los logros de los individuos con el tamaño de su familia, como con también su orden de nacimiento, no es lineal. En todos los casos se vió favorecido el hermano mayor, y en las familias de 4, y en las más numerosas como de 8 y 9 integrantes, también se vió favorecido el último en nacer. De hecho, la relación óptima entre tamaño familiar y logros no se presentó en las familias con un solo hijo: se mostró la existencia de un efecto negativo y significativo asociado a los hijos únicos, que

hace pensar en un cierto grado de complementariedad entre hermanos, que existe más allá de la competencia por recursos. En este punto se hace alusión a un impacto positivo de la complementariedad de la calidad y la cantidad en la constelación de hermanos, donde, al contrario de lo que se plantea en el trade-off, se producen externalidades positivas en la interacción, que se asociarían al modelo de roles (ser un modelo a seguir) y al efecto profesor (donde aprende el menor, y también el mayor).

Hay que tener en cuenta que cada fratría tiene sus características particulares, y la influencia sobre los miembros dependerá de las diferencias de edades, que determinarán, a su vez, diferencias de contextos, y de las diferencias de género (Fernández Moya y Richard, 2007). Sanhueza cita a Cheng (1998), quien con datos obtenidos en Taiwán, estudia los beneficios para un hijo que nace teniendo un hermano mayor, bajo la hipótesis del "Role Model", encontrando un efecto positivo asociado a tener este profesor o tutor al nacer última en las mujeres, y un resultado inverso en varones.

Por otra parte, se puede pensar que en la medida que los padres tienen más hijos van adquiriendo experiencia en el cuidado y educación de éstos, a favor de los últimos. De esta forma, mientras los hijos únicos o primogénitos disfrutan de la exclusividad antes mencionada, los hermanos menores podrían verse favorecidos a raíz de la experiencia en la crianza (Sanhueza, 2009).

Hijos únicos

Existen numerosos estereotipos negativos sobre los hijos únicos, que han sido compartidos históricamente, incluso por muchos psicólogos. Stanley Hall lo postula como una enfermedad en sí misma, dada la indebida atención que demandan y reciben los hijos únicos, resultando celosos, egoístas, dependientes, agresivos, dominantes o pendencieros. Otros que se les atribuyen comúnmente son: solitarios y poco sociables (Polit, Nuttall & Nuttall, 1980).

Sin embargo, en diferentes culturas se ha podido mostrar que difícilmente estén en desventaja. Muchos unigénitos son capaces de obtener en sus amistades cualquier experiencia que hubiesen perdido al no tener hermanos. (Shaffer, 1999).

En consonancia, Polit, Nuttall y Nuttall (1980) examinaron 537 parejas de comunidades cercanas a Boston, en las cuales 70 esposas y 62 esposos eran hijos únicos. Se encontró que éstos tenían mayor nivel educacional, mayor estatus en sus ocupaciones, y conformaban familias más pequeñas. Las hijas únicas tenían más probabilidades de estar trabajando y de haber planificado su familia antes de casarse, y eran más autónomas en las decisiones relativas al trabajo. No se encontraron diferencias con respecto a los adultos con hermanos en términos de felicidad percibida o satisfacción con la vida. Además, las actividades sociales eran similares, así como también la forma en que los hijos los veían.

Papalia, Wendkos Olds y Duskin Feldman (2009) brindan los resultados de un análisis de 115 estudios, que manifiesta que los hijos únicos tienen resultados comparativamente buenos: no difieren en cuanto a adaptación emocional, sociabilidad o popularidad, están más motivados a obtener logros y tienen una autoestima mayor, obteniendo resultados un poco mejores que los niños con hermanos en logros educativos y laborales e inteligencia verbal. Diferentes estudios coinciden en la observación de puntuaciones más altas por parte de los hijos únicos en cuanto a logros académicos. Una investigación realizada en 2016 sobre 813 estudiantes de escuela primaria en Shandong, China, indicó que las familias de los hijos únicos evaluados tenían mayores niveles de ingresos, y las madres mayores niveles de educación, a su vez, estos padres estaban más involucrados en la educación de sus hijos, se comunicaban más con los mismos y les prestaban asistencia en el aprendizaje (Wei, Wu, Lv, Zhou, Han, Liu & Luo, 2016).

Bandura (1999) cita varias investigaciones en las que se observó que tanto los hijos únicos como los primogénitos muestran más creencias de control interno (tendencia personal a atribuir contingencia entre la propia conducta y la

aparición de determinados resultados; Fernández en Báñez Villoria, 2002) que los posteriores, aumentando en éstos últimos las creencias de control externo (tendencia personal a considerar que los refuerzos sólo dependen parcialmente de la propia conducta, y, en mayor medida, del azar o de conductas de otras personas; Fernández en Báñez Villoria, 2002) junto con el número de hermanos. Shaffer (1999) agrega desde otra revisión, que los hijos únicos son más obedientes y ligeramente competentes intelectualmente, y que es probable que establezcan buenas relaciones con sus pares, ya que aprenderán pronto que deben negociar y adecuarse para jugar con compañeros semejantes.

Diferencias en el desarrollo psicosocioemocional entre hijos únicos y hermanos

En cuanto a las habilidades sociales, en una muestra de niños mexicanos de 6 a 11 años no se encontraron diferencias significativas entre aquellos que son hijos únicos y los que fungen como hermanos mayores, de en medio y menores (Aranda y Chávez, 2017). Por otra parte, Llanos Baldivieso (2006), cita a Riggio y colaboradores (1999), quienes estudiaron una muestra de 142 personas e indicaron que aquellos que habían pasado su infancia viviendo sólo en compañía de sus padres solían ser más individualistas, no les gustaba tener muchos amigos, llegaban a comportarse de manera egoísta, y presentaban habilidades sociales escasas con respecto a aquellos que se habían criado con otros niños. Mientras tanto, los que crecieron junto a hermanos se caracterizaban por poseer más conductas habilidosas, compartir, ser más sociables y tener vínculos familiares más estrechos.

A la hora de abordar las diferencias entre tener o no hermanos, muchas investigaciones se han concentrado en variables tales como el autoconcepto, coincidiendo los autores Arranz, Yenes, Olabarrieta y Martín (2001), y García, Guerra Mora, Di Giusto Valle y Pizarro Ruiz (2017), en que éste es

significativamente superior en hijos únicos. Sin embargo, otros investigadores (Navarro, Tomás y Oliver, 2006) señalan que no hay evidencia de que el número de hermanos se relacione con ninguna de las áreas de autoconcepto. Por su parte, Aranda y Chávez (2017) estudiaron una muestra de 31 niños mexicanos en la que observaron que aquellos que fungen como hermanos mayores mantienen una mejor percepción de sí mismos: de su aspecto físico, sus acciones y de las ideas de sí mismo, respecto del resto de los niños, presentando un autoconcepto más alto en ésta área. A diferencia de los últimos, Vera Pómez (2015) encuentra un autoconcepto social más bajo en hijos únicos, y halla una relación altamente significativa entre esta variable y habilidades sociales. El área social del autoconcepto, está vinculada a cómo se perciben los sujetos a sí mismos en su manera de desenvolverse interpersonalmente. La autora relaciona la diferencia observada con que la ausencia de hermanos, como así también, un entorno dañino, podrían derivar en carencias de socialización. Las relaciones afectivas que se mantienen entre hermanos establecen un contexto social de gran importancia y aprendizaje continuo.

En un estudio llevado a cabo en Tucumán por Cohen Imach, Esterkind de Chein, Lacunza, Caballero y Martinenghi, (2010) los adolescentes hijos únicos o con pocos hermanos presentaron mayores comportamientos de liderazgo, en tanto se percibían con características tales como la ascendencia, la popularidad, la iniciativa, la confianza en sí mismos y el espíritu de servicio. Los autores relacionaron estas características con el hecho de tener afecto exclusivo y alta atención por parte de sus padres, percibiendo, de este modo, un mayor apoyo parental.

Rubio Medina y Sanchez Nuñez (2013) evaluaron la inteligencia emocional autoinformada en una muestra de universitarios españoles, mostrando una clara desventaja de los hijos únicos frente a hijos primogénitos. Frisancho Yopez y Quiroz Ramirez (2015), aplicaron el Cuestionario de Dependencia Emocional a 372 estudiantes universitarios en Perú, y señalaron que el 65.9% de los hijos únicos encuestados presentan dependencia emocional hacia su pareja, frente al 29.6% de los hijos no únicos.

En una muestra de 751 adolescentes de 12 a 19 años, alumnos de escuelas de gestión pública de la Ciudad de Buenos Aires se observó que los hijos únicos perciben mayor apoyo por parte de los docentes que sus pares que tienen hermanos (Fernández Liporace y Ongarato, 2006). Otros trabajos destacan que tanto los hijos únicos como los estudiantes que tienen 4 o más hermanos sufren niveles más graves de victimización escolar (Piñero Ruiz, Lopez Espín, Cerezo y Torres Cantero, 2012).

De Blas Piñeiro (2016) estudió en Madrid una muestra de hombres y mujeres de entre 20 y 35 años, analizando las diferencias entre aquellos que tenían hermanos y los hijos únicos en relación con la toma de decisiones (estrategias de afrontamiento), autoestima y empatía, no encontrando diferencias significativas para ninguno de los tres elementos.

Actualmente la mayoría de los niños pasan un tiempo considerable en guarderías y preescolares, gracias a lo cual estarían dadas las oportunidades de interacción con pares en la niñez. En este punto es importante tener en cuenta el marco en el cual se desarrolla la interacción. Los niños que ingresan desde pequeños a centros de cuidado diurno de alta calidad muestran resultados positivos a nivel social, emocional e intelectual, mientras que aquellos que no son supervisados y se les permite “vagar” pueden ser influidos con mayor facilidad por sus compañeros e incurrir en conductas delictivas o antisociales (Shaffer, 1999).

Papalia, Wendkos Olds y Duskin Feldman (2009) por su parte, indican que factores como la predisposición genética, nivel educativo de los padres, valores, salud emocional, nivel socioeconómico y estilos de crianza, tienen un papel más importante en el desarrollo que el tamaño de la familia.

Compañeros – pares

Las relaciones con compañeros dan lugar al desarrollo de habilidades sociales básicas y la adquisición de patrones cada vez más competentes y adaptativos de comportamiento social (Shaffer, 1999).

Las interacciones que se dan entre iguales, entre quienes operan en niveles similares de complejidad conductual, permiten a los niños entender y apreciar otras perspectivas, desarrollar habilidades sociales que son diferentes a las que se adquieren en las jerarquías del hogar, además, dan la libertad para probar nuevos roles, comportamientos e ideas (Shaffer, 1999).

Las interacciones entre niños de edades mixtas también ayudan en la adquisición de habilidades sociales, los menores estimulan el desarrollo de la compasión, el cuidado, la asertividad, conductas prosociales y de liderazgo en los mayores; a la vez que los menores aprenden nuevas habilidades y también cómo pedir asistencia y acomodarse a los mayores. En estas relaciones que no son fijas, quienes son hermanos mayores pueden aprender a acomodarse ante compañeros mayores que ellos, los menores a dirigir y a mostrar compasión ante otros más pequeños, y quienes son hijos únicos tienen la oportunidad de aprender ambas competencias sociales (Shaffer, 1999). Pueden observarse características similares entre estos aprendizajes y los que se postularon anteriormente como propios de las relaciones entre hermanos.

Las interacciones sociales efectivas tienen un gran valor para la adaptación, para generar apoyo social y para desarrollar la felicidad, a partir del desarrollo de fortalezas psíquicas, favorecido por la práctica de habilidades sociales desde la infancia (Lacunza, 2011).

Juego

El juego es una actividad innata, reconocida como un elemento esencial en el desarrollo integral de todo niño (Meneses Montero y Monge Alvarado, 2001).

“El niño se desarrolla por el juego. Por el juego hace actuar las posibilidades que fluyen de su estructura particular, realiza las potencias virtuales que afloran sucesivamente a la superficie de su ser, las asimila y las desarrolla...” (Chateau, 1973, 4).

La actividad lúdica supone una actividad física y mental activa que contribuye a la maduración del sistema nervioso, propiciando la base fisiológica para el desarrollo y el aprendizaje, favoreciendo el desarrollo intelectual, motor, creativo, del lenguaje, emocional, y social, al favorecer la comunicación y las interacciones entre personas. (Antón, citado en OPP/CCEPI, 2014). Es el medio ideal para promover la integración sociocultural del niño, favoreciendo la comprensión del mundo, de sí mismo y de su relación con los otros; y un canal privilegiado de comunicación, expresión y creatividad (Aguiriano y Luzzi, 2014; OPP/CCEPI, 2014).

Calmels (2016) propone once características sustanciales del juego, de las cuales se hará mención a las dos que se encuentran vinculadas específicamente a la relación con otros. En primer lugar, la interacción con el otro: el jugar favorece la comunicación con otro, implica acordar, compartir, disentir, regular el protagonismo, introducir tiempos de espera, y dar espacio para lo diverso. En segundo lugar, el integrar un grupo. A este respecto el autor cita a Enrique Pichón-Rivière, quien indica que el grupo es el ámbito ideal para el desarrollo de tres actitudes básicas: el pertenecer, la cooperación y la pertinencia. También a Vygotski, destacando que en el juego en grupo el niño aprende a concordar y coordinar sus acciones con las de los demás, a superar su impulso inmediato y a supeditarse a reglas. Esto, como así también la discusión, primero se constituye como comportamiento entre niños, para luego transformarse en la conducta individual de cada quien.

De esta forma, por medio del juego, el niño progresivamente aprende a compartir, a desarrollar conceptos de cooperación y de trabajo común; como así también a protegerse a sí mismo y defender sus derechos. Además, le ofrece una coyuntura para aplicar comportamientos nuevos a la vida cotidiana (Meneses Montero y Monge Alvarado, 2001).

Distintos autores coinciden en que el juego posibilita el desarrollo de habilidades sociales, permitiendo la apropiación de competencias sociales que den lugar al establecimiento de relaciones interpersonales sanas (Loos y Metref, 2007; López Chamorro, 2010).

En un estudio realizado en el distrito de Medrano (Mendoza), se observó que el juego recreativo influye en el desarrollo de habilidades sociales, tales como la empatía, funcionando como un factor protector en niños y niñas de jardín de infantes (Montivero, 2012).

Aguiriano y Luzzi (2014) señalan que la posibilidad de que los niños se incluyan en ámbitos sociales específicos de desarrollo, tales como escuelas, clubes barriales, centros de recreación y enseñanza de arte puede coadyuvar a mejores condiciones en su crecimiento. Citando a Bronfenbrenner, indican que los niños están en mejores condiciones de desarrollar su capacidad de integración social y autonomía cuando diversifican sus espacios de pertenencia e interacción. La participación en espacios de socialización complementarios al ámbito familiar, que promuevan el juego y la práctica deportiva, otorga oportunidades para vivenciar situaciones del entorno cultural, construir relaciones sociales, vincularse con pares y desarrollar estrategias propias que potencien su autonomía. Los clubes sociales y deportivos barriales constituyen ámbitos propicios de inserción de los niños, más allá del desarrollo de las actividades deportivas, como instituciones que alojan, pudiendo mitigar en cierta medida algunas dificultades del medio familiar. Se considera entonces al juego y al deporte en espacios sociales, desarrollados en la infancia, como actividades creativas y promotoras de cambios, en el plano personal y en la interacción en sociedad.

En lo que refiere a las características de espacio y frecuencia de juego, en el 1º Boletín de 2014 del Barómetro de la Deuda Social Argentina (Tuñón, 2014) se señala que el juego al aire libre en los espacios públicos barriales es una gran oportunidad para el vínculo con amigos. Además, en los espacios públicos se desarrollan juegos colectivos en los que predominan las funciones corporales y actividades físicas vigorosas, recomendadas en la infancia con una frecuencia

de al menos 3 o 4 veces por semana. En dicho boletín se aportan algunos datos estadísticos, entre ellos que en las zonas urbanas el 42% de los niños entre 5 y 12 años y el 52% de los adolescentes entre 13 y 17 años, juegan al aire libre menos de 3 veces por semana; siendo menos habitual salir al espacio público para jugar entre los niños en el Gran Buenos Aires que en el interior urbano, y entre los niños en el espacio socioresidencial formal (urbanización con cierto grado de formalidad en lo referente a planificación, regulación e inversión pública en bienes urbanos) que en el informal (urbanización con escasa o nula planificación, regulación e inversión pública: villas o asentamientos). Con respecto a los estratos sociales (variable que considera el acceso a bienes y servicios, el máximo nivel de educación alcanzado y la situación ocupacional del jefe económico del hogar) se observó que es más habitual salir a jugar al espacio público para el estrato bajo que para el medio alto. Los niños que asisten a doble jornada suelen salir menos veces por semana que quienes concurren a jornada simple, y misma relación se da entre quienes asisten a escuela de gestión privada y pública. Las oportunidades de salir a jugar al espacio público parecen estar asociadas a los amigos, quienes más veces suelen salir a jugar son los que tienen sus amigos en el espacio barrial.

Llamosas (2017) citando a Stefani, Andrés y Oanes, indica que en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires ha variado la forma de jugar de los niños como consecuencia de realizar una mayor cantidad de actividades en espacios privados o semipúblicos; y lo vincula con la inseguridad percibida socialmente y con el incremento del desarrollo de elementos tecnológicos que se utilizan en el interior –y la individualidad- de el hogar.

Frente a la importancia que posee este tema, resulta necesario hacer eco en este estudio de algunos datos publicados por el Observatorio de la Deuda Social Argentina (2009; 2010), acerca de la situación real de muchos niños, y de la brecha que se genera a partir de la desigualdad social en las oportunidades de socialización, la cual es claramente regresiva para aquellos en situación de pobreza. Se observa un déficit de participación en espacios alternativos al escolar, que es significativo tanto para la niñez como para la

adolescencia, en todos sus niveles. Los barrios más pobres cuentan con menos opciones de recreación y formación, además de que generalmente son asociados a problemas sociales a los que podrían ser vulnerables los niños (desde la perspectiva de los adultos de referencia).

Laiño, Tuñón y Coll (2015), indican que la mayoría de los niños argentinos residen en barrios en zonas urbanas con barreras para el desarrollo del juego activo y el movimiento autónomo, ya sea porque la gente se siente insegura; porque no hay plazas, espacios verdes, clubes o centros de deportes cerca; o incluso porque hay fábricas contaminantes o basurales en las inmediaciones.

La gran mayoría de los niños y niñas de entre 5 y 12 años tiene dificultades para apropiarse de los espacios públicos de juego como plazas, parques, veredas, etc. de modo autónomo, viendo restringidas sus oportunidades de juego en el espacio público a aquellas en las que algún adulto de referencia pueda acompañarlos. Por otra parte, las oportunidades de socialización relacionadas al deporte o las artes -en espacios alternativos al escolar- tienden a limitarse a los niños y las niñas del estrato medio alto (Observatorio de la Deuda Social Argentina, 2010).

Dado que no todos los barrios tienen dadas las condiciones para ser facilitadores de las interacciones entre pares (Observatorio de la Deuda Social Argentina, 2009) y sabiendo el impacto del juego en el desarrollo del niño (Llamosas, 2017), se plantea la necesidad, tanto para la primera infancia como para las etapas sucesivas del desarrollo, de propiciar espacios, construir medios ambientes amigables, que permitan al niño crecer en un ambiente de juego, donde en el marco de los hábitos cotidianos de la crianza se permita el despliegue de lo espontáneo, y mediante la comunicación se produzca una cocreación, como producto del encuentro compartido, placentero, y en sintonía (Blanco 2017; Laiño, Tuñón y Coll, 2015).

Jardín de infantes

El sistema educativo argentino se encuentra conformado por cuatro niveles, según lo establece la Ley Nacional de Educación N° 26.206 (2006). El primer nivel es la Educación Inicial, una unidad pedagógica constituida por Jardín Maternal, que comprende a los niños desde los cuarenta y cinco días hasta los dos años; y Jardín de Infantes, desde los tres hasta los cinco años de edad. Los dos últimos años son obligatorios -incorporándose sala de 4 en el 2014 (Ley 27045)-, y se ha debatido la posibilidad de que suceda lo mismo con sala de 3 años (Sued, 2016).

Entre sus objetivos, la Ley Nacional (2006) promueve el desarrollo de los niños como sujetos de derechos y partícipes activos de un proceso de formación integral promueve la solidaridad, confianza, amistad y respeto; la expresión a través de distintos lenguajes verbales y no verbales, el juego como contenido de alto valor cultural para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, motor y social. Además, incluye como fin de la Educación Inicial el atender a las desigualdades educativas de origen social y familiar para favorecer una integración plena de todos los niños.

El contexto del Jardín de Infantes facilita el desarrollo de las relaciones colectivas, ya que, a través del encuentro con otros, proporciona oportunidades para la relación con pares y la socialización recíproca (Krauth y BOLLASINA, 2007). Esta institución educativa es la adecuada para que los niños establezcan contacto con otros de la misma edad, conozcan diferentes posibilidades de interrelación social, aprendan a compartir, atenerse a las normas, resolver conflictos, ayudarse, y pongan a prueba las aptitudes. Estas experiencias sociales conformarán la base de la autoestima (Erkert, 2001).

Meneses Montero y Monge Alvarado (2001) hablan del uso del juego por parte de los educadores, para lograr aprendizajes sociales sobre experiencias tales como enfado, alegría, agresión y conflicto. Citando a GIEBENHAIN, indican que

es recomendable que se genere diálogo para permitir la asimilación cognoscitiva y consciente de las experiencias.

Adolescencias

La adolescencia tardía, establecida entre los 15 y los 19 años de edad, es la etapa en la que gran parte de los jóvenes comienzan, si es que aun no lo han hecho, a proyectarse y a participar activamente en la configuración del mundo que les rodea. Es una etapa de oportunidades, llena de idealismo y expectativas, que a su vez implica riesgos (UNICEF, 2011). Los sistemas en que los adolescentes estén insertos en el presente, tanto como aquellos en los que hayan desarrollado su niñez, resultan decisivos. Todos los recursos que éstos aporten en su desenvolvimiento serán determinantes de su autonomía, y demás factores y capacidades que contribuirán a su salud; o por el contrario, de su vulnerabilidad a ser víctimas de violencia, iniciar consumos problemáticos, contraer enfermedades o padecer trastornos, afrontar embarazos no deseados, entre otras problemáticas sumamente significativas.

Si bien usualmente los cambios físicos más importantes ya han tenido lugar, el cuerpo y el cerebro continúan desarrollándose. La capacidad de pensamiento analítico y reflexivo está en aumento, lo cual implica la posibilidad de razonar de modo hipotético-deductivo, de abstraer, reflexionando fuera del presente y elaborando teorías; lo que se denomina operaciones formales. En esta modalidad de pensamiento, los diferentes planos de la realidad, el juego, la observación, se jerarquizan de manera definitiva en relación al criterio único de la experiencia (Piaget, 1972). Asimismo, se desarrolla la capacidad de evaluar riesgos y tomar decisiones conscientes. Las opiniones del grupo aún resultan importantes, sobre todo al comienzo de esta etapa, pero los adolescentes van adquiriendo mayor confianza y claridad en su identidad y sus propias opiniones (UNICEF, 2011).

Las interacciones sociales toman relevancia a nivel cognitivo, primero como uno de los 4 factores generales fundamentales para la evolución mental (Piaget

e Inhelder, 1965), ya que, por ejemplo, es necesario el choque de nuestro pensamiento con el de los demás para que se produzca la duda, la necesidad de probar, de verificar para poder compartir el pensamiento de los otros o comunicar el nuestro (Piaget, 1972). Cada interacción entre individuos los modifica, y en este sentido, el pensamiento lógico es necesariamente social, ya que el intercambio constante de pensamientos con otros es lo que permite al sujeto descentrarse y coordinar internamente relaciones que emanan desde puntos de vista distintos (Piaget, 1975).

Es importante tener en cuenta que en la adolescencia resulta fundamental vincularse con los semejantes, ya que al producirse un desasimiento de la autoridad parental, los procesos identificatorios con los pares se vuelven más necesarios. Apareciendo como peligro el aislamiento, la soledad, quedar fuera del grupo (Rodríguez Yurcic, 2013).

Una compleja serie de procesos de crecimiento y desarrollo, necesariamente conlleva crisis, pero éstas no constituyen su aspecto esencial (Ana Laura Rodríguez Yurcic en Fadín, Paredes y Escalante, 2012). Si bien esta tesis plantea las habilidades sociales como factores protectores y promotores de un desarrollo sano y pleno para los adolescentes, resultó muy interesante y se consideró importante compartir la reflexión que realiza sobre las problemáticas adolescentes Ana Laura Rodríguez Yurcic en Fundamentos teóricos y prácticos de la intervención en la familia, la niñez y la adolescencia (Fadín, Paredes y Escalante, 2012). Plantea que los riesgos que se busca evitar, en realidad están articulados a significaciones que como sociedad se otorgan a la adolescencia, siendo que en realidad no existen problemáticas “de” los adolescentes, si no que se trata de problemáticas sociales que los involucran, como sujetos en constitución, con fuerzas y vulnerabilidades. Es importante que los adultos realmente las problematicen, y tomen parte en la cuestión, además, que se tome conocimiento real de los sujetos que entran en juego, la subjetividad propia de su época, lugar, sector social, y todos los discursos y significaciones que atraviesan a esa subjetividad. Es importante poder correrse del lugar de certeza respecto de los adolescentes, cuestionar los propios mitos, y poder conocer desde una posición de respeto, dando lugar a la subjetivación

de los mismos, mediante la apertura de espacios de simbolización, en los que se les dé la palabra y se les dé lugar a abrir sus propias preguntas.

Es fundamental considerar cómo se mira a los adolescentes. Tener en cuenta las influencias recíprocas que se van entrelazando y que inciden dinámicamente sobre las interacciones humanas, entre todas las generaciones. También es de gran importancia considerar la gran influencia de los mitos y estereotipos, respecto al género y a otras múltiples variables intervinientes en el proceso de socialización y en la adquisición de una identidad adulta, siempre sujeta a la interrelación con los distintos entornos (Diverio, 2006).

Cuando hablamos de adolescentes podemos referirnos a personas que viven en contextos socio-históricos fuertemente cambiantes en el tiempo y en el espacio; a seres humanos que han desarrollado las potencialidades de nuestra especie casi completamente; a sujetos capaces de una acción simbólica; a individuos que están construyendo, en relación con otros, una historia personal de vida con un significado y valor únicos (Diverio, 2006).

Es responsabilidad de todos como sociedad dar las condiciones para que todos los niños, niñas y adolescentes accedan a los cuidados, protección y educación que sean necesarios, para que al llegar a adultos sean ciudadanos capaces de establecer relaciones sociales basadas en la resiliencia, a partir de comportamientos altruistas y desde una postura ética. (Valganón, 2012)

Género

El género es una construcción social, producida culturalmente. Depende entonces, de cada sociedad y del momento por el que esté atravesando. En la sociedad occidental históricamente se han establecido dos géneros, a partir de los dos sexos: hombre y mujer. A diferencia del sexo, que se define en base a características biológicas y físicas; qué es ser mujer y qué es ser varón, se construye socialmente, a través de binomios en oposición y jerarquía. Se aprende a través de un proceso de socialización diferencial, que moldea a las

personas de acuerdo al género asignado desde su nacimiento -y antes-; a partir de las expectativas sociales que correspondan, determinando así el comportamiento esperable de cada quien, en función de su genitalidad. En este proceso intervienen y son producidos los roles y estereotipos de género, modelos de las maneras de actuar, pensar y sentir deseables socialmente para cada sexo, establecidos a partir de normas y prescripciones que dicta la cultura y regulados a través de instituciones como la familia, la escuela, la iglesia, las leyes, las políticas públicas y el sistema de salud (González, Yanes, Rodríguez, González, y Yanes, 2013). Estas representaciones generalizadas exigen cumplimiento por parte de todos los miembros de la sociedad, generando valoraciones negativas para los mismos frente al incumplimiento. Sin embargo, son simplificadas e incompletas, no abarcan múltiples circunstancias, elecciones y deseos personales (Gobierno de Mendoza, Dirección de Género y Diversidad, 2018a). Estas diferencias determinan los recursos tanto materiales como simbólicos, disponibles o vetados para mujeres y para varones, a lo largo de sus vidas, lo cual produce que se vean restringidos a opciones limitadas en todos los ámbitos: conductas, emociones, oficios, actitudes, vestimenta, incluso en sus propios deseos y objetivos (González, Yanes, Rodríguez, González, y Yanes, 2013). Necesariamente, a la hora de leer los resultados de los cuestionarios deberán tenerse en cuenta las diferencias de género propias de nuestra cultura.

En una investigación realizada con estudiantes de entre 18 y 25 años de edad de diferentes universidades de Córdoba, se obtuvieron diferencias a favor de los hombres en habilidades para el abordaje afectivo sexual -aquellas que le posibilitan a una persona contactar, iniciar relaciones y establecer encuentros con alguien que le atrae- y a favor de las mujeres en habilidades conversacionales, habilidades de oposición asertiva y en habilidades empáticas y de expresión de sentimientos positivos (García, Cabanillas, Morán y Olaz, 2014). Las mujeres adolescentes de 11 y 12 años de Tucumán, de nivel socioeconómico bajo, que participaron en el estudio llevado a cabo por Coronel, Levin y Mejail en 2011, presentaron mayores manifestaciones de ansiedad y timidez en las relaciones sociales que sus pares del sexo opuesto.

Por su parte, Elizondo (2004) al evaluar un grupo de estudiantes universitarios mendocinos de entre 19 y 21 años, mediante la Escala de Habilidades Sociales (Gismero, 2010), no observó diferencias estadísticamente significativas en las habilidades sociales de hombres y mujeres. Morán (2013) trabajó con 135 alumnos de entre 16 y 19 años de una institución pública de educación secundaria, y observó que era mayor el porcentaje de hombres con puntuaciones bajas, que de mujeres, siendo el rango etario donde se encontraron diferencias más marcadas entre ambos grupos.

UNICEF (2011) indica que en la adolescencia tardía las mujeres corren mayor riesgo de sufrir trastornos en su salud, magnificado por la violencia de género; y por la presión impuesta por los estereotipos culturales de belleza.

Vicente Caballo, en su Manual de evaluación y tratamiento de las habilidades sociales (2002), cita a autores e investigadores al respecto del rol sexual. Señala se ha observado que las mujeres se comportan de forma más habilidosa en la expresión de sentimientos positivos, mientras que los hombres lo hacen al expresar sentimientos negativos y hacer peticiones. Trabaja sobre las diferencias de lo esperado por la sociedad: se requiere que los hombres tengan más iniciativa que las mujeres, se considera sano y adecuado que sean directos, independientes, dominantes, audaces y bruscos; mientras que sería "sano" y sería "deseable" que una mujer sea dependiente, conformista, tranquila y sumisa. Caracterizando de formas totalmente diferentes y opuestas a un adulto y a un hombre sano, por una parte, y a una mujer sana, por otra.

Capítulo II

HABILIDADES SOCIALES

Gismero considera a las habilidades sociales equivalentes a la conducta asertiva o socialmente habilidosa, a la cual define como:

El conjunto de respuestas verbales y no verbales, parcialmente independientes y situacionalmente específicas, a través de las cuales un individuo expresa en un contexto interpersonal sus necesidades, sentimientos, preferencias, opiniones o derechos sin ansiedad excesiva y de manera no aversiva, respetando todo ello en los demás, que trae como consecuencia el auto-reforzamiento y maximiza la probabilidad de conseguir refuerzo externo (1996, en Gismero, 2010, p. 14).

Vicente E. Caballo (2002) considera tres fuentes originarias en el estudio de las habilidades sociales: dos en Estados Unidos, y una tercera en Inglaterra, con gran convergencia en temas y métodos. La primera se apoya en el trabajo de Salter llamado “Terapia de reflejos condicionados”, influido por los estudios de Pavlov, y continuado por Wolpe, y luego por Lazarus. Otra fuente la constituyen trabajos sobre la competencia emocional, y la última, parte de el concepto de habilidad aplicado a las interacciones hombre-máquina, trabajado luego en los sistemas hombre-hombre en Inglaterra.

Gran cantidad de investigaciones han establecido una relación entre las dificultades en el desarrollo de las habilidades sociales en la infancia y posteriores desajustes tales como fracaso académico, alteraciones psiquiátricas –alcoholismo y depresión- y conductas delictivas durante la edad adulta; frente a esto, el estudio de estas habilidades resulta de suma importancia (Arón y Milicic, 1999).

Arón y Milicic (1999) las postulan como las habilidades necesarias para actuar en forma socialmente eficiente, y las diferencian del término competencia social, el cual se refiere a un nivel general de eficiencia en el área de las relaciones interpersonales. De esta forma, competencia social engloba el conjunto de habilidades que se ponen en juego al enfrentarse a situaciones sociales, implicando interacciones exitosas, comportamientos adecuados a la norma y el respeto de los derechos tanto propios como de los demás.

En estrecha relación, la competencia emocional es la habilidad para reconocer, comprender, controlar, regular, manejar y expresar las emociones de tal manera que permita la adaptación a las demandas de crecimiento y desarrollo, y el desenvolvimiento en tareas cotidianas tales como aprender, establecer relaciones interpersonales y resolver problemas. Esta habilidad influye en el éxito en las interacciones sociales y en todo ámbito que requiera manejo de emociones o relaciones adecuadas (Fadín, Paredes y Escalante, 2012).

Un modelo de adquisición: la teoría del aprendizaje social

La teoría del aprendizaje social de Albert Bandura (1982) postula que el comportamiento está determinado por la influencia continua y recíproca de factores personales, ambientales y de la conducta. A partir de esta interacción, tienen lugar diferentes procesos que permiten la adquisición de pautas de conducta y la regulación de su expresión:

- El aprendizaje más rudimentario se produce mediante la experiencia directa, por las consecuencias que tienen las acciones. Se lo denomina en acto, ya que ocurre merced a la ejecución real (Schunk, 2012). Las conductas pueden ser reforzadas mediante consecuencias positivas, castigadas mediante consecuencias negativas, o extinguidas al ser ignoradas. Estas consecuencias tienen una función informativa –los efectos sirven como guía para acciones posteriores, indicando qué es lo que se debe hacer para obtener resultados beneficiosos y evitar los negativos-, una función motivacional por su valor como incentivo que

crea expectativa, y una función reforzante que opera a partir de las dos anteriores (Bandura, 1982).

- Procesos vicarios: aprendizaje de conductas mediante la observación de las mismas y de sus consecuencias en modelos. Abrevia el proceso de ensayo – error, resultando vital para conductas complejas o riesgosas (Bandura, 1982).

El aprendizaje por observación está compuesto por cuatro procesos:

1. Procesos de atención. En estos influyen características del observador, tales como sus capacidades sensoriales, el nivel de excitación, la disposición perceptiva y el reforzamiento pasado; y características de los estímulos que operan como modelo, en función de su discriminabilidad, valencia afectiva, complejidad, prevalencia y valor funcional (Bandura, 1982).

En este punto resulta importante para la investigación cuáles modelos se seleccionan de entre todos los posibles y qué aspectos se extraen de sus ejemplos. Las personas con las cuales acostumbramos asociarnos delimitan el tipo de conductas que se observan más y se aprenden mejor. Todo aquello que es relativamente familiar es más fácil de aprender que lo que es diferente (Bandura, 1982).

La similitud percibida con el modelo afectará la fuerza del proceso (Torre Punte, 2007). Mientras más parecido sea el observador al modelo, más probable será que considere que ese tipo de comportamientos es pertinente, será aprobado por la sociedad y que producirá resultados comparables. Este factor influye especialmente cuando el observador no tiene certeza sobre el valor funcional de la conducta, es decir, si será recompensada o castigada. Asimismo, cuando no se tiene información sobre la competencia de los modelos, es más probable que los niños imiten a los de edad similar, o ligeramente superior (Schunk, 2012).

La estima que se tiene al modelo es uno de los factores que motivan la ejecución de conductas de imitación, los niños pequeños imitan a su madre mayormente. Hay personas que llaman más la atención, y se aspira a modelos que sean atractivos, y tengan prestigio (Bandura, 1982).

2. Procesos de retención: tienen que ver con la codificación simbólica, la posterior organización cognoscitiva y la repetición simbólica y motora (Bandura, 1982).
 3. Procesos de reproducción motora: determinados por las capacidades físicas; la disponibilidad de las respuestas componentes; la auto-observación de las repeticiones; y la retroalimentación de la precisión, información que permite perfeccionar y dirigir el movimiento efectuando los ajustes necesarios para corregir los defectos hasta lograr la ejecución apropiada (Bandura, 1982).
 4. Procesos motivacionales: en función del reforzamiento tanto vicario, externo, como auto-reforzamiento (Bandura, 1982).
- Procesos simbólicos: la capacidad de utilizar símbolos permite procesar experiencias, preservarlas y transmitirlos a otros, a la vez que permite el pensamiento reflexivo, a través del cual se pueden prever las consecuencias probables de las acciones y planificar, amoldando la conducta en función de las mismas (Bandura, 1982).
 - Procesos autorregulatorios: se crean a partir de influencias externas y proporcionan la capacidad de ejercer control sobre la propia conducta, disponiendo de los factores del ambiente que la inducen, generando apoyos cognoscitivos y produciendo consecuencias determinadas (Bandura, 1982).

Con el tiempo, esta teoría también comenzó a denominarse sociocognitiva, al colocar más énfasis en los procesos cognitivos que operan en el desarrollo. A través de la retroalimentación, los niños van formando estándares mediante los cuales juzgan sus acciones y seleccionan modelos; a la vez que desarrollan un

sentido de autoeficacia: el sentido de su propia capacidad para dominar retos y alcanzar metas (Papalia, Wendkos Olds y Feldman, 2009).

Una clasificación de habilidades sociales

Las clases de habilidades sociales, o respuestas asertivas, con las que Gismero trabaja, y a partir de las cuales genera su cuestionario, son:

- Autoexpresión en situaciones sociales, como la capacidad de expresarse de manera espontánea y sin ansiedad en distintas situaciones, la facilidad para interactuar, expresar opiniones y sentimientos, hacer preguntas, etcétera (Gismero, 2010).

Cada persona tiene derecho a expresar voluntariamente sus preferencias personales, su posición ante un tema, su opinión: pudiendo estar en potencial acuerdo o desacuerdo con las opiniones de otra persona, pero sin presionarla ni forzarla a estar de acuerdo (Caballo, 2002).

- Defensa de los propios derechos como consumidor, pudiendo expresar conductas asertivas en defensa de los derechos en tanto tal, frente a desconocidos (Gismero, 2010).

Este proceso incluye ser consciente de los propios derechos, comprender cuando han sido infringidos o están amenazados, y ser capaz de comunicarlo (Michelson, Sugai, Wood y Kazdin, 1987) Es importante que la persona pueda defender sus derechos en las situaciones en las que claramente haya habido una violación de los mismos, sin embargo, la defensa a ultranza de la más mínima agresión puede significar conductas desproporcionadas. Caballo (2002) describe el derecho a obtener en buen estado aquello por lo que se pagó, sin importar el precio: el producto debe ser aceptable y satisfactorio, tal como se anuncia, y si es defectuoso la persona debe ser capaz de devolverlo. El derecho a un servicio rápido y cortés, por otra parte,

incluye que la persona no debe sentirse culpable porque el vendedor le dedique una cantidad razonable de tiempo y atención.

- Expresión de enfado o disconformidad: la capacidad de manifestar disgusto, sentimientos negativos justificados o desacuerdo con otras personas. Las dificultades en esta habilidad implicarían preferir callar lo que a una persona le molesta, para evitar posibles conflictos con los demás (Gismero, 2010).

Cada quien tiene el derecho de expresar sus sentimientos de molestia o disgusto, de manera socialmente adecuada, y no agresiva. Generalmente es conveniente que sean manifestados en el mismo momento, para que no se produzca una inhibición en los sentimientos (Caballo, 2002). Esto contribuye a la sensación de bienestar. Además, los niños que saben expresar quejas de forma adecuada son más objetivos y razonables cuando reciben quejas por parte de los demás (Michelson et al., 1987).

- Decir no y cortar interacciones: la habilidad de cortar interacciones –a corto o largo plazo- que no se quieren mantener por más tiempo, negarse a prestar algo cuando le disgusta, y poder decir “no” a otras personas (Gismero, 2010).

Rechazar peticiones de manera adecuada implica que la persona sea capaz de decir “no”, sin sentirse mal, cuando quiera hacerlo; ya sea porque la petición es poco razonable, o sencillamente porque la persona no quiere acceder. Será importante que la persona sea capaz de rechazar sin excusas, es válido dar razones, pero no debe sentir obligación de justificar su respuesta (Caballo, 2002).

Los niños que aprenden a rechazar peticiones de forma apropiada obtienen mayor control en sus interacciones, y la comprensión de su contribución al aceptarlas. Además, adquirir esta habilidad puede ir acompañado de comprender que el rechazo no debe sentirse como algo degradante o hiriente (Michelson et al., 1987).

- Hacer peticiones a otras personas de algo que se desea, sin excesiva dificultad, ya sea en situaciones de consumo o a un amigo (Gismero, 2010). Esta habilidad incluye el pedir favores, pedir ayuda y pedir a otra persona que cambie su conducta; sin violar los derechos de los demás. La petición se hace de forma tal que no intente facilitar el rechazo por parte de la otra persona (Caballo, 2002). Los niños que son capaces de organizar y verbalizar de forma clara y apropiada sus necesidades o deseos, obtendrán respuestas más rápidas y positivas de los demás (Michelson et al., 1987).
- Iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto, poder hablarle a alguien que resulta atractivo, y poder hacer espontáneamente un cumplido, sin mayores dificultades o ansiedad (Gismero, 2010).

En este punto resulta importante plantear la necesidad de revisar instrumentos y teoría, dado que se considera que sería más apropiado hablar de “personas que resultan atractivas” o incluso “potenciales parejas”, incluyendo la diversidad de orientaciones sexuales y evitando la discriminación. La orientación sexual, en tanto atracción física, sexual y afectiva, puede dirigirse a personas diferente y/o igual al propio, y su libre ejercicio es reconocido y garantizado en Argentina.

Caballo (2002) señala que las relaciones con el otro sexo poseen una importancia básica y vital para la gran mayoría de los individuos, cuyo éxito en esta área parece ser un requisito crítico para un ajuste social satisfactorio. Cita un estudio en el que se mostró que los hombres que tenían éxito en las primeras etapas de las relaciones poseían más fluidez para expresarse correcta y rápidamente, sonreían y asentían. La expectativa tradicional es que sea el hombre quien inicie las interacciones heterosexuales, siendo la mujer más pasiva y limitándose a incitar, indirectamente, por ejemplo, mediante la conducta de mirar.

Si bien la importancia de la interacción entre ambos sexos se hace patente a partir de la adolescencia, sus bases psicosociales se desarrollan a edades más tempranas (Caballo, 2002).

Investigación en EHS

La investigación sobre habilidades sociales resulta sumamente relevante por la influencia que estas ejercen a lo largo de las distintas áreas de la vida de las personas (Lacunza y Contini de González, 2011).

La Escala de Habilidades Sociales de Elena Gismero González (EHS) es un instrumento diseñado con la finalidad de evaluar la aserción y las habilidades sociales, a nivel general y particular, en función de la clasificación anteriormente mencionada. En España, lugar de procedencia de la escala, Sánchez Teruel, Robles Bello, y González Cabrera (2015) valoraron el nivel de habilidades sociales en un grupo de estudiantes de ciencias de la salud, de una edad media de 33,12. La muestra total presentó un nivel inicial bajo. Al convertir las puntuaciones directas en puntajes centiles se pudo observar que alcanzan la media en expresión de disconformidad y enfado e iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto; y la sobrepasan ampliamente en la subescala de hacer peticiones. Luego de la aplicación al grupo experimental de un entrenamiento, estos estudiantes mejoraron notablemente sus resultados, sobrepasando la media en todas las dimensiones de la escala y obteniendo puntajes altos para las antes mencionadas y también para la escala global, llegando al percentil 95 en hacer peticiones.

Esta escala ha sido validada en Chile (Miranda Zapata, Riquelme Mella, Cifuentes Cid y Riquelme Bravo, 2012) y en Perú (Palacios Sánchez, 2017) y utilizada en distintos estudios en Latinoamérica. Entre aquellos que realizan análisis de cada subescala de la misma, se pueden mencionar los resultados obtenidos por adolescentes de entre 12 y 18 años con diagnóstico de labio y paladar hendido en un estudio realizado en Colombia (Vinaccia, Quiceno, Fernández, Calle, Naranjo y Osorio, 2007): medios para las dimensiones de autoexpresión en situaciones sociales; decir no y cortar interacciones; e iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto. Medio bajos en las dimensiones expresión de enfado o disconformidad y hacer peticiones, y bajos para la dimensión defensa de los propios derechos como consumidor. En cuanto a la

puntuación global, los resultados fueron medios-bajos. Indicando, a nivel general, que se observan ligeras dificultades, sin llegar a tratarse de indicadores clínicos significativos en la conducta asertiva de estos adolescentes.

En Perú, el 29% de una muestra de estudiantes de entre 15 y 17 años puntuaron bajo en el índice global de habilidades sociales en una investigación realizada por Díaz Sánchez y Jáuregui Vallejos (2014). Se observaron resultados bajos en las subescalas de expresión de enfado o disconformidad, hacer peticiones y autoexpresión en situaciones sociales. Siendo más favorables en las tres restantes. Mejía Bejarano, Rodríguez Gallardo y Tantaleán Cubas (2011) evaluaron a 59 estudiantes del 5º año de una institución educativa religiosa de Lima, buscando determinar la relación entre el uso de redes sociales y las habilidades sociales. Llegaron a la conclusión de que existe una baja correlación entre las mismas, significativa para la subescala de Autoexpresión en situaciones sociales.

La EHS ha sido baremizada en Perú en al menos dos ocasiones. Se pudo acceder a los baremos realizados por Quintana Gil (2014), a partir de un muestreo probabilístico estratificado que constituyó una muestra de 377 adolescentes de entre 11 y 19 años, de la localidad de Cartavio. Al evidenciarse diferencias significativas entre mujeres y varones para las subescalas de Decir no y cortar interacciones e Iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto, los baremos se construyeron según sexo. En este caso, luego de una prueba piloto se decidió modificar algunas palabras por sinónimos para facilitar su comprensión en 6 ítems. Además, se consideraron las propiedades psicométricas de la escala, determinando que cuenta con confiabilidad y validez. A su vez, este estudio fue posteriormente validado por Guzmán Ponciano (2017).

En Ecuador, de una muestra de 37 estudiantes de noveno año, solo un 5% obtuvo puntajes altos en la EHS, frente a un 51% y un 43% que puntuó medio y bajo, respectivamente (Agualsaca Uzhca, 2017). En el mismo país, Orozco Guanoluisa y Tierra Huilca (2017) evaluaron una muestra de 20 varones

pacientes del Instituto Psiquiátrico “Sagrado Corazón”: un 50% presentó un nivel bajo de desarrollo de las habilidades sociales, 35% un nivel medio y únicamente el 15% un nivel alto. La subescala con mayor desarrollo en la muestra fue decir no y cortar interacciones, mientras que la de menor desarrollo fue hacer peticiones, seguida por la defensa de los propios derechos como consumidor.

Si bien aún no se ha adaptado la escala a población argentina, existen antecedentes en el país. En la provincia de Mendoza, Araoz (2013) instrumentó la EHS con estudiantes de entre 15 y 17 años, pertenecientes a un status socioeconómico medio y medio alto. Sobre la muestra total de 50 adolescentes, el 60% obtuvo puntuaciones bajas, el 38% elevadas y el 2% (1 sujeto) una puntuación media. Por su parte, Morán (2013) trabajó con 135 alumnos de una institución pública de educación secundaria con edades que fluctuaban entre los 16 y 19 años, de los cuales un 66,7% obtuvo puntuaciones medias, mientras el resto obtuvo, en partes iguales, puntuaciones altas y bajas (16,3% para cada extremo).

Factores protectores – Factores de riesgo

Donas Burak (2001) define a los factores protectores como características tanto de un individuo, como de una familia, grupo o comunidad, que favorecen el desarrollo humano, la mantención o recuperación de la salud, y que pueden contrarrestar los posibles efectos de los factores o conductas de riesgo y, de esta forma, reducir la vulnerabilidad. Por su parte, los factores de riesgo serían aquellas características detectables en un individuo, familia, grupo o comunidad que señalan una mayor probabilidad de tener o sufrir un daño.

En los diferentes sistemas que envuelven a todo individuo coexisten factores de riesgo y protección. El sistema familiar no es una excepción. Las prácticas familiares pueden, entonces, tanto ayudar a la adaptación de sus miembros, como perjudicar su desarrollo. Un ambiente familiar positivo en el que la comunicación sea abierta, fluida, clara y empática y se manifieste afecto y

apoyo entre padres e hijos es en cierta forma un garante del bienestar psicosocial en la adolescencia; en cambio, un ambiente negativo, caracterizado por conflictos y tensión, escasa comunicación o comunicación negativa en la que se emiten mensajes críticos y poco claros, dificulta el desarrollo, aumentando las probabilidades de problemas de disciplina, conductas delictivas o violentas (Valgañón, 2012).

Entre los factores que Burak (2001) ejemplifica, podemos encontrar, a nivel individual, la facilidad para comunicarse y la demostración de emociones como factores protectores; y por otra parte, la dificultad para comunicarse, el déficit de habilidades sociales y la introversión como factores de riesgo. A nivel familiar los vínculos afectivos y a nivel social el grupo de pares y la comunidad actúan como factores protectores, mientras que la dificultad para vincularse afectivamente, la falta de un grupo de pares y la dificultad para insertarse socialmente resultan factores de riesgo. Si bien pueden presentarse como contrarios, Nida (en Navarro Botella, 1999) indica que no se trata de extremos opuestos de un continuo, sino de realidades diferenciadas que interactúan entre sí.

El ambiente en la familia y en la escuela es fundamental para la salud física y mental. La percepción de conexión con otras personas afecta positivamente la salud y el bienestar de los jóvenes en todas las áreas del desarrollo: físico, cognitivo, emocional y social. De esta forma, los adolescentes que obtienen apoyo emocional en el hogar y logran una buena adaptación en la escuela, tendrán mayores probabilidades de evitar peligros de salud. Se ha observado que algunos factores de protección son: pasar tiempo con sus padres y la disponibilidad de éstos, y sentir que tanto padres como maestros son personas cálidas y atentas que tienen expectativas de logro altas para los jóvenes. Con respecto al sistema fraterno se ha observado que la relación cálida y nutricia con una hermana mayor puede evitar que una menor consuma sustancias y tenga conductas sexuales riesgosas; mientras que la relación con una hermana dominante puede aumentar estos riesgos. Los hermanos mayores con conductas antisociales pueden influir a los menores a llevarlas a cabo, independientemente de la disciplina parental (Papalia, Wendkos Olds y Duskin

Feldman, 2009). Toma relevancia remitirse a lo planteado en la teoría del aprendizaje social acerca de los modelos que tendrán más influencia: aquellos familiares, percibidos como similares, de edad igual o ligeramente superior y a los cuales se estima. Es probable entonces, que niños y adolescentes se sientan motivados a imitar y aprender conductas de sus hermanos.

El desarrollo de las habilidades sociales resulta trascendental, ya que el lograr interacciones dialécticas, recíprocas y saludables, permite un buen desempeño social en los distintos ámbitos, teniendo gran importancia en el desarrollo infantil y en el posterior funcionamiento social y psicológico, facilitando, finalmente, alcanzar una mejor calidad de vida. Pérez Fernández y Garaigordobil Landazabal (2004) evidenciaron que los sujetos con buena adaptación social muestran puntuaciones significativamente altas en madurez intelectual global, verbal y no verbal, elevados niveles de autoconcepto, y tienden a caracterizarse por ser emocionalmente estables, perseverantes y respetuosos con las normas, poco excitables, confiados y seguros de sí mismos, tranquilos y relajados. El nivel de desarrollo de habilidades sociales en los niños disminuye a la posibilidad de ocurrencia de problemáticas relacionadas a la salud mental, y les permite un ajuste psicológico a su ambiente más próximo, actuando como recurso protector ante la situación de pobreza y de déficit nutricional. (Lacunza, 2011)

Por el contrario, la falta de competencia social ha sido relacionada con baja aceptación, rechazo, ignorancia o aislamiento social por parte de los pares; problemas escolares tales como bajo rendimiento, fracaso, absentismo, abandono del sistema escolar, expulsiones de la escuela, inadaptación escolar; problemas personales a raíz de una baja autoestima y locus de control externo; desajustes psicológicos y psicopatología infantil, inadaptación juvenil y problemas de salud mental en la adolescencia y la edad adulta: alcoholismo, suicidio, toxicomanías (Yañez, 2010). Senra Valera (2010) estudió una muestra conformada por 132 adolescentes de edades comprendidas entre los 12 y los 17 años, de procedencia diversa en cuanto a entorno social, familiar y educativo. Valoró las diferencias para las distintas subescalas de la EHS entre quienes no consumen alcohol, y aquellos que lo consumen de manera

ocasional o habitual, hallando diferencias estadísticamente significativas para el factor Autoexpresión y para el factor Decir no y cortar interacciones, ambas a favor de los sujetos que no consumen bebidas alcohólicas.

En los niños se distinguen dos grupos que presentan problemas en su ajuste social:

- Niños agresivos, impulsivos o asociales: poco cooperativos, desobedientes, disruptivos, que tienden a violar los derechos de los demás, frecuentemente son destructivos, buscan llamar la atención. Son impopulares entre sus pares y reciben muestras de rechazo frecuentemente. Sus estrategias de autocontrol son pobres y frecuentemente presentan trastornos de aprendizaje y problemas de rendimiento (Arón y Milicic, 1999).
- Niños inhibidos, tímidos o aislados: sobrecontrolados en su conducta y en la expresión de sentimientos. Habitualmente no defienden sus derechos, se conforman fácilmente, son pasivos, no inician interacciones, tienden a responder de forma negativa cuando alguien se les acerca. Pueden presentar sentimientos autodeprecativos y de inadecuación (Arón y Milicic, 1999).

Los niños ignorados no son menos hábiles socialmente, ni son solitarios. Su comportamiento retraído podría surgir de sus ansiedades sociales y de sus creencias de que no tienen las habilidades necesarias (Shaffer, 1999). Fernández Moya y Richard (2017) plantean que existen distintos patrones de relación entre los recursos de que dispone la persona y su propia ponderación de los mismos: pasando por múltiples variantes según el grado de ajuste, puede sobreestimarlos o subestimarlos. Si los subestima, tenderá a no involucrarse en proyectos u objetivos, o a fracasar, en función de la ansiedad, las probabilidades de abandono y demás procesos del mecanismo de profecía autocumplida. Su desarrollo está en riesgo, porque aunque su conducta socialmente no constituya un problema y sea aceptada, puede reflejar una inhibición en la creatividad y en el crecimiento personal, emocional (Arón y Milicic, 1999).

Los niños rechazados retraídos suelen ser socialmente torpes, comportarse de manera inusual e inmadura, y ser insensibles a las expectativas del grupo. Se

sienten solitarios y corren riesgo de tener una baja en su autoestima, depresión y otros trastornos emocionales (Shaffer, 1999).

En su estudio con varones mendocinos de entre 7 y 11 años, Ison (1997) señaló un déficit en las habilidades sociales en aquellos que presentaban conductas disruptivas, tales como agresión física y verbal, negativismo, impulsividad e hiperactividad.

Parte II:

Objetivos y metodología del estudio

Capítulo III

OBJETIVOS DE TRABAJO

Generales:

- Conocer las habilidades sociales de adolescentes con hermanos mayores y sin hermanos.

Específicos:

1. Describir las habilidades sociales: autoexpresión en situaciones sociales, defensa de los propios derechos como consumidor, expresión de enfado o disconformidad, decir que no y cortar interacciones, hacer peticiones e iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto; presentes en una muestra de adolescentes mendocinos, en un momento determinado.
2. Valorar si las habilidades sociales de los participantes varían en función de las características sociodemográficas (sexo y edad) y de ámbitos y frecuencia de socialización (específicamente: edad en la cual comenzaron el jardín de infantes, espacios de juego y frecuencia del mismo durante la socialización secundaria).
3. Comparar las habilidades sociales entre aquellos adolescentes que tienen al menos dos hermanos mayores, y aquellos que no tienen hermanos, controlando las características sociodemográficas y de ámbitos y frecuencia de socialización.

Capítulo IV

ENFOQUE METODOLÓGICO

IV.1. Tipo de estudio

El presente estudio se llevó a cabo con un enfoque cuantitativo, utilizando la recolección de datos para describir los fenómenos, basándose en la medición numérica y el análisis estadístico para establecer patrones de comportamiento. De alcance descriptivo, este tipo de estudios tiene como objetivo detallar cómo son y se manifiestan ciertas capacidades de los sujetos evaluados, en función de características sociodemográficas de los mismos (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2006).

El diseño de investigación es no experimental transversal descriptivo, dado que no se manipularon deliberadamente las variables independientes, si no que se tomaron tal como están dadas en la realidad. Se recolectaron datos en un solo momento, con el propósito de describir variables y analizar su incidencia e interrelación, tal como se ha dado en su contexto natural (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2010). Se pretende realizar descripciones comparativas entre subgrupos.

IV.2. Muestra

La muestra utilizada fue de carácter dirigido, dado que se seleccionó a los sujetos en función de características de interés para la investigación: no probabilística, ya que no se pretende que estos casos sean representativos de la población (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2010).

Se encuentra compuesta por cincuenta adolescentes de entre quince y diecisiete años ($M=15.72$; $DE= 0,834$), alumnos del nivel secundario de dos escuelas católicas ubicadas en el centro del departamento de Tunuyán, provincia de Mendoza, ambas de gestión privada con subsidio estatal, que reciben, en su mayoría, estudiantes de nivel socioeconómico medio.

Para la constitución de la muestra de hermanos, fue requisito excluyente tener 2 hermanos mayores, mientras que para la de hijos únicos lo fue no haber convivido por un plazo mayor a 6 meses con otros menores. Se tomó esta decisión a partir de la bibliografía consultada, considerando la necesidad de generar criterios claros, frente a la gran diversidad de estructuras familiares. Se estima que podrían observarse diferencias entre aquellos que conviven con dos o más hermanos mayores desde su nacimiento, y aquellos que no contaron en su desarrollo con estas relaciones.

Para responder al objetivo último de la investigación: comparar las habilidades sociales entre aquellos adolescentes que tienen al menos dos hermanos mayores, y aquellos que no tienen hermanos, controlando las características sociodemográficas y de ámbitos y frecuencia de socialización; resultó necesario generar una submuestra, en función de la homogeneización de dichas características. A este fin, se tomaron los hijos únicos de ambos establecimientos, y a partir de sus características de edad, género y frecuencia de juego –una variable indagada en el cuestionario sociodemográfico, que, como se verá más adelante, tiene incidencia en los resultados en la Escala de Habilidades Sociales-, se constituyó la muestra de adolescentes con hermanos, buscando la mayor igualdad posible entre las mismas, en tanto cantidad y cualidad. De esta manera, se conformaron dos grupos a comparar:

- Grupo de hijos únicos, constituido por 20 adolescentes con una edad media de 15,80 ($DE=0,894$), de los cuales 14 son mujeres y 6, hombres. Un 5% de este grupo informó frecuencia de juego en la socialización previa equivalente a “una vez por semana o menos”, un 60% “entre dos y cuatro veces por semana”, y un 35% “entre cinco y siete veces por semana”.

- Grupo de hermanos menores, constituido por 20 adolescentes con una edad media de 15,90 (DE=0,852), con un total de 12 mujeres y 8 hombres. El 65% de los miembros de este grupo informaron una frecuencia de juego de “entre dos y cuatro veces por semana”, y el 35% restante, “entre cinco y siete veces por semana”.

IV.3. Instrumentos de evaluación

IV.3.1. Cuestionario Sociodemográfico

Se empleó un cuestionario ad hoc autoadministrado amplio que incluía preguntas sobre características sociodemográficas, familiares y personales: edad; género; cantidad de hermanos mayores y menores; zona de residencia, si tiene vecinos de su edad; los espacios de juego en la niñez y la frecuencia con la que concurría, si asistió a guarderías, sala de 3 años o prejardín; actividades extraescolares, tipo y forma de practicarlas.

IV.3.2. Escala de Habilidades Sociales (EHS)

Se utilizó la Escala elaborada por Elena Gismero González (2010) para la evaluación de la aserción y las habilidades sociales en adolescentes y adultos, de aplicación individual o colectiva, con una duración aproximada de 10 a 15 minutos.

Compuesta por 33 ítems, 28 de los cuales están redactados en el sentido de falta de aserción o déficit en habilidades sociales, y 5 de ellos en sentido de presencia de habilidades sociales y capacidad de aserción. Consta de 4 alternativas de respuesta: “No me identifico en absoluto, la mayoría de las veces no me ocurre o no lo haría”, “Más bien no tiene que ver conmigo, aunque alguna vez me ocurra”, “Me describe aproximadamente, aunque no siempre actúe o me sienta así” y “Muy de acuerdo y me sentiría o actuaría así en la mayoría de los casos”.

A mayor puntuación global, el sujeto expresa más habilidades sociales y capacidad de aserción en distintos contextos. Además, permite un análisis diferenciado de 6 subescalas, “Autoexpresión en situaciones sociales”, “Defensa de los propios derechos como consumidor”, “Expresión de enfado o disconformidad”, “Decir no y cortar interacciones”, “Hacer peticiones” e “Iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto”.

Esta escala cuenta con un coeficiente de fiabilidad alto, calculado mediante el procedimiento *alfa* de Cronbach: 0,884. Esto implica que el 88,4% de la varianza de los totales se debe a lo que los ítems tienen de común, o, con más propiedad, a lo que tienen de relacionado, de discriminación conjunta.

Para determinar y confirmar la validez del instrumento, es decir, que el significado atribuido al constructo medido (aserción), es correcto, la EHS fue correlacionada por su autora con las siguientes variables: 1) *Autodescripciones Globales* (instrumento adicional o medida de auto-informe de aserción), 2) *Listas de Adjetivos* (medidas rápidas de personalidad o características personales), 3) *Versión reducida de NEO-FFI* (instrumento que mide rasgos de personalidad).

Para la valoración y procesamiento de los datos, se utilizaron los estadísticos descriptivos obtenidos por Gismero González en la muestra de baremación para adolescentes. Estos valores figuran en el cuadernillo de corrección que acompaña a la versión impresa de la Escala de Habilidades Sociales.

Se decidió utilizar este instrumento por ser de rápida aplicación y fácil comprensión para el evaluado; por ser específico en habilidades sociales, y arrojar resultados sobre seis habilidades específicas. Además, si bien fue construido, validado y tipificado para población española, es utilizado y ha sido validado estadísticamente en comunidades latinoamericanas -Chile y Perú- (Miranda Zapata, Riquelme Mella, Cifuentes Cid y Riquelme Bravo, 2012; Quintana Gil, 2014; Palacios Sánchez, 2017), y se ha implementado particularmente en Mendoza, y en estudios llevados a cabo por profesionales de esta institución (Morán, 2013; Elizondo, 2004; Araoz, 2013). Sin embargo,

no existe aún una adaptación argentina, por lo cual los resultados obtenidos en este estudio no pueden ser generalizables a la población.

IV.4. Proceso de obtención de datos

Se solicitó el permiso a las autoridades de los establecimientos educativos para acceder a la muestra y realizar la investigación. Se hizo entrega de una copia del proyecto de investigación. Posteriormente, se obtuvo información en las instituciones sobre los alumnos que cumplimentaban los requisitos de la muestra.

Se realizó una pequeña reunión en cada escuela con los sujetos convocados, en la cual la investigadora se presentó, explicó los objetivos y las características de la investigación, y los invitó a participar. En la misma se hizo entrega a cada alumno de la hoja de información sobre la investigación, firmada por la tesista, y del consentimiento informado para que fuera firmado por los padres o representantes en el lapso de una semana. Estos últimos contaron con la posibilidad de contactarse con la investigadora y de solicitar una reunión para obtener mayor información, de considerarlo necesario. Se determinó, en conjunto con el área directiva, preceptores y docentes de cada institución fechas y horario –preferentemente a primera hora de la mañana, buscando evitar la fatiga- para la toma, de forma grupal, del cuestionario sociodemográfico y la Escala de Habilidades Sociales.

Al momento de la toma los participantes tenían plena libertad de participar o no, y de retirarse si así lo deseaban. Se les explicó que los resultados serían anónimos, como así también, que no existían respuestas correctas o incorrectas. Se tendió siempre a mantener un buen clima y una comunicación efectiva, para que pudiesen lograr una buena comprensión de las situaciones que plantean los cuestionarios, y de la forma de responder a los mismos, teniendo la libertad de preguntar y aclarar sus dudas. Se entregaba el material completo junto con una lapicera a cada participante, teniendo cada uno la libertad de completarlo a su propio ritmo. La duración completa aproximada de la toma fue de entre 20 a 25 minutos por grupo.

Fue necesario concurrir en repetidas oportunidades a ambos establecimientos para obtener los consentimientos informados de todos los participantes. Por este motivo, la administración del cuestionario y la escala se dio en grupos pequeños, lo cual permitió prestar mayor atención a cada participante, alentarlos a preguntar en caso de observar que dudaban, y explicar las consignas que habían resultado ambiguas anteriormente.

Al momento de finalización y entrega, se observaba que todos los puntos hubieran sido respondidos, solicitando su completamiento, de no ser así. De esta forma, si bien por una parte disminuyó la muestra planificada a raíz de que hubieron padres que no brindaron su consentimiento y alumnos que decidieron no participar; por otra, se evitó una disminución en la muestra participante ya que no fue necesario producir ninguna anulación ni hubo pérdidas de datos.

Se puntuó y analizó el material corregido, en base al procedimiento sugerido en el manual de la Escala de Habilidades Sociales de Gismero González (2010). Se sistematizaron los datos de las encuestas sociodemográficas junto con las puntuaciones obtenidas por cada participante, tanto directas como los percentiles correspondientes en función del género, en Microsoft Office Excel.

IV.5. Proceso de análisis de datos

Se realizó el análisis estadístico de los datos mediante el software estadístico IBM SPSS Statistics 15.0 para Windows.

Para describir la muestra y, posteriormente, la submuestra, se utilizaron estadísticos descriptivos tales como media, desviación estándar, frecuencia y frecuencia en porcentaje.

Para responder al objetivo de descripción de las habilidades sociales - autoexpresión en situaciones sociales, defensa de los propios derechos como consumidor, expresión de enfado o disconformidad, decir que no y cortar interacciones, hacer peticiones e iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto- presentes en la muestra de adolescentes, en un momento

determinado, se implementaron los estadísticos descriptivos media, desviación estándar y puntajes centiles.

Para valorar si las habilidades sociales de los participantes varían en función de las características sociodemográficas (sexo y edad) y de ámbitos y frecuencia de socialización (específicamente: edad en la cual comenzaron el jardín de infantes, espacios de juego y frecuencia del mismo durante la socialización secundaria), se recurrió, por una parte a los estadísticos descriptivos media y desviación estándar, y, por otra parte, a pruebas no paramétricas: la prueba de la U de Mann-Whitney, al comparar entre dos grupos; y la prueba de Kruskal-Wallis a la hora de comparar entre 3 o más grupos –como en el caso de la edad-, para valorar si las diferencias observadas podían ser consideradas significativas.

De la misma manera, para responder al objetivo de comparar las habilidades sociales entre aquellos adolescentes que tienen al menos dos hermanos mayores, y aquellos que no tienen hermanos, controlando las características sociodemográficas y de ámbitos y frecuencia de socialización; se utilizaron los estadísticos descriptivos y la prueba de la U de Mann-Whitney.

Se escogieron pruebas no paramétricas por ser más adecuadas para comparar entre grupos pequeños y no homogéneos. Éstas permiten analizar variables categóricas de datos ordinales o nominales de una distribución poblacional no normal (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2010). Se estableció un nivel de significación de $p < 0.05$ para distinguir cuando la diferencia era estadísticamente significativa (Coolican, 2005).

Resulta importante señalar que durante todo el proceso, inclusive desde la realización del proyecto, se contó con la colaboración y orientación metodológica de la Lic. Celina Korzeniowski.

Parte III:

Presentación y discusión de los resultados, conclusiones.

Capítulo V

PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

Se trabajó con un total de 20 sujetos sin hermanos y 30 con hermanos mayores, con una edad media de 15.72 años (DE= 0,834). A continuación se presentan los datos obtenidos de los mismos mediante el cuestionario sociodemográfico.

Tabla 1. Características sociodemográficas de los adolescentes participantes.

		Frecuencia	Frecuencia en porcentaje
Cantidad de hermanos	Sin hermanos	20	40,0
	Con hermanos mayores	30	60,0
Sexo	Femenino	26	52,0
	Masculino	24	48,0
Zona de residencia	Barrio	36	72,0
	Centro	11	22,0
	Zona rural	3	6,0
Tiene vecinos de su edad	No	24	48,0
	Si	26	52,0
Realiza actividad extraescolar	No	7	14,0
	Si	43	86,0
Tipo de actividad extraescolar	No realiza actividad	7	14,0
	Idioma	6	12,0
	Deporte	17	34,0
	Gimnasio	2	4,0
	Arte	2	4,0
	Dos categorías	14	28,0
	Más de dos categorías	2	4,0
Cómo realiza la actividad	No realiza actividad	7	14,0
	En equipo	15	30,0
	En grupo	9	18,0
	Individualmente	6	12,0
	Dos o más categorías	13	26,0

N=50

Tabla 2. Descripción de variables de ámbitos y frecuencia de socialización en los participantes.

		Frecuencia	Frecuencia en porcentaje
Jugaba en la plaza	No	30	60,0
	Si	20	40,0
Jugaba en la casa	No	13	26,0
	Si	37	74,0
Jugaba en casa de los abuelos, con primos	No	24	48,0
	Si	26	52,0
Jugaba en el barrio	No	21	42,0
	Si	29	58,0
Jugaba en el jardín de infantes	No	36	72,0
	Si	14	28,0
Jugaba en el club	No	35	70,0
	Si	15	30,0
Jugaba en otro lugar	No	49	98,0
	Si	1	2,0
Frecuencia de juego	1 vez por semana o menos	1	2,0
	Entre 2 y 4 veces por semana	28	56,0
	Entre 5 y 7 veces por semana	21	42,0
Asistió a la guardería	No	29	58,0
	Si	21	42,0
Asistió a sala de 3 años	No	33	66,0
	Si	17	34,0
Asistió a prejardín	No	1	2,0
	Si	49	98,0

Para responder al primer objetivo del estudio, consistente en describir las habilidades sociales, a saber: autoexpresión en situaciones sociales, defensa de los propios derechos como consumidor, expresión de enfado o disconformidad, decir que no y cortar interacciones, hacer peticiones e iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto; presentes en una muestra de adolescentes en un momento determinado, se exponen a continuación los resultados obtenidos por los participantes en la Escala de Habilidades Sociales.

Tabla 3. Estadísticos descriptivos de las habilidades sociales en el total de los adolescentes participantes.

Escala de Habilidades Sociales	Media	Desviación estándar	Puntaje centil
Autoexpresión en situaciones sociales	22,96	4,87	35
Defensa derechos como consumidor	13,26	3,35	30
Expresión de disconformidad y enfado	10,56	2,76	40
Decir que no y cortar interacciones	16,52	4,20	55
Hacer peticiones	13,50	3,06	25
Iniciar interacciones con el sexo opuesto	13,02	3,63	45
Escala global	90,00	14,99	35

N=50

Nota: el puntaje centil fue generado mediante la transformación de la media de las puntuaciones directas obtenidas por la muestra para cada subescala y la escala global, en los baremos para jóvenes proporcionados por el manual. Dichos baremos fueron elaborados a partir de una muestra de 1017 jóvenes españoles, compuesta por un 48,6% de varones con una edad media de 15,84 años (DE=1,88) y un 51,4% de mujeres con la misma media de edad (DE=2,14).

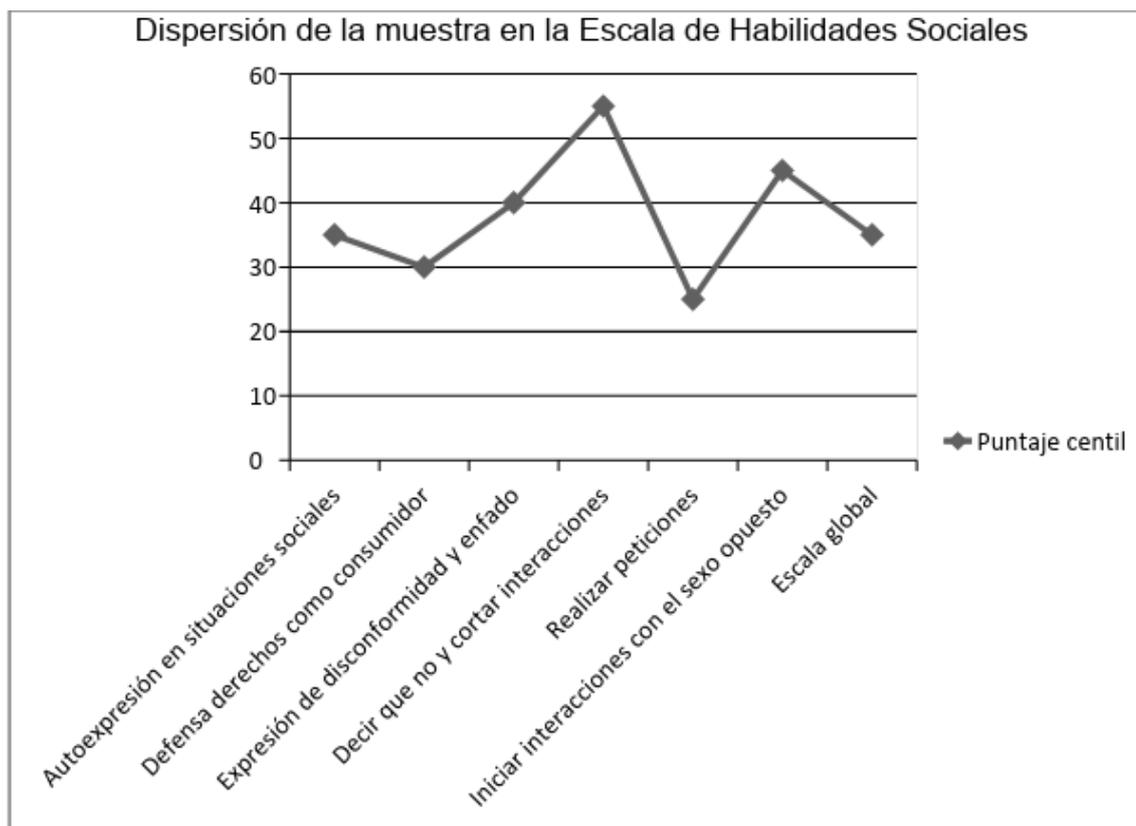


Figura 1. Dispersión de los puntajes centiles obtenidos por la muestra total en las diferentes subescalas de la EHS.

Se puede observar en la dispersión de los puntajes centiles que la muestra se posiciona mayormente por debajo de la media estandarizada en la baremación del test.

La habilidad para la cual los sujetos encuestados autoperceben mayor dificultad es *hacer peticiones*, posicionándose en el percentil 25, lo cual implicaría que un 75% de las personas jóvenes pueden realizarlas con mayor facilidad o están más dispuestas a realizarlas. En cuanto a la *defensa de sus derechos como consumidores* quedan ubicados en el percentil 30, por debajo del 70% de la población. A nivel global en sus habilidades sociales, como también en la subescala de *autoexpresión en situaciones sociales*, se sitúan en el percentil 35, lo cual habla de una actuación general que no es suficientemente asertiva, y de dificultades a la hora de expresarse de forma espontánea y sin sentir demasiada ansiedad. Aumentando su posición en la tabla de baremos, se

encuentran en el percentil 40 y 45 para la capacidad de *expresar disconformidad y enfado*, y de *iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto*, respectivamente. Finalmente, los participantes superan al 55% de la población joven respecto a la habilidad de *decir que no y cortar interacciones* que no se quieren mantener. De esta forma, se ubican principalmente en puntajes centiles medios-bajos, bajos para la habilidad de *realizar peticiones* y únicamente medios-altos para la habilidad de *decir que no y cortar interacciones*.

Como se expuso anteriormente, a nivel global la muestra puntuó en el percentil 35 para las habilidades sociales evaluadas. Con el fin de tener un panorama de la distribución interna del grupo, que además posibilite la comparación con otros estudios, se realizó un análisis de los percentiles en los que se ubica cada sujeto para la escala global, en función de los rangos bajo (de 0 a 25), medio (desde 26 hasta 74) y alto (de 75 a 100).

Tabla 4. Estadísticos descriptivos para la escala global de habilidades sociales en el total de los adolescentes participantes, en función de la ubicación en los rangos percentilares alto, medio o bajo.

Puntaje centil escala global	Frecuencia	Frecuencia en porcentaje
Alto	11	22,0
Medio	17	34,0
Bajo	22	44,0

N=50

Nota: el puntaje centil fue generado para cada participante mediante la transformación de la puntuación directa obtenida para la escala global, en los baremos para jóvenes proporcionados por el manual, en función del género. Resulta importante aclarar nuevamente que se recurre a los baremos mencionados dado a que no se dispone de datos sobre la población local.

Si bien la muestra está distribuida entre los tres rangos, se observa que casi la mitad de los sujetos se ubican en los percentiles bajos, implicando ciertas dificultades en el desarrollo o en el uso de sus habilidades sociales. Un

porcentaje levemente menor puntúa en rango medio, y el menor porcentaje de sujetos corresponde a aquellos que mostraron actuar de forma asertiva en diferentes contextos.

Se realizó una comparación de la ubicación de la muestra en relación a las habilidades sociales evaluadas mediante la EHS, en los baremos españoles, publicados por Gismero González en su manual (2010); y los baremos peruanos, llevados a cabo por Quintana Gil (2014) en la localidad de Cartavio (un pueblo con menor población que Tunuyán). Dado que los últimos fueron realizados por sexo, el análisis se dividió de la misma manera. Se promediaron los puntajes directos de cada grupo (hombres y mujeres) para cada subescala y la escala global, y se convirtieron posteriormente en puntajes centiles en los baremos correspondientes a su grupo de edad y sexo, en la tabla de baremos generada en cada región.

Tabla 5. Comparación de los puntajes centiles obtenidos por las mujeres participantes, según los baremos de la EHS producidos en España y en Perú.

Escala de Habilidades Sociales	Promedio puntuaciones directas	Puntaje centil	
		Baremos españoles	Baremos peruanos
Autoexpresión en situaciones sociales	21,27	30	30
Defensa derechos como consumidor	12,04	25	30
Expresión de disconformidad y enfado	9,85	20	35
Decir que no y cortar interacciones	14,96	45	50
Hacer peticiones	12,54	20	25
Iniciar interacciones con el sexo opuesto	11,35	30	40
Escala global	82,35	20	30

N=26

Las participantes de este estudio quedan mejor ubicadas en relación a las muestras normativas al ser comparadas con las latinoamericanas, jóvenes

peruanas de la localidad de Cartavio. En la subescala de *Autoexpresión en situaciones sociales* obtienen los mismos percentiles en ambos baremos. Los puntajes centiles son 5 puntos más favorables para este grupo en los baremos peruanos que en los españoles, para las subescalas de *Defensa de los propios derechos como consumidor*, *Expresión de disconformidad y enfado*, *Decir que no y cortar interacciones* y *Hacer peticiones*; y 10 puntos para la subescala de *Iniciar interacciones con el sexo opuesto* y para la escala global.

Tabla 6. Comparación de los puntajes centiles obtenidos por los hombres participantes, según los baremos de la EHS producidos en España y en Perú.

Escala de Habilidades Sociales	Promedio puntuaciones directas	Puntaje centil	
		Baremos españoles	Baremos peruanos
Autoexpresión en situaciones sociales	24,79	40	55
Defensa derechos como consumidor	14,58	40	50
Expresión de disconformidad y enfado	11,33	60	60
Decir que no y cortar interacciones	18,21	65	65
Hacer peticiones	14,54	30	45
Iniciar interacciones con el sexo opuesto	14,83	60	60
Escala global	98,29	50	65

N=24

El grupo de participantes hombres de este estudio queda mejor posicionado en relación a los baremos peruanos que a los españoles, por 10 puntos para la subescala de *Defensa de los propios derechos como consumidor*, y por 15 para las subescalas de *Autoexpresión en situaciones sociales* y *Hacer peticiones*, y para la escala global. Se ubican en el mismo puntaje centil en ambos baremos en las subescalas *Expresión de disconformidad y enfado*, *Decir que no y cortar interacciones* e *Iniciar interacciones con el sexo opuesto*.

Para dar respuesta al objetivo de valorar si las habilidades sociales de los participantes varían en función de las características sociodemográficas y de ámbitos y frecuencia de socialización, se realizó un análisis estadístico de los resultados obtenidos por la muestra total en la Escala de Habilidades Sociales, a través de diferentes variables indagadas en el cuestionario, para establecer cuáles varían de manera conjunta. De esta forma, se compararon los puntajes de subconjuntos de la muestra, los cuales surgieron a partir de sus respuestas a las diferentes preguntas formuladas en el cuestionario sociodemográfico. Se encontraron diferencias significativas en función de las variables sexo, edad, edad en la cual comenzaron el jardín de infantes, espacios de juego: plaza y club; y frecuencia de juego durante la socialización secundaria.

Resulta importante destacar que la significación estadística de las diferencias halladas entre los distintos grupos conformados a partir de la muestra estudiada no es generalizable a la población, debido al tipo de muestreo realizado y las limitaciones de no contar con baremación local para la Escala de Habilidades Sociales. Como se describió en el apartado metodológico, se trata de una muestra no probabilística, intencional, que como tal, no es representativa de una población. Además, si bien se trabajará con pruebas estadísticas útiles y adecuadas, el tamaño de la misma es muy reducido para generalizar sus resultados.

Sexo**Tabla 7.** Estadísticos descriptivos de las habilidades sociales en los participantes en función del sexo.

Escala de Habilidades Sociales	Mujeres		Hombres	
	M	DE	M	DE
Autoexpresión	21,27	5,26	24,79	3,72
Defensa de los derechos	12,04	3,56	14,58	2,57
Expresión de disconformidad	9,85	2,71	11,33	2,65
Decir que no	14,96	4,48	18,21	3,18
Hacer peticiones	12,54	3,29	14,54	2,45
Iniciar interacciones con el sexo opuesto	11,35	3,50	14,83	2,85
Global	82,35	14,69	98,29	10,31

N=50

Tabla 8. Diferencias en las habilidades sociales en los participantes en función del sexo.

Escala de Habilidades Sociales	Mujeres		Hombres		U	p
	Rango promedio	Suma de rangos	Rango promedio	Suma de rangos		
Autoexpresión	20,87	542,50	30,52	732,50	191,500	,019
Defensa derechos	20,62	536,00	30,79	739,00	185,000	,013
Expresión de disconformidad	21,83	567,50	29,48	707,50	216,500	,062
Decir que no	20,42	531,00	31,00	744,00	180,000	,010
Hacer peticiones	21,13	549,50	30,23	725,50	198,500	,026
Iniciar interacciones con el sexo opuesto	18,46	480,00	33,13	795,00	129,000	,000
Global	18,06	469,50	33,56	805,50	118,500	,000

N=50

Existen diferencias significativas a favor de los hombres para la escala global ($U= 118,500$; $p=0,000$), y para todas las subescalas: *Autoexpresión en situaciones sociales* ($U=191,500$; $p=0,019$), *Defensa de los propios derechos como consumidor* ($U=185,000$; $p=0,013$), *Decir que no y cortar interacciones* ($U=180,000$; $p=0,010$), *Hacer peticiones* ($U=198,500$; $p=0,026$), e *Iniciar interacciones con el sexo opuesto* ($U=129,000$; $p=0,000$). Exceptuando *Expresión de enfado y disconformidad* ($U=216,500$; $p=0,062$) en la que podría considerarse a la diferencia como una tendencia, dado que el valor p está inmediatamente por encima del valor de significancia establecido (0,05). Para

esta última subescala, posiblemente, de aumentar la muestra, se observaría una diferencia más marcada.

Edad

Tabla 9. Estadísticos descriptivos de las habilidades sociales en los participantes en función de la edad.

Escala de Habilidades Sociales	15		16		17	
	M	DE	M	DE	M	DE
Autoexpresión	24,50	4,37	19,83	4,84	22,75	4,77
Defensa Derechos	13,27	3,26	12,50	3,71	14,00	3,30
Expresión de Disconformidad	10,77	2,50	9,58	2,75	11,08	3,26
Decir que no	16,19	4,27	15,08	4,60	18,67	2,90
Hacer Peticiones	12,92	2,64	12,58	3,99	15,67	1,78
Iniciar interacciones con el sexo opuesto	13,62	3,43	12,25	3,52	12,50	4,21
Global	91,62	13,18	81,83	19,22	94,67	11,59

N=50

Tabla 10. Diferencias en las habilidades sociales en los participantes en función de la edad.

Escala de Habilidades Sociales	15	16	17	K	p
	Rango promedio	Rango promedio	Rango promedio		
Autoexpresión	29,98	16,58	24,71	7,025	,030
Defensa Derechos	25,48	22,46	28,58	1,070	,586
Expresión de Disconformidad	26,81	19,38	28,79	2,976	,226
Decir que no	24,21	20,83	32,96	4,621	,099
Hacer Peticiones	22,17	21,42	36,79	9,630	,008
Iniciar interacciones con el sexo opuesto	27,85	22,67	23,25	1,423	,491
Global	26,58	18,54	30,13	4,088	,129

N=50

Con respecto a la edad, se realizaron comparaciones Post Hoc mediante la Prueba de la U de Mann-Whitney y se observó que las diferencias significativas existen en *Autoexpresión en situaciones sociales* ($U=74,500$; $p=0,010$), a favor del grupo de 15 años en relación al de 16; y en *Hacer peticiones* ($U=60,000$; $p=0,002$) a favor del grupo de 17 años.

Frecuencia de juego.

Se comparó entre quienes puntuaron “Entre dos y cuatro veces por semana” y “Entre 5 y 7 veces por semana” como frecuencias de juego en la socialización previa.

Tabla 11. Estadísticos descriptivos de las habilidades sociales en los participantes en función de la frecuencia de juego autopercebida en la socialización previa.

Escala de Habilidades Sociales	Entre dos y cuatro veces por semana		Entre 5 y 7 veces por semana	
	M	DE	M	DE
Autoexpresión	21,54	4,73	24,86	4,63
Defensa Derechos	12,57	3,63	14,24	2,83
Expresión de Disconformidad	9,11	2,13	12,62	2,18
Decir que no	14,93	4,29	18,29	2,95
Realizar Peticiones	12,21	2,99	15,10	2,34
Iniciar interacciones con el sexo opuesto	12,46	3,47	13,86	3,83
Global	83,14	14,01	98,95	11,60

N=50

Tabla 12. Diferencias en las habilidades sociales en los participantes en función de la frecuencia de juego autopercebida en la socialización previa.

Escala de Habilidades Sociales	Entre dos y cuatro veces por semana		Entre 5 y 7 veces por semana		U	p
	Rango promedio	Suma de rangos	Rango promedio	Suma de rangos		
Autoexpresión	20,86	584,00	30,52	641,00	178,000	,019
Defensa Derechos	22,11	619,00	28,86	606,00	213,000	,100
Expresión de Disconformidad	17,16	480,50	35,45	744,50	74,500	,000
Decir que no	20,27	567,50	31,31	657,50	161,500	,007
Hacer Peticiones	19,16	536,50	32,79	688,50	130,500	,001
Iniciar interacciones con el sexo opuesto	22,38	626,50	28,50	598,50	220,500	,136
Global	18,64	522,00	33,48	703,00	116,000	,000

N=50

Se observan diferencias estadísticamente significativas a favor del grupo que puntuó Frecuencia de juego “Entre 5 y 7 veces por semana” para la Escala de Habilidades Sociales a nivel global ($U=116,000$; $p=0,000$), y para las subescalas *Autoexpresión en situaciones sociales* ($U=178,000$; $p=0,019$), *Expresión de enfado y disconformidad* ($U=74,500$; $p=0,000$), *Decir que no y cortar interacciones* ($U=161,500$; $p=0,007$) y *Hacer peticiones* ($U=130,500$; $p=0,001$).

Lugares de juego: plaza

Tabla 13. Estadísticos descriptivos de las habilidades sociales en los participantes en función de si la plaza constituyó o no, un lugar de juego habitual en su socialización previa.

Escala de Habilidades Sociales	No jugaba en la plaza		Jugaba en la plaza	
	M	DE	M	DE
Autoexpresión	21,57	5,18	25,05	3,55
Defensa derechos	12,37	3,76	14,60	2,04
Expresión de disconformidad	10,03	2,50	11,35	2,99
Decir que no	15,70	4,40	17,75	3,65
Hacer peticiones	13,50	3,34	13,50	2,67
Iniciar interacciones con el sexo opuesto	12,17	3,58	14,30	3,39
Global	85,67	15,65	96,50	11,46

N=50

Tabla 14. Diferencias en las habilidades sociales en los participantes en función de si la plaza constituyó o no, un lugar de juego habitual en su socialización previa.

Escala de Habilidades Sociales	No jugaba en la plaza		Jugaba en la plaza		U	p
	Rango promedio	Suma de rangos	Rango promedio	Suma de rangos		
Autoexpresión	21,60	648,00	31,35	627,00	183,000	,020
Defensa derechos	21,83	655,00	31,00	620,00	190,000	,029
Expresión de disconformidad	22,73	682,00	29,65	593,00	217,000	,098
Decir que no	22,83	685,00	29,50	590,00	220,000	,111
Hacer peticiones	25,55	766,50	25,43	508,50	298,500	,976
Iniciar interacciones con el sexo opuesto	22,32	669,50	30,28	605,50	204,500	,058
Global	21,22	636,50	31,93	638,50	171,500	,011

N=50

Se observan diferencias estadísticamente significativas a favor del grupo que marcó “Plaza” como lugar de juego en la socialización previa, frente al resto de los participantes, que no lo marcaron; en las subescalas *Autoexpresión en situaciones Sociales* ($U=183,000$; $p=0,020$), *Defensa de los Propios Derechos como Consumidor* ($U=190,000$; $p=0,029$), y para la Escala Global ($U=171,500$; $p=0,011$). Además, se estableció una tendencia a favor del mismo grupo para

la subescala *Iniciar Interacciones Positivas con el Sexo Opuesto* ($U=204,500$; $p=0,058$).

Lugares de juego: club

Tabla 15. Estadísticos descriptivos de las habilidades sociales en los participantes en función de si el club constituyó o no, un lugar de juego habitual en su socialización previa.

Escala de Habilidades Sociales	No jugaba en el club		Jugaba en el club	
	M	DE	M	DE
Autoexpresión	21,80	4,92	25,67	3,64
Defensa derechos	12,69	3,31	14,60	3,16
Expresión de disconformidad	10,17	2,80	11,47	2,50
Decir que no	15,74	4,24	18,33	3,62
Hacer peticiones	13,29	2,98	14,00	3,30
Iniciar interacciones con el sexo opuesto	11,97	3,33	15,47	3,16
Global	85,91	13,90	99,53	13,35

N=50

Tabla 16. Diferencias en las habilidades sociales en los participantes en función de si el club constituyó o no, un lugar de juego habitual en su socialización previa.

Escala de Habilidades Sociales	No jugaba en el club		Jugaba en el club		U	p
	Rango promedio	Suma de rangos	Rango promedio	Suma de rangos		
Autoexpresión	22,21	777,50	33,17	497,50	147,500	,015
Defensa derechos	22,89	801,00	31,60	474,00	171,000	,052
Expresión de disconformidad	23,36	817,50	30,50	457,50	187,500	,110
Decir que no	23,11	809,00	31,07	466,00	179,000	,076
Hacer peticiones	24,37	853,00	28,13	422,00	223,000	,400
Iniciar interacciones con el sexo opuesto	21,14	740,00	35,67	535,00	110,000	,001
Global	21,51	753,00	34,80	522,00	123,000	,003

N=50

Se observan diferencias estadísticamente significativas a favor del grupo que marcó "Club" como lugar de juego en la socialización previa, frente al resto de los participantes, que no lo marcaron; en las subescalas *Autoexpresión en situaciones Sociales* ($U=147,500$; $p=0,015$), *Iniciar Interacciones Positivas con el Sexo Opuesto* ($U=110,000$; $p=0,001$) y para la Escala Global ($U=123,000$; $p=0,003$). Además, se estableció una tendencia a favor del mismo grupo para

la subescala *Defensa de los propios derechos como consumidor* ($U=171,000$; $p=0,052$).

Edad de inicio del Jardín de Infantes

Tabla 17. Estadísticos descriptivos de las habilidades sociales en los participantes en función de si asistieron o no a jardín de infantes a partir de los 3 años.

Escala de Habilidades Sociales	Comienza a los 4 años		Comienza a los 3 años	
	M	DE	M	DE
Autoexpresión	21,94	4,44	24,94	5,20
Defensa derechos	13,06	3,56	13,65	2,96
Expresión de disconformidad	9,91	2,69	11,82	2,51
Decir que no	16,18	4,34	17,18	3,96
Hacer peticiones	13,33	3,35	13,82	2,46
Iniciar interacciones con el sexo opuesto	12,52	3,50	14,00	3,78
Global	86,91	14,92	96,00	13,61

N=50

Tabla 18. Diferencias en las habilidades sociales en los participantes en función de si asistieron o no a jardín de infantes a partir de los 3 años.

Escala de Habilidades Sociales	Comienza a los 4 años		Comienza a los 3 años		U	p
	Rango promedio	Suma de rangos	Rango promedio	Suma de rangos		
Autoexpresión	22,18	732,00	31,94	543,00	171,000	,024
Defensa derechos	24,95	823,50	26,56	451,50	262,500	,711
Expresión de disconformidad	22,15	731,00	32,00	544,00	170,000	,023
Decir que no	24,47	807,50	27,50	467,50	246,500	,484
Hacer peticiones	24,62	812,50	27,21	462,50	251,500	,550
Iniciar interacciones con el sexo opuesto	23,45	774,00	29,47	501,00	213,000	,165
Global	22,67	748,00	31,00	527,00	187,000	,055

N=50

Se observan diferencias estadísticamente significativas para el grupo que comenzó jardín de infantes con 3 años, frente a aquellos que comenzaron a los 4 años, para las subescalas *Autoexpresión en situaciones Sociales* ($U=171,000$; $p=0,024$) y *Expresión de Enfado y Disconformidad* ($U=170,000$; $p=0,023$). Además, se estableció una tendencia a favor del mismo grupo para la Escala Global ($U=187,000$; $p=0,055$).

El objetivo guía de este estudio consiste en comparar las habilidades sociales entre aquellos adolescentes que tienen al menos dos hermanos mayores, y aquellos que no tienen hermanos. Para llevarlo a cabo se decidió controlar las características sociodemográficas y de ámbitos y frecuencia de socialización. A tal fin, se decidió homogeneizar la muestra. Dado que el grupo original de adolescentes con hermanos mayores superaba en cantidad al grupo de hijos únicos, se procedió a la selección de 20 sujetos con hermanos, en función de las cualidades que resultaron determinantes en los resultados anteriormente expuestos. Se buscó equilibrar la mayor cantidad de variables posible. Cuando diferentes sujetos representaban el mismo sexo, edad y habían puntuado el mismo número de frecuencia de juego, se utilizó el método de selección aleatoria de casos provisto por SPSS 15.0, para elegirlos al azar, teniendo todos la misma posibilidad de ser parte de la muestra final.

La muestra homogeneizada, queda finalmente compuesta por 40 sujetos, de una edad media de 15.85 años ($DE=0,864$), 20 de los cuales son hijos únicos y 20 se criaron con, al menos, dos hermanos mayores.

Tabla 19. Características sociodemográficas y de ámbitos y frecuencia de socialización de los adolescentes que conforman la muestra homogeneizada.

		Participantes sin hermanos		Participantes con hermanos mayores	
		Frecuencia	Frecuencia en porcentaje	Frecuencia	Frecuencia en porcentaje
Sexo	Mujeres	14	35,0%	12	30,0%
	Hombres	6	15,0%	8	20,0%
Donde vive	Barrio	16	40,0%	14	35,0%
	Centro	4	10,0%	5	12,5%
	Zona rural	0	,0%	1	2,5%
	Otro	0	,0%	0	,0%
Tiene vecinos	No	10	25,0%	8	20,0%
	Si	10	25,0%	12	30,0%
Realiza actividad extraescolar	No	5	12,5%	2	5,0%
	Si	15	37,5%	18	45,0%
Tipo de actividad	No realiza actividad	5	12,5%	2	5,0%
	Idioma	3	7,5%	2	5,0%
	Deporte	6	15,0%	8	20,0%
	Gimnasio	1	2,5%	1	2,5%

	Arte	0	,0%	0	,0%
	Trabajo	0	,0%	0	,0%
	Manualidades	0	,0%	0	,0%
	Dos categorías	4	10,0%	6	15,0%
	Más de dos categorías	1	2,5%	1	2,5%
Cómo realiza la actividad	No realiza actividad	5	12,5%	2	5,0%
	En equipo	6	15,0%	6	15,0%
	En grupo	1	2,5%	6	15,0%
	En una banda	0	,0%	0	,0%
	Individualmente	2	5,0%	2	5,0%
	Dos o más categorías	6	15,0%	4	10,0%
Jugaba en la Plaza	No	14	35,0%	11	27,5%
	SI	6	15,0%	9	22,5%
Jugaba en la Casa	No	7	17,5%	3	7,5%
	SI	13	32,5%	17	42,5%
Jugaba en casa de los Abuelos, con Primos	No	9	22,5%	10	25,0%
	SI	11	27,5%	10	25,0%

Jugaba en el Barrio	No	8	20,0%	7	17,5%
	Si	12	30,0%	13	32,5%
Jugaba en el Jardín de infantes	No	12	30,0%	15	37,5%
	Si	8	20,0%	5	12,5%
Jugaba en el Club	No	16	40,0%	14	35,0%
	Si	4	10,0%	6	15,0%
Jugaba en otro lugar	No	20	50,0%	20	50,0%
	Si	0	,0%	0	,0%
Frecuencia de Juego	1 vez por semana o menos	1	2,5%	0	,0%
	Entre 2 y 4 veces por semana	12	30,0%	13	32,5%
	Entre 5 y 7 veces por semana	7	17,5%	7	17,5%
Asistió a la Guardería	No	11	27,5%	13	32,5%
	Si	9	22,5%	7	17,5%
Asistió a sala de 3 años	No	14	35,0%	14	35,0%
	Si	6	15,0%	6	15,0%

Asistió a prejardín	No	1	2,5%	0	,0%
	SI	19	47,5%	20	50,0%

N=40

Tabla 20. Estadísticos descriptivos de las habilidades sociales en los participantes en función de la cantidad de hermanos.

Escala de Habilidades Sociales	Adolescentes sin hermanos			Adolescentes con hermanos mayores		
	Media	DE	Puntaje centil	Media	DE	Puntaje centil
Autoexpresión en situaciones sociales	21,00	5,25	25	23,25	4,28	35
Defensa derechos como consumidor	13,00	3,67	30	13,15	3,31	30
Expresión de disconformidad y enfado	10,05	2,21	35	10,20	2,97	35
Decir que no y cortar interacciones	15,90	4,32	45	16,75	4,63	55
Realizar peticiones	13,75	2,57	25	12,55	3,47	15
Iniciar interacciones con el sexo opuesto	11,30	3,72	25	13,75	3,49	55
Escala global	85,45	13,17	25	89,65	17,18	35

N=40

Nota: el puntaje centil fue generado mediante la transformación de la media de las puntuaciones directas obtenidas por cada grupo de la muestra homogeneizada para cada subescala y la escala global, en los baremos para jóvenes proporcionados por el manual.

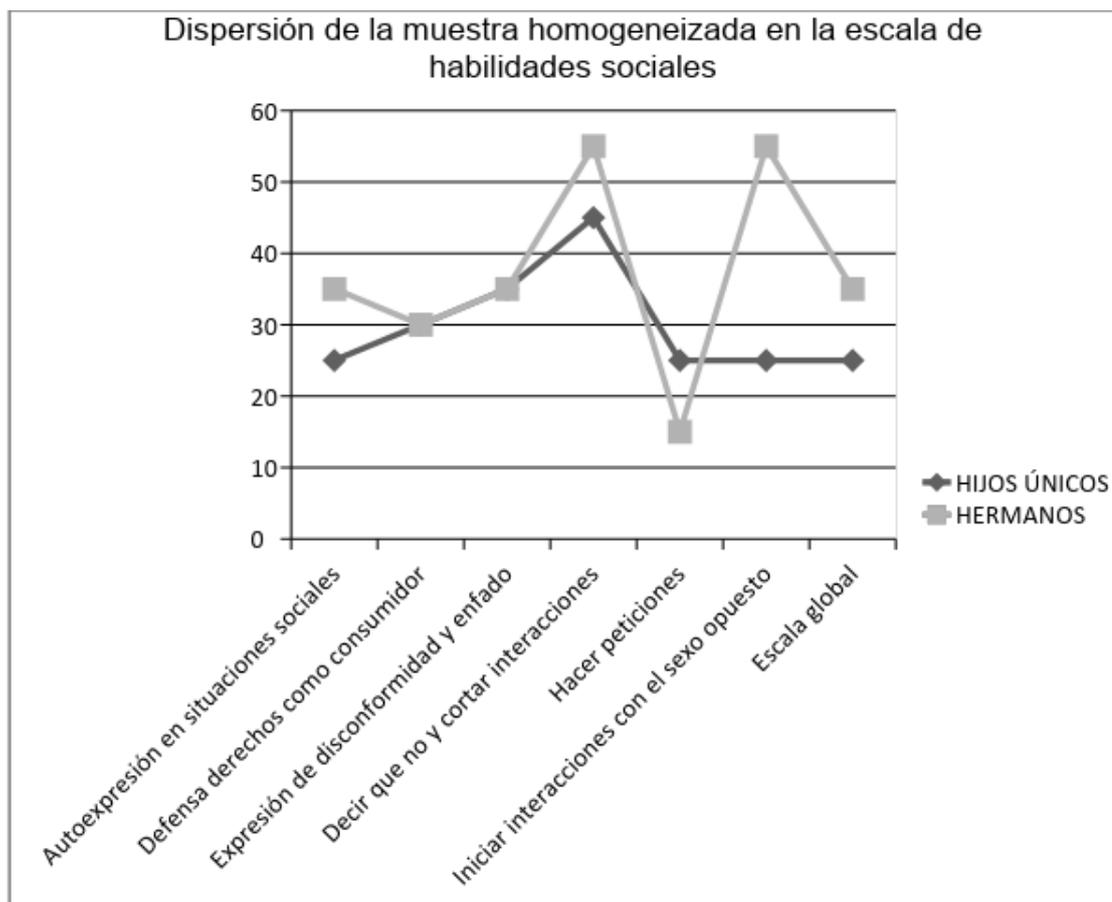


Figura 2. Dispersión de los puntajes centiles obtenidos por el grupo de hijos únicos y el grupo de hermanos de la muestra homogeneizada en las diferentes subescalas de la EHS.

Ambos grupos coinciden únicamente en las subescalas *Defensa de los propios derechos como consumidor* y *Expresión de enfado y disconformidad*, posicionándose en los puntajes centiles 30 y 35 respectivamente, que corresponden a puntuaciones medias-bajas. La única subescala en la cual el grupo de adolescentes hijos únicos se posiciona por encima del de adolescentes con hermanos mayores es *Hacer peticiones*, en la cual, si bien ambos se ubican en puntuaciones bajas respecto a los baremos, el primero queda en el percentil 25 y el segundo en el 15. Para la escala global y las subescalas de *Autoexpresión en situaciones sociales* y *Decir que no y cortar interacciones* existe una diferencia de 10 posiciones en los puntajes centiles, siempre a favor del grupo que tiene hermanos mayores.

Para la subescala de *Iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto* se marca una amplia diferencia en la distribución percentilar de ambos grupos. Mientras el grupo de hijos únicos se sitúa en el percentil 25, un puntaje bajo; el grupo con hermanos mayores alcanza el 55, un puntaje medio-alto que lo coloca por encima de más de la mitad de los jóvenes con respecto a la habilidad en cuestión. Al realizar las pruebas estadísticas para la muestra homogeneizada se observan, efectivamente, diferencias significativas en la subescala *Iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto* ($U=122,000$; $p=0,034$), a favor del grupo con hermanos mayores.

Tabla 21. Diferencias en las habilidades sociales en los participantes en función de la cantidad de hermanos.

Escala de Habilidades Sociales	Adolescentes sin hermanos		Adolescentes con hermanos mayores		U	p
	Rango promedio	Suma de rangos	Rango promedio	Suma de rangos		
Autoexpresión	17,98	359,50	23,03	460,50	149,500	,171
Defensa Derechos	20,38	407,50	20,63	412,50	197,500	,946
Expresión de Disconformidad	20,38	407,50	20,63	412,50	197,500	,946
Decir que no	18,78	375,50	22,23	444,50	165,500	,349
Hacer Peticiones	22,50	450,00	18,50	370,00	160,000	,276
Iniciar interacciones con el sexo opuesto	16,60	332,00	24,40	488,00	122,000	,034
Global	19,00	380,00	22,00	440,00	170,000	,417

N=40

Se hace nuevamente hincapié en la imposibilidad de generalizar los resultados obtenidos por la muestra estudiada a una población, dadas las características de la muestra. Sin embargo, se establecen diferencias claras en las habilidades sociales de la muestra estudiada, que podrían tener relación con la socialización primaria y secundaria de cada individuo. Será necesario analizar estas diferencias a la luz de los conocimientos existentes, y generar nuevos estudios aclaratorios de la temática.

Capítulo VI

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Habilidades sociales de la muestra en conjunto

La muestra con la cual se trabajó en esta investigación, compuesta por 50 adolescentes de entre 15 y 17 años, de nivel socioeconómico medio, se posicionó, en la descripción general de las habilidades sociales evaluadas por la EHS de Gismero González (2010), mayormente por debajo de la media estandarizada en la baremación del test.

En promedio, alcanzó su mayor puntuación (media-alta) en la subescala de *Decir que no y cortar interacciones*. Le siguen, en orden descendente, *Iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto*, *Expresión de enfado o disconformidad*, *Autoexpresión en situaciones sociales* y la *Escala global*, y *Defensa de los propios derechos como consumidor*, con puntuaciones medias-bajas. Por último, con una puntuación baja, la subescala de *Hacer peticiones*.

Resultan llamativos los resultados obtenidos, ya que por las características de la muestra participante y sus oportunidades contextuales, de crianza en el seno de una familia, de buen acceso a servicios, de escolarización; de estimulación y posibilidades de relación, juego, observación de modelos, práctica de conductas y retroalimentación, así como la potencialidad de acceso a factores protectores; en líneas generales, no hubiera sido congruente postular dificultades en el desarrollo de sus habilidades sociales.

Las puntuaciones alcanzadas resultan similares a las que se han documentado en América Latina en su distribución percentilar, tanto a nivel de los valores alcanzados, como de las subescalas en las que se obtienen puntajes más y

menos favorables (Díaz Sánchez y Jáuregui Vallejos, 2014; Orozco Guanoluisa y Tierra Huilca, 2017; Vinaccia, Quiceno, Fernández, Calle, Naranjo y Osorio, 2007).

Es importante tener presente que las muestras que se analizan a lo largo de este estudio no son estrictamente comparables, dado que se trata de participantes de diferentes lugares, edades, y características sociodemográficas y de institucionalización. Se tomaron aquellas investigaciones en las que se presentaban datos claros y consistentes, a partir de la aplicación de la EHS original y el uso de los baremos publicados en el manual. Las muestras más similares son las que participan en los estudios de Morán (2013) y Araoz (2013), ya que, salvando las características de gestión de las escuelas, y las diferencias –no menores- de cada región de Mendoza, se trata de adolescentes de rangos etarios prácticamente iguales, de la misma provincia argentina.

El caso de la subescala *Hacer peticiones*

En los estudios citados anteriormente (Díaz Sánchez y Jáuregui Vallejos, 2014; Orozco Guanoluisa y Tierra Huilca, 2017; Vinaccia, Quiceno, Fernández, Calle, Naranjo y Osorio, 2007), los participantes, de distintos contextos y edades, obtuvieron resultados bajos y medios para la subescala de *Hacer peticiones*, siendo en uno de ellos, la de menor desarrollo, al igual que para la muestra estudiada en esta investigación.

Por el contrario, para los estudiantes de Ciencias de la Salud en España (Sánchez Teruel, Robles Bello, y González Cabrera, 2015) se trata de la subescala más elevada. Esta muestra obtiene puntajes que en la publicación original son calificados como “muy bajos”, sin embargo, para la habilidad de *Hacer peticiones*, rondan entre medios-altos y altos.

Este ejemplo del instrumento utilizado en su lugar de origen, y las diferencias frente a su utilización en otras poblaciones, da cuenta de que esta subescala, o determinadas afirmaciones que la componen, podrían estar teñidas de una gran influencia cultural.

A fin de obtener más información, se realizó un conteo de las respuestas de los participantes de este estudio para cada afirmación de la subescala en cuestión. Las alternativas que implican que el sujeto no se siente identificado con lo propuesto en el ítem, en la EHS, son las respuestas A: “No me identifico en absoluto, la mayoría de las veces no me ocurre o no lo haría” y B: “Más bien no tiene que ver conmigo, aunque alguna vez me ocurra”.

Se pudo observar claramente que los participantes de este estudio no se sentían identificados con la afirmación “Si en un restaurante no me traen la comida como la había pedido, llamo al camarero y pido que me la hagan de nuevo”; mediante puntuaciones A y B por parte de más de la mitad de la muestra.

Desde las limitaciones de este estudio se podría hipotetizar que para la población joven tunuyanina, no sea tan adecuada, e incluso quizás no sea bien vista esta acción, lo cual explicaría los puntajes bajos que se manifiestan en la subescala. Sería necesario estudiar desde cada lugar la idiosincrasia latina, y sus diferencias con la europea, española.

Por otra parte, sería interesante volver a estudiar la pertinencia de este ítem a esta subescala, ya que se muestra sumamente congruente con la descripción que da Caballo (2002) sobre la capacidad de defender los propios derechos como consumidor: ser capaz de devolver un producto si no es aceptable, satisfactorio y tal como se anuncia, dado el derecho a obtener en buen estado aquello por lo que se pagó. Se considera que se podrían estar poniendo en juego otras cuestiones, además de la capacidad de realizar un pedido.

Con respecto a los ítems restantes de la subescala, los adolescentes, en proporción descendente, mostraron dificultades para recordarle a un amigo que le han prestado dinero, y regresar a una tienda a pedir el cambio correcto cuando se dan cuenta de que les han dado mal el vuelto. Desde lo observable cotidianamente, estas acciones son consideradas pertinentes, sin embargo representan, de hecho, situaciones incómodas para muchas personas.

Resultados globales en la EHS

En lo que respecta a la distribución de los participantes a partir de su nivel global de habilidades sociales, el 44% se encuentra en percentiles bajos, 34% en medios, y el 22% alcanza los puntajes centiles altos.

A fin de que la comparación con el estado del arte sea más clara para el lector, a continuación se exhiben en una tabla de doble entrada los porcentajes que presentan diferentes investigaciones analizadas, junto a los obtenidos en la presente.

Tabla 22. Comparación de las distribuciones de diferentes muestras en función de resultados generales obtenidos en la EHS.

Estudio	Firpo, 2018	Morán, 2013	Araoz, 2013	Orozco Guanoluisa y Tierra Huilca, 2017	Agualsaca Uzhca, 2017
Lugar	Tunuyán, Mendoza	Godoy Cruz, Mendoza	Mendoza, Mendoza	Quito, Ecuador	Riombamba, Ecuador
Participantes	Alumnos secundaria	Alumnos secundaria	Alumnos secundaria	Pacientes instituto psiquiátrico	Alumnos secundaria
Edad	15 - 17	16 - 19	15 - 17	Mayores de 17 años	9º año (14 – 16)
Puntajes altos	22%	16,3%	38%	15%	5%
Puntajes medios	34%	67%	2%	35%	51%
Puntajes bajos	44%	16,3%	60%	50%	43%

Los resultados obtenidos en esta investigación muestran una tendencia que coincide con la observada en los estudios latinos analizados (Agualsaca Uzhca, 2017; Orozco Guanoluisa y Tierra Huilca, 2017). En relación a las muestras de adolescentes mendocinos estudiadas por Morán (2013) y Araoz (2013), la de este estudio conforma una distribución más uniforme que la primera, con

algunos puntajes más altos, así como también, bastantes puntajes más bajos; y menos polarizada que la segunda, con mayor puntuación media, y menos puntajes bajos y altos. No se asemejan los antecedentes mendocinos, como sí sucede con los latinos, particularmente, con los ecuatorianos.

Comparación con baremos para la EHS producidos en Perú

Frente a los bajos resultados obtenidos en habilidades sociales, tanto por los adolescentes que participaron de este estudio, como por otras muestras mendocinas (Araoz, 2013), colombianas (Vinaccia, Quiceno, Fernández, Calle, Naranjo y Osorio, 2007), ecuatorianas (Agualsaca Uzhca, 2017; Orozco Guanoluisa y Tierra Huilca, 2017) y peruanas (Díaz Sánchez y Jáuregui Vallejos, 2014) -entre las investigaciones consideradas-; se procedió a analizar los puntajes a la luz de baremos producidos en Latinoamérica.

Quintana Gil (2014) realizó baremos para la Escala de Habilidades Sociales de Gismero González (2010) en la localidad de Cartavio, Perú, con una muestra de adolescentes de entre 11 y 19 años de edad. Los presenta divididos por sexo, por lo cual se trabajó de la misma forma para realizar este examen de los datos.

Se observó que tanto hombres como mujeres se ubicaban en puntajes centiles más favorables, al convertir sus puntuaciones directas en los baremos peruanos que al hacerlo en los españoles, en función de su sexo. Las mujeres “ascendían” 5 puntos en la mayoría de las subescalas, llegando incluso a quedar 10 puntos más alto en la subescala de *Iniciar interacciones con el sexo opuesto* y en la escala global, manteniendo la misma posición únicamente en la subescala de *Autoexpresión en situaciones sociales*. Por su parte, los hombres mantenían su posición en 3 de las subescalas, pero presentaban diferencias mayores en el resto, ascendiendo 10 puntos en la subescala de *Defensa de los propios derechos como consumidor*, y 15 en *Autoexpresión en situaciones sociales* y *Hacer peticiones*, como también en la escala global.

Este análisis da cuenta de las diferencias entre las muestras normativas que participaron de la baremación en cada país, y por lo tanto, las diferencias culturales que en cada país existen en cuanto al desenvolvimiento de las habilidades sociales de los habitantes. Si bien la población peruana se encuentra más cercana geográficamente a la argentina, todavía se trata de dos países con particularidades culturales únicas, las cuales serán asimismo diferentes en cada región.

Con esta comparación se buscó profundizar y enriquecer el análisis de los datos obtenidos, mostrando, al mismo tiempo, la necesidad de generar baremos locales para este instrumento, para poder comparar con población local.

Habilidades sociales y variables sociodemográficas

Sexo

Al valorar si las habilidades sociales de los participantes variaban en función del sexo se hallaron diferencias significativas a favor de los varones para todas las subescalas y la *Escala global*, exceptuando *Expresión de enfado o disconformidad*, en la cual, de todas maneras, se observa una tendencia en el mismo sentido. Esta es la única variable que presenta tantas diferencias entre los grupos.

Se considera sumamente importante el estudio de estas diferencias, dado que en el caso de existir una correlación causal entre el hecho de “ser hombre” o “ser mujer”, y la socialización consecuente; y el desarrollo de las habilidades sociales, se podrían estar produciendo limitaciones al desenvolvimiento de los sujetos, en función de mandatos o costumbres sociales que operan sobre las categorías sociales de género.

Los resultados observados en la muestra pueden relacionarse con la socialización diferencial que limita, tanto a mujeres como a hombres, ofreciendo una gama acotada de conductas y modos de ser y hacer “deseables”. Estas construcciones culturales, que operan y determinan a las personas incluso desde antes de nacer, producirían (González, Yanes, Rodríguez, González, y Yanes, 2013) mujeres dependientes, sumisas (Caballo, 2002), con menor capacidad de *Autoexpresión en situaciones sociales*, menor capacidad de *Defender sus derechos como consumidoras*, menor capacidad de *Decir no y cortar interacciones* que no quieren mantener, menor capacidad de *Hacer peticiones* y menor capacidad de *Iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto*, en síntesis: menor habilidad social, que los hombres. En línea con lo presentado, pueden pensarse las mayores manifestaciones de ansiedad y timidez en las relaciones sociales por parte de las mujeres, observadas por Coronel, Levin y Mejail en Tucumán (2011).

La puntuación más alta del grupo de hombres en la habilidad de *Iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto*, coincide con la expectativa tradicional de que sea el hombre quien inicie las interacciones heterosexuales (Caballo, 2002), una tarea indudablemente asignada a este género. Se relaciona con lo presentado por García, Cabanillas, Morán y Olaz (2014), quienes observaron diferencias a favor de los hombres en habilidades para el abordaje afectivo sexual. Por otra parte, estos autores también señalan diferencias, en este caso a favor de las mujeres, en habilidades conversacionales, habilidades de oposición asertiva y en habilidades empáticas y de expresión de sentimientos positivos, las cuales no están siendo específicamente evaluadas por el instrumento utilizado en este estudio.

Los resultados de esta investigación, en lo referente a la variable sexo, difieren nuevamente de los obtenidos en Mendoza con el mismo instrumento, ya que Morán (2013) observó más puntuaciones bajas en los hombres, y Elizondo (2004) no halló diferencias significativas.

Quintana Gil (2014) elaboró los baremos para la población de jóvenes de Cartavio, Perú, diferenciando por sexo, a raíz de que halló diferencias

significativas entre hombres y mujeres en los factores de *Decir no y cortar interacciones* e *Iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto*. En las tablas se observa que para todas las subescalas, exceptuando *Expresión de disconformidad y enfado*, son más altos los puntajes directos de los hombres para el percentil 50, que los de las mujeres para la misma ubicación.

En los próximos apartados se analizan los valores alcanzados por la muestra total, agrupada en función de otras variables, sin distinción de sexo.

Edad

Se compararon los resultados de la muestra clasificada en función de las edades de los participantes: 15, 16 y 17 años.

Se observaron diferencias estadísticamente significativas en la subescala de *Autoexpresión en situaciones sociales*, a favor del grupo de 15 años, por sobre el de 16. No se estima conveniente arrojar hipótesis sobre esta diferencia, incluso se considera necesario evaluar la pertinencia de atribuir esta variación al factor edad, dado que se trata de grupos que se clasifican en función de un tiempo sumamente corto, con diferencias que podrían tratarse incluso de unos pocos días –en función de la fecha de cumpleaños-, hasta el año. Desde las limitaciones de esta investigación no se podría arriesgar una lógica para la variación.

También se presentaron diferencias a favor del grupo de 17 años por sobre los otros dos, para la subescala de *Hacer peticiones*. En este caso, a diferencia del anterior, la edad permite hipotetizar a la experiencia como un factor que podría haber intervenido en el desarrollo de esta habilidad.

Para esta variable en particular, los grupos que se conforman son aun más pequeños, por lo cual resulta importante recalcar que, si bien las pruebas estadísticas han sido escogidas por su adecuación a este análisis, por las características del estudio y de la muestra, no es posible determinar una correlación entre los factores, como tampoco generalizar los resultados.

Habilidades sociales y ámbitos y frecuencia de socialización

El juego

Con respecto a la frecuencia de juego autopercebida por los adolescentes en su infancia, se manifestaron diferencias estadísticamente significativas a favor de aquellos que indicaron “Entre 5 y 7 veces por semana” sobre el grupo que marcó “Entre 2 y 4 veces por semana”, para 4 subescalas y la *Escala global*.

Una de las habilidades en la que se observaron diferencias fue la *Autoexpresión en situaciones sociales*, lo cual resultaría comprensible a partir de que el juego favorece el desarrollo intelectual, creativo, del lenguaje, emocional, y social, de la mano de la comunicación y las interacciones entre personas (Antón, 2011, citado en OPP/CCEPI, 2014).

Además, al funcionar como un canal privilegiado de expresión y comunicación, el juego permite acordar, compartir, disentir, discutir, regular el protagonismo, introducir tiempos de espera, y dar espacio para lo diverso. Las interacciones que se dan entre iguales, permiten a los niños entender y apreciar otras perspectivas, desarrollar habilidades diferentes a las que se adquieren en las jerarquías del hogar; en las interacciones entre edades mixtas los menores estimulan el desarrollo de la compasión, el cuidado, la asertividad, conductas prosociales y de liderazgo en los mayores; a la vez que los menores aprenden nuevas habilidades y también cómo pedir asistencia y acomodarse a los mayores (Aguiriano y Luzzi, 2014; Calmels, 2016; OPP/CCEPI, 2014; Shaffer, 1999).

Todo esto sin duda repercute en las otras habilidades que mostraron variaciones: Expresión de disconformidad, *Decir que no y cortar interacciones*, *Hacer peticiones*, como también la *Escala global*. Con respecto a esta última, y a modo de síntesis general, las diferencias halladas coinciden con que el juego influye en el desarrollo de habilidades sociales (Montivero, 2012; Loos y Metref, 2007; López Chamorro, 2010).

Teniendo en cuenta que las actividades físicas vigorosas que se desarrollan en los juegos colectivos son recomendadas en la infancia con una frecuencia de al menos 3 o 4 veces por semana (Tuñón, 2014), la frecuencia señalada por la muestra es muy favorable, dado que solo un sujeto puntuó una vez por semana o menos, 28 “entre 2 y 4” y 21, “entre 5 y 7”. Además, son resultados positivos en relación a lo esperable al tratarse de una zona urbana, de estrato medio alto, y de personas que asisten a escuelas de gestión privada, si bien son de jornada simple, y pertenecientes al interior del país.

En cuanto a los lugares de juego, se observaron diferencias a favor del grupo que indicó que jugaba en la plaza, y del que jugaba en el club, frente a aquellos que no lo hacían.

Para ambos espacios se dieron diferencias en la subescala de *Autoexpresión en situaciones sociales*, y en la *Escala global*, para las cuales aplica lo articulado anteriormente, agregando que el juego al aire libre es una gran oportunidad para el vínculo con amigos: tanto en los espacios públicos barriales, entre los que puede nombrarse la plaza, como también se lo puede pensar en clubes (posiblemente como la opción privada), dando lugar al desarrollo de habilidades sociales y la adquisición de patrones cada vez más competentes y adaptativos de comportamiento social (Tuñón, 2014; Shaffer, 1999). Diversificar los espacios de pertenencia e interacción, complementarios al familiar, siempre genera mejores condiciones para que los niños desarrollen su capacidad de integración social y autonomía. Aguiriano y Luzzi (2014) indican que los clubes sociales y deportivos barriales constituyen ámbitos propicios para la inserción y para que los niños se sientan alojados.

La subescala de *Defensa de los propios derechos como consumidor* marcó diferencias a favor del grupo que jugaba en la plaza, y una tendencia a favor del grupo que jugaba en el club. En línea con lo expuesto: por medio del juego, el niño aprende a compartir, a desarrollar la cooperación y el trabajo común; como así también a protegerse a sí mismo y defender sus derechos (Meneses Montero y Monge Alvarado, 2001).

De manera similar, la subescala de *Iniciar interacciones con el sexo opuesto* varió significativamente a favor del grupo que jugaba en el club, y marcó una tendencia a favor del grupo de la plaza. Teniendo en cuenta que las bases psicosociales de la interacción entre ambos sexos se desarrollan a edades tempranas (Caballo, 2002), estos espacios de pertenencia serán muy útiles, al proveer de posibilidades de vincularse con pares y construir relaciones sociales (Aguiriano y Luzzi, 2014), funcionando como puntos de encuentro para que los grupos de niños y niñas interactúen.

No se considera adecuado arrojar hipótesis acerca de las diferencias de las influencias de ambos espacios de juego en el desarrollo de cada habilidad específica. Nuevamente, es necesario tener en cuenta las limitaciones metodológicas que presenta la muestra con un número tan reducido de sujetos. Sin embargo, las tendencias indican que, al aumentarse el número de participantes, las diferencias se constituirían como significativas. Llegado el caso, la plaza y el club en tanto espacios de juego, promoverían el desarrollo de las mismas habilidades específicas –entre las evaluadas mediante la EHS-: *Autoexpresión en situaciones sociales, Iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto y Defensa de los propios derechos como consumidor*; influyendo, de esta forma, en el aumento de las habilidades sociales generales de los sujetos que los frecuentan.

Más allá de las diferencias específicas, se ha hecho patente mediante diversos autores y a través de las posibles articulaciones con los resultados que se presentan en este estudio, la importancia del juego en espacios sociales durante la infancia, como una actividad creativa que promueve el desarrollo a nivel personal y en la interacción en sociedad (Aguiriano y Luzzi, 2014).

No obstante, menos de la mitad de los participantes de este estudio que indicaron que jugaban en su infancia en estos espacios.

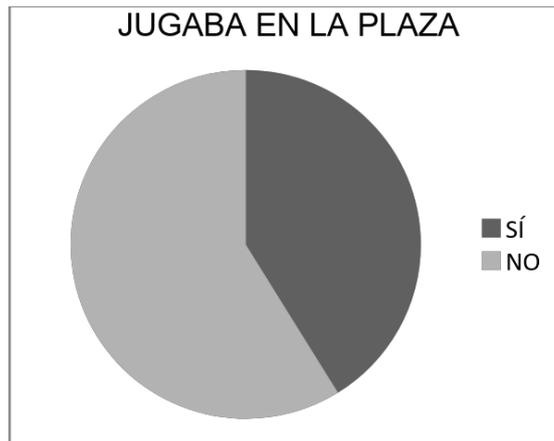


Figura 3. Gráfico de sectores que representa el total de la muestra estudiada dividida en función de si señaló o no a la plaza como un lugar de juego en la infancia.

El 40% de los participantes indicó que jugaba en la plaza, lo que implica 20 sujetos, de un total de 50.

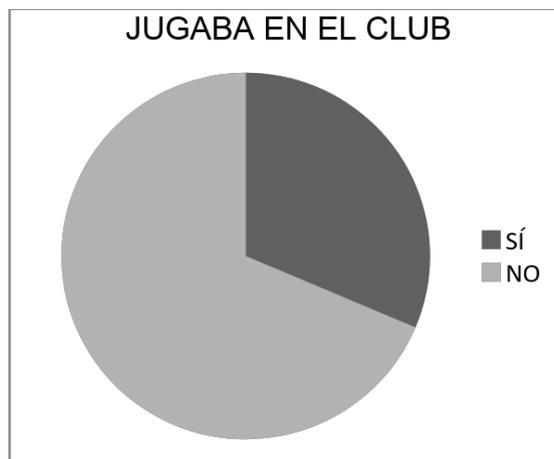


Figura 4. Gráfico de sectores que representa el total de la muestra estudiada dividida en función de si señaló o no al club como un lugar de juego en la infancia.

Para el caso del club el porcentaje es menor, solo el 30% lo marcó, lo cual significa 15 participantes; frente a 35 que no lo señalan como un espacio de juego habitual en su infancia.

Estos resultados pueden vincularse con las dificultades que tienen la mayoría de los niños para apropiarse autónomamente de los espacios públicos como la plaza, dependiendo de la compañía de un adulto de referencia (Observatorio de la Deuda Social Argentina, 2010), frente a la inseguridad percibida socialmente; y también con la mayor elección de espacios privados en los cuales se pueda utilizar tecnología (Llamosas, 2017). Con respecto al club, una de las líneas a partir de las cuales se podría pensar este porcentaje bajo es que se trata de espacios que tienden a limitarse a los niños y las niñas del estrato medio alto (Observatorio de la Deuda Social Argentina, 2010).

Si para una población de nivel socioeconómico medio y medio alto estos lugares no son frecuentes, cabe hipotetizar que para aquellos con menores recursos y posibilidades de acceso, lo serán aun menos. Laiño, Tuñón y Coll (2015), indican que la mayoría de las infancias argentinas residen en barrios en zonas urbanas con barreras para el desarrollo del juego activo y el movimiento autónomo, ya sea porque la gente se siente insegura; porque no hay plazas, espacios verdes, clubes o centros de deportes cerca; o incluso porque hay fábricas contaminantes o basurales en las inmediaciones.

Frente al déficit de este tipo de espacios en Argentina, tal como lo informa el Observatorio de la Deuda Social Argentina (2009) se marca la necesidad de construirlos y propiciarlos, generando oportunidades para todos los niños de crecer en ambientes de juego donde puedan desplegar sus potencialidades, en el encuentro con otros (Chateau, 1973; Laiño, Tuñón y Coll, 2015; Blanco 2017).

El jardín de infantes

En lo tocante a la última variable de socialización previa que marcó diferencias significativas: la edad de comienzo de jardín de infantes, se observaron variaciones a favor del grupo que asistió a Sala de tres años, frente al grupo que no lo hizo. La habilidad de *Autoexpresión en situaciones sociales*, es, básicamente, uno de los objetivos que plantea la Ley Nacional de Educación argentina (N° 26.206, 2006) para la educación inicial. El juego -otro objetivo de

la Ley, a implementar buscando generar desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, motor y social- permite lograr aprendizajes sociales sobre experiencias de enfado, agresión y conflicto (Meneses Montero y Monge Alvarado, 2001), lo cual se relaciona con la habilidad de *expresar disconformidad o enfado*, la otra subescala en la cual se identificaron diferencias.

Se observó una tendencia para la *Escala global* a favor del mismo grupo, lo que encuentra posibles correlatos en la facilitación del desarrollo de las relaciones colectivas a través del encuentro con otros y las oportunidades para la relación con pares y la socialización recíproca que se generan en el Jardín (Krauth y BOLLASINA, 2007).

Estos resultados podrían ser un argumento a favor, sino de la obligatoriedad, cuando menos de la mayor disponibilidad de acceso, de la sala de tres años; teniendo en cuenta también, la importancia de la función de integración y equiparación de oportunidades frente a la desigualdad, que cumplen estos espacios (Ley Nacional de Educación N° 26.606, 2006).

Todas las variables relacionadas a la socialización previa hacen patente la importancia de las interacciones para la práctica de habilidades sociales, resultando en el desarrollo de fortalezas psíquicas que contribuyen a la adaptación y la felicidad de sujetos en constante cambio y desenvolvimiento (Lacunza, 2011).

Habilidades sociales en adolescentes con hermanos mayores y sin hermanos

A fin de llevar a cabo el objetivo base de este estudio: comparar las habilidades sociales entre aquellos adolescentes que tienen al menos dos hermanos

mayores, y aquellos que no tienen hermanos, se constituyó una submuestra, intentando lograr el mayor control posible de las variables anteriormente analizadas.

La muestra homogeneizada quedó compuesta por 20 participantes hijos únicos y 20 participantes con al menos dos hermanos mayores, elegidos en función de sus características sociodemográficas de edad y sexo y de su puntuación frecuencia de juego, en tanto fue la variable de ámbitos y frecuencia de socialización que presentó más diferencias en los resultados de habilidades sociales. La selección se realizó observando que ambos grupos fueran lo más semejantes posible entre sí.

Resultados estadísticamente significativos: a favor del grupo con hermanos mayores.

Se presentaron diferencias significativas a favor del grupo con hermanos mayores para la subescala de *Iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto*. Estas se pensaron principalmente a partir del papel de guía que tienen los hermanos mayores para los menores, desde un lugar de confianza y complicidad, distinto al paterno y materno. Los niños manifiestan que las relaciones fraternas son tanto o más importantes que las relaciones de amistad. Entre hermanos se proporcionan apoyo emocional, cuidado y se enseñan habilidades nuevas. Luego, durante la adolescencia, si bien las relaciones fraternas son más igualitarias y menos intensas, se siguen percibiendo como compañeros íntimos e importantes, a quienes acudir (Shaffer, 1999).

Además, es importante tener en cuenta la constitución para cada caso, de la fratría en términos de género (Fernández Moya y Richard, 2017), ya que la posibilidad de interactuar desde la infancia con hermanos del sexo opuesto y sus amigos, brindará oportunidades particulares para el desarrollo de esta habilidad, y de la confianza en su puesta en práctica.

Esta subescala marcó anteriormente diferencias únicamente en función del sexo, y de los lugares de juego (significativas para el club, tendencia para la

plaza). Dada la magnitud de las variaciones observadas al agrupar la muestra por sexo, resulta necesario tener en cuenta que la muestra homogeneizada no logró constituirse con la misma cantidad de hombres y mujeres para el grupo de hijos únicos y el de hermanos, quedando este último con dos hombres más. Al tratarse de un total de 40 personas, las pequeñas variaciones tienen una influencia mayor. Los hijos únicos quedaron representados por un 70% de mujeres y un 30% de hombres, mientras que los hermanos menores por un 60% y 40%, respectivamente.

Frente a esta dificultad, entonces, no se considera adecuado atribuir esta variación en la subescala de *Iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto* de forma directa a la condición de tener hermanos mayores. Pudiendo estar influida por la composición de sexo de la muestra, factor que, como ya se observó, marca diferencias a favor de los hombres.

Resultados a favor del grupo con hermanos mayores

Este grupo también obtuvo resultados más favorables, sin llegar a tratarse de diferencias significativas a nivel estadístico, para las subescalas de *Autoexpresión en situaciones sociales* y *Decir que no y cortar interacciones*, como así también, para la *Escala global*. Coincide con lo postulado sobre las interacciones fraternas (en general), las cuales estimularían competencias comunicacionales, de comprensión emocional, como también capacidades para negociar y comprometerse (Gianella, 1996; Shaffer, 1999); y con lo observado por Riggio, Heidi y Heiman (citados en Llanos Baldivieso, 2006), quienes indicaron que aquellos que crecieron junto a hermanos se caracterizaban por poseer más conductas habilidosas, compartir, ser más sociables y tener vínculos familiares más estrechos.

Esta tendencia se corresponde también con lo propuesto por Vera Pómez (2015) quien, al observar un autoconcepto social más bajo en hijos únicos, indica que, tanto la ausencia de hermanos como un entorno dañino, podrían derivar en carencias de socialización; sosteniendo que las relaciones afectivas

que se mantienen entre hermanos establecen un contexto social de aprendizaje continuo.

Resultados a favor del grupo de adolescentes sin hermanos

Por su parte, el grupo de hijos únicos obtuvo puntajes más altos –sin llegar a ser significativos estadísticamente- en la subescala para la cual, la muestra en conjunto puntuó muy bajo: *Hacer peticiones*. Es posible pensar esto a la luz de lo observado por los autores recién mencionados, quienes indican que aquellos que han pasado su infancia viviendo solo en compañía de sus padres suelen ser más individualistas, llegando a comportarse de manera egoísta. Varias de las afirmaciones de la subescala en cuestión implican reclamar algo que le pertenece, ya sea cosas, dinero, o un vuelto. Esto podría tener relación con la defensa de lo propio, y de lo que, en el caso de los hijos únicos, no se tuvo la experiencia –quizás injusta- de ceder sin más.

Los aprendizajes que se producen en la experiencia de la simetría y del compartir en las relaciones fraternas, propuestos por Fernández Moya y Richard (2017), en el caso de los hijos únicos, se han producido de otras maneras y con otros matices. Se podría hipotetizar que estos últimos, si bien pueden empatizar frente a las necesidades del otro, están más dispuestos a recuperar aquello que les corresponde.

Los hijos únicos muestran más creencias de control interno (Bandura, 1999), por lo cual saben que la gestión para todo aquello que deseen conseguir o recuperar, depende únicamente de ellos, habiendo aprendido a arreglárselas sin la ayuda y la disponibilidad de un hermano. En la misma línea, puede interpretarse su mayor motivación a obtener logros, y sus mejores resultados en logros educativos y laborales e inteligencia verbal (Papalia, Wendkos Olds y Duskin Feldman, 2009). La mayor percepción de apoyo por parte de sus docentes que tienen los hijos únicos (Fernández Liporace y Ongarato, 2006) podría, entonces, sentar aquí sus raíces.

Frente a resultados que se dan fuera de lo planeado se tendrá un mayor sentido de control si se considera que dependen de los propios recursos. De

estos resultados inesperados deriva la tolerancia a la frustración, otro de los aprendizajes centrales que se producen en las relaciones entre hermanos (Fernández Moya y Richard, 2017).

Resultados semejantes para ambos grupos

Por último, ambos grupos coincidieron en sus resultados, con puntuaciones medias-bajas, para las subescalas de *Defensa de los propios derechos como consumidor* y *Expresión de enfado o disconformidad*. En este punto se concuerda con lo planteado por Chávez y Aranda (2017), quienes no encontraron diferencias significativas entre aquellos que son hijos únicos y los que funcionan como hermanos mayores, de en medio y menores.

Capítulo VII

CONCLUSIONES

La presente investigación, de enfoque cuantitativo y alcance descriptivo, llevada a cabo bajo un diseño no experimental transversal, buscó, en líneas generales, conocer y comparar las habilidades sociales de una muestra de 50 adolescentes de edades comprendidas entre los 15 y los 17 años, alumnos de dos escuelas secundarias de gestión privada de la ciudad de Tunuyán, Mendoza. Esta muestra fue constituida de manera intencional, por sujetos que tuvieran al menos dos hermanos mayores, y sujetos que no tuvieran hermanos; con el objetivo de valorar si existían diferencias entre ambos grupos. Se administró a los participantes un cuestionario sociodemográfico elaborado por la tesista, y la Escala de Habilidades Sociales de Elena Gismero González (2010), y se realizó el análisis de los datos obtenidos mediante el software estadístico IBM SPSS Statistics versión 15.0 para Windows.

En líneas generales, las puntuaciones obtenidas para las habilidades sociales de la muestra en conjunto fueron bajas y medias bajas, exceptuando la habilidad de *Decir que no y cortar interacciones*, en la cual se obtuvieron resultados medios-altos; en función de los puntajes centiles obtenidos en los baremos provistos por el manual de la escala.

Se analizaron las variables sociodemográficas y de ámbitos y frecuencia de socialización que presentaban variaciones en las habilidades sociales, hallando diferencias estadísticamente significativas a favor de los hombres para prácticamente todas las habilidades; de los participantes de 17 años para la habilidad de *Hacer peticiones* y de los participantes de 15 años por sobre los de 16 años para la habilidad de autoexpresión. Aquellos que indicaron una

frecuencia de juego de entre 5 y 7 veces por semana en la infancia, puntuaron más alto para las habilidades de autoexpresión, expresión de disconformidad, *Decir que no y cortar interacciones* y *Hacer peticiones*, como así también, en la *Escala global*, a comparación de aquellos que indicaron una frecuencia menor. Quienes señalaron que jugaban en la plaza, y aquellos que jugaban en el club, se posicionaron mejor frente a aquellos que no, para las habilidades de autoexpresión, *Defensa de los propios derechos como consumidor*, *Iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto* y para la *Escala global*. Por último, el grupo que indicó haber asistido a jardín de infantes desde los 3 años, obtuvo puntuaciones más favorables frente al grupo que comenzó a los 4 años, para las habilidades de *Autoexpresión* y *Expresión de enfado y disconformidad*, marcando también una tendencia a su favor para la *Escala global*.

Al observarse la influencia de estas variables en las habilidades sociales de la muestra original, y dado que era mayor la cantidad de sujetos con hermanos mayores que de sujetos sin hermanos; se tomó la decisión de homogeneizar la muestra, con el objetivo de controlar su incidencia. Se generó entonces una submuestra, seleccionando a los participantes con hermanos en función de sus características de sexo, edad y frecuencia de juego autopercebida en la infancia. Se procedió entonces a valorar la existencia de diferencias entre ambos grupos, hallando diferencias estadísticamente significativas para la habilidad de *Iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto*, a favor del grupo con hermanos mayores. Se examinó la posibilidad de que esta diferencia esté influida por la composición de sexo de los grupos de la submuestra.

Puede decirse entonces que, para la muestra estudiada, la variable hermanos no se considera un determinante significativo de las habilidades sociales evaluadas. Existiendo diferencias para una sola habilidad de la Escala, y posiblemente teñidas de la influencia de otro factor; este estudio se muestra de acuerdo con que difícilmente los hijos únicos estén en desventaja, siendo probable que tengan la posibilidad de obtener en sus amistades y en los diferentes ámbitos de socialización secundaria, experiencias y aprendizajes semejantes, en su valor funcional, a los que hubiesen podido perder por el hecho de no compartir su crianza con hermanos (Shaffer, 1999).

Desde el nacimiento, todo sujeto se encuentra inmerso en procesos de socialización, marcados por la impronta cultural e histórica de los sistemas de los que forma parte y lo afectan. La familia, la escuela, los espacios barriales y clubes, como todo otro grupo de pertenencia; son ámbitos privilegiados para el aprendizaje de habilidades sociales. Asimismo, también se aprende de los medios de comunicación, y del contexto, en sus múltiples acepciones: características maternas y paternas, experiencia en la crianza, estilos de crianza, salud emocional, nivel educativo; compañeros; nivel socioeconómico, etc. Las habilidades sociales se aprenden a partir de lo que se transmite, de lo que se observa, de lo que se experimenta, y de los refuerzos que se obtienen en las relaciones interpersonales, por lo cual, su adquisición estará determinada por los estímulos y las experiencias que estos contextos puedan proporcionar. El medio en el cual se desarrolle cada persona y las experiencias que atraviese se vinculará de modo decisivo al aprendizaje y práctica de habilidades sociales salutogénicas, que funcionarán como un factor protector para su desarrollo, reduciendo su vulnerabilidad (Lacunza y Contini de González, 2011).

Desde el presente estudio, y de acuerdo con diferentes autores (Burak, 2001; Pérez Fernández y Garaigordobil Landazabal, 2004; Yañez, 2010; Lacunza, 2011) se concibe a las habilidades sociales como factores protectores, es decir, características que favorecen el desarrollo humano, la mantención o recuperación de la salud, y que pueden contrarrestar los posibles efectos de los factores o conductas de riesgo y, de esta forma, reducir la vulnerabilidad (Donas Burak, 2001).

A partir de la importancia que revisten estas habilidades para el desenvolvimiento cotidiano del sujeto, resulta fundamental promover su desarrollo, particularmente en una etapa del ciclo vital compleja como lo es la adolescencia. Es menester retomar la definición de adolescentes como individuos que están construyendo, en relación con otros y en un contexto socio-histórico cambiante, su historia personal de vida con un significado y valor únicos (Diverio, 2006). Estos sujetos en constitución -como todos- cuentan con fuerzas y con vulnerabilidades, y se encuentran involucrados en

distintas problemáticas sociales (Rodríguez Yurcic en Fadín, Paredes y Escalante, 2012).

Los resultados de este estudio, teniendo siempre presentes sus limitaciones y la imposibilidad de generalizar, permiten pensar que independientemente de la familia nuclear y extensa que cada individuo tenga, existen cuestiones sobre las cuales trabajar en pos del desarrollo planteado. Coincidiendo con Valgañón (2012), se considera que es responsabilidad de todos como sociedad generar las condiciones para que todos los niños y adolescentes accedan a los cuidados, protección y educación necesarios, para ser adultos capaces de establecer relaciones sociales que sienten sus bases en la resiliencia.

En primer lugar, se considera muy importante estudiar qué sucede con las diferencias de género, observar si se repiten a lo largo de Mendoza. Para la tesista las diferencias halladas en este estudio resultan realmente alarmantes, dado que implican una socialización diferencial que limita, tanto a mujeres como a hombres, por el solo hecho de su sexo, ofreciéndoles determinadas posibilidades de conductas y modos de ser y hacer, llegando a limitarlos en las posibilidades de desarrollar y poner en práctica habilidades sociales. Toma una gran relevancia que la sociedad en conjunto pueda comenzar a cuestionar los mensajes que transmite cotidianamente, y a responsabilizarse de los mismos, en pos de la salud y el desarrollo pleno de las nuevas generaciones.

Otra cuestión fundamental es cómo generar espacios seguros donde los niños, niñas y adolescentes puedan compartir, e implementar actividades lúdicas para fomentar las habilidades sociales. Al conocer la importancia del juego para el desarrollo de las potencialidades, y observar las diferencias que se presentaron al analizar esta variable, se hace patente la importancia de su utilización en pos de lograr el máximo provecho, y de llegar a todos los niños. Generar proyectos que permitan acercar posibilidades a la comunidad, que incluso podrían realizarse mediante los métodos de la investigación acción participativa, para generar conocimiento a la vez que se producen cambios, partiendo desde las necesidades sentidas por cada comunidad. El propósito fundamental, que los

niños tengan oportunidades de jugar; luego, a través del juego, que puedan divertirse, generar relaciones sanas y desarrollarse integral y saludablemente.

Además, surgen temas y líneas de investigación sumamente interesantes para profundizar, que excedieron las posibilidades y la información obtenida en este estudio:

Una línea fuerte a abordar es cómo afecta la desigualdad social en cada una de las variables puestas en juego en la socialización y el desarrollo de habilidades; y cómo subsanar los efectos negativos, y potenciar y ampliar el alcance de los positivos. El factor socioeconómico atraviesa todos los ámbitos, generando dinámicas propias y diferentes oportunidades, y mecánicas de apropiación y aprovechamiento de los recursos disponibles.

Frente a las transformaciones familiares que se transitan en la actualidad, se considera fundamental investigar las distintas variables a partir de las nuevas configuraciones, formas y acuerdos de cada familia. Los tiempos compartidos entre hermanos varían con los cambios y separaciones, existiendo integrantes de una fratría que son criados como hijos únicos por uno de sus padres; a la vez que hijos únicos son insertados en un holón fraterno previamente constituido, conformando una de las tantas posibilidades de familia, en este caso, ensamblada. Asimismo, sería muy interesante conocer sobre los aprendizajes y experiencias que se producen en estos sistemas distintos a la familia nuclear tradicional, y sus efectos en las habilidades sociales.

También resulta pertinente observar el papel de las redes sociales y los medios de comunicación en la socialización y en el desarrollo y la puesta en práctica de habilidades sociales. Se decidió no abarcar estos temas por su especificidad y amplitud; sin embargo, no caben dudas de que su influencia en el desenvolvimiento de los individuos es cada vez mayor y más profunda, marcando necesariamente con un sello distintivo a los sujetos de cada generación.

Sería muy favorable baremizar la Escala de Habilidades Sociales de Gismero González, con población argentina, y, aun mejor, mendocina; lo cual permitiría

darle una utilidad más exacta al instrumento. Y además, ponderar las implicaciones de los resultados obtenidos por las muestras estudiadas, revalidando los conocimientos generados.

Como última sugerencia, con respecto a la subescala de “Autoexpresión en situaciones sociales”, se plantean dos cuestiones. Por una parte, las diferencias halladas en este estudio en función de las edades de los participantes no pudieron atribuirse a ninguna relación en particular, no obstante, sería interesante ahondar en los cambios propios de la adolescencia, la timidez que se despierta en muchos jóvenes, el retraimiento sobre sí mismos, y observar si no podría existir alguna determinación en el desenvolvimiento de las habilidades sociales. Por otra parte, sería interesante considerar la posibilidad de que exista algún factor que influya en la gran variabilidad que se da en los resultados de esta subescala, según cómo se agrupe a los participantes. Resultó llamativo el hecho de que presente variaciones en todas variables analizadas, tanto sociodemográficas (sexo y edad) como de ámbitos y frecuencia de socialización (edad en la cual comenzaron el jardín de infantes, espacios de juego y frecuencia del mismo durante la socialización secundaria). También se observaron variaciones en las investigaciones antecedentes: en el estudio de Mejía Bejarano, Rodríguez Gallardo y Tantaleán Cubas (2011) es la única subescala que marca diferencias en función del uso de redes sociales; en el trabajo realizado en España por Sánchez Teruel, Robles Bello, y González Cabrera (2015), la que más varía tras el entrenamiento –ascendiendo desde el percentil 10 hasta el 60-; y, en la investigación de Senra Valera (2010), junto a Decir que no y cortar interacciones, las únicas que presentan diferencias significativas a favor de los sujetos que no consumen alcohol.

A medida que se trabajaba en esta investigación, y se reflexionaba a la luz de los datos, antecedentes, lectura de otras investigaciones; se fueron descubriendo muchas limitaciones, que se detallan a continuación, a fin de que el lector interesado en realizar un estudio, pueda tenerlas en cuenta.

En primer lugar, en investigaciones futuras sería sumamente importante poder evaluar una muestra más grande, y, en caso de ser posible, representativa de una población, constituida mediante algún método probabilístico. Una mayor cantidad de participantes permitiría subagrupar y comparar, arrojando resultados específicos que pueden ser muy enriquecedores para el tema; por ejemplo, comparando cruzado en todos los sentidos, entre mujeres y hombres, hijos únicos y con hermanos.

Se sugiere que siempre se prefiera, en el caso de ser posible, constituir la muestra a partir de voluntarios. Esto, además de ahorrar mucho tiempo de espera, seguramente brindará datos más completos y reflexionados.

Se propone también, realizar una prueba piloto de todo instrumento a implementar, y observar la claridad de los datos obtenidos. Además, esto servirá para valorar, en función del tiempo insumido, si se torna muy extenso, debiendo acortarse o dividirse en distintas sesiones, según las posibilidades; o, al contrario, si se puede recolectar más cantidad de información. Para próximos estudios, sería favorable indagar con mayor profundidad los datos sociodemográficos y de socialización previa, tales como:

- Cantidad de hermanos, género de los hermanos, orden y diferencias de edad.
- Cómo está constituida la familia de cada participante. Con quién/quienes vive actualmente, con quienes se crió. Cambios que ha atravesado.
- En cuanto al juego en la infancia, con quienes jugaba, cómo eran sus grupos, qué juegos preferían, si eran autodidactas o tenían un guía.
- Para actividad que el sujeto realiza, cómo la realiza, si compite, por qué la eligió, qué le gusta, etc.

Con respecto a las opiniones y a la experiencia personal de cada uno en cuanto a las relaciones fraternas y a la experiencia del hijo único, sería interesante preguntar si los participantes consideran que existe alguna relación importante, si hay experiencias que los hayan marcado. En cuanto a la

percepción de pros y contras de la cantidad de hermanos, sería necesario explicitar claramente las preguntas, poniéndolos en situación para imaginarse en otro lugar, para que sean válidos los resultados de cada grupo y poder observar si coinciden las percepciones con lo sentido por quienes lo experimentan desde ese lugar.

En lo tocante al instrumento utilizado para medir las habilidades sociales, si bien es claro y práctico en su uso, se presentan dos limitaciones sumamente importantes. En primer lugar, no cuenta con baremos argentinos, lo cual puede influir drásticamente en los resultados, de no analizarse de forma crítica. En segundo lugar, sería deseable incluir una gama más amplia de habilidades sociales. La EHS hace hincapié en aquellas relacionadas a la autonomía, a que la persona sea capaz de darse su lugar, hacerse escuchar en la sociedad. Sin embargo, existen habilidades de gran utilidad, relacionadas a la empatía, a poder abrirse, a hacer sentir bien a un otro en la relación: habilidades de conversación, de expresión de sentimientos positivos, de realizar cumplidos, incluso de oposición asertiva; que sería muy importante evaluar, ya que cada individuo se adapta poniendo en juego recursos diferentes, y posiblemente, lo que no logre hacer de una manera determinada, lo hará de otra.

Ningún instrumento es “perfecto”, y por esto será importante tener en claro lo que se quiere evaluar, los recursos con los que se cuenta, la información necesaria, y tomar las medidas necesarias para subsanar posibles errores. Es fundamental ser cautos y analizar qué se le hace decir a los datos, y qué están, realmente, en condiciones de decir. Por último, es necesario siempre tener en cuenta las limitaciones ecológicas: dónde y cómo se toman las pruebas.

Sin dudas, la posibilidad de entrevistar a los participantes arrojaría información de una gran riqueza. Además, se coincide con Rodríguez Yurcic (en Fadín, Paredes y Escalante, 2012), en la importancia de correrse del lugar de certeza respecto de los adolescentes, poder conocerlos desde una posición de respeto, darles la palabra y el lugar para abrir sus propias preguntas.

Parte IV:

Bibliografía y anexos

Capítulo VIII

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agualsaca Uzhca, L. E. (2017). *Inteligencia interpersonal y aprendizaje colaborativo, en los estudiantes de educación general básica, de la unidad educativa "Once de Noviembre", Riobamba, durante el año lectivo 2016-2017.* (Tesis de licenciatura) Recuperado de: <http://dspace.unach.edu.ec/bitstream/51000/3981/1/UNACH-FCEHT-TG-P.EDUC-2017-000031.pdf>
- Aguiriano, V. M. y Luzzi A. M. (2014). Del juego a la práctica deportiva en clubes sociales y deportivos barriales como espacios de inclusión social. *Revista Lúdicamente*, 3 (6). Recuperado de: <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/ludicamente/article/view/4045>
- Aranda, C. D y Chávez, L. E. (2017). Autoconcepto y habilidades sociales en niños como hijos únicos y niños con hermanos. *PsicoEducativa: reflexiones y propuestas*, 3 (5). Recuperado de: <http://psicoeducativa.iztacala.unam.mx/revista/index.php/rpsicoedu/article/view/64/195>
- Araoz, C. A. (2013). *Habilidades Sociales y Ansiedad en Adolescentes.* (Tesis de licenciatura inédita) Universidad del Aconcagua, Mendoza.
- Arón, A. M. y Milicic, N. (1999). *Vivir con otros.* Chile: Editorial Universitaria.
- Arranz, E.; Yenes, F.; Olabarrieta, F. y Martín, J. L. (2001) Relaciones entre hermanos/as y desarrollo psicológico en escolares. *Infancia y Aprendizaje*, 24 (3). Recuperado de:

<http://www.etxadi.org/uploads/files/ultimaspublicaciones/HermanosInfanciaAprendizaje.pdf>

Bandura, A. (1982). *Teoría del Aprendizaje Social*. Madrid: Espasa Calpe.

Bandura, A. (1999). *Auto-Eficacia: Cómo afectan los cambios de la Sociedad actual*. España: Descleé De Brouwer.

Bárez Villoria, M. (2002). *"Relación entre percepción de control y adaptación a la enfermedad en pacientes con cáncer de mama"*. Tesis doctoral para optar al título de Doctora en Psicología, Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, España. Recuperado de: <https://www.tdx.cat/handle/10803/4740>

Blanco, M. L. (2017) *Vínculo temprano y Juegos de crianza* (Tesis de licenciatura). Recuperado de: <https://sifp.psico.edu.uy/sites/default/files/Trabajos%20finales/%20Archivos/tfg - lucia blanco.pdf>

Burak, D. (2001). *Adolescencia y juventud en América Latina*. Cartago: Libro Universitario Regional.

Caballo, V. E. (2002). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid: Siglo XXI.

Calmels, D. (2016). El juego corporal. *Revista Lúdicamente*, 5 (10). ISSN 2250-723x.

Chateau, J. (1973). *Psicología de los juegos infantiles*. Buenos Aires: Kapelusz.

Cohen Imach, S; Esterkind de Chein, A E; Lacunza, A; Caballero, S V y Martinenghi, C; (2010). Habilidades sociales y contexto sociocultural. Un estudio con adolescentes a través del BAS-3. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación - e Avaliação Psicológica*, 1 (29). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=459645441010>

Coolican, H. (2005). *Métodos de investigación y estadísticas en Psicología*. México: Ed. Manual Moderno.

- Coronel, C. P.; Levin, M. y Mejail, S. (2011). Las habilidades sociales en adolescentes tempranos de diferentes contextos socioeconómicos. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9 (1), 241-262. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293122834012>
- De Blas Piñeiro, S. (2016). *Diferencias entre hijos únicos e hijos con hermanos en relación con la toma de decisiones, la autoestima, la empatía y el sexo*. (Tesis de licenciatura) Recuperado de: <https://www.google.com.ar/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjo49Dm9anXAhVEHpAKHX0zBhsQFgglMAA&url=https%3A%2F%2Frepositorio.comillas.edu%2Frest%2Fbitstreams%2F30163%2Fretrieve&usg=AOvVaw1rtFMStDVft-qMLZm-2ltE>
- Díaz Sánchez, E. S.; Jáuregui Vallejos, C. E. (2014). Clima Social Familiar y Habilidades Sociales en Estudiantes de Secundaria de una Institución Educativa. *Revista Praian*, 5 (2). Recuperado de: <http://revistas.uss.edu.pe/index.php/PAIAN/article/view/97>
- Diverio, I. S. (2006) La adolescencia y su interrelación con el entorno. Instituto de la juventud. Recuperado de: http://www.injuve.es/sites/default/files/LA%20ADOLESCENCIA%20y%20%20entorno_completo.pdf
- Elizondo, N. P. (2004). *Diferencias de Género en las Conductas de Afrontamiento, Habilidades Sociales y Empatía*. (Tesis de licenciatura inédita) Universidad del Aconcagua, Mendoza.
- Erkert, A. (2001). *Niños que se quieren a sí mismos. Juegos y actividades para estimular la autoestima y la conducta social*. España: Oniro.
- Fadín, H.; Paredes, A. y Escalante, E. (2012) *Fundamentos teóricos y prácticos de la intervención en la familia, la niñez y la adolescencia. Tomo I*. Buenos Aires: Editorial de la Universidad del Aconcagua.
- Fernández Liporace, M. M. y Ongarato, P. (2006). El apoyo social percibido y su relación con el clima motivacional de clase en adolescentes. *XIII*

Jornadas de Investigación y Segundo Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Recuperado de: <https://www.aacademica.org/000-039/574>

Fernández Moya, J. (2010). *En busca de resultados, una introducción a las Terapias Sistémicas*. 3ª edición. Mendoza: Editorial de la Universidad del Aconcagua.

Fernández Moya, J. y Richard, F. (2017). *De crianzas y socializaciones. La impronta relacional en la evaluación clínica*. Mendoza: Editorial de la Universidad del Aconcagua.

Frisancho Yopez, R. G. y Quiroz Ramirez, J. P. (2015) Dependencia emocional hacia la pareja en estudiantes universitarios hijos únicos y no únicos (Tesis de grado). Recuperada de: Repositorio de tesis UCSM <https://core.ac.uk/download/pdf/54220225.pdf>

García, A. A.; Guerra Mora, P.; Di Giusto Valle, C. y Pizarro Ruiz, J.P. (2017) Autoconcepto en adultos: estudio de género y de tenencia de hermanos. *Alternativas en psicología*, (38). Recuperado de: <http://alternativas.me/attachments/article/154/Alternativas%20en%20Psicolog%C3%ADa%2038%20-%20Agosto%202017%20-%20Enero%202018.pdf#page=33>

García, M., Cabanillas, G., Morán, V. y Olaz, F. (2014). Diferencias de género en habilidades sociales en estudiantes universitarios de Argentina. *Anuario Electrónico de Estudios en Comunicación Social "Disertaciones"*, 7 (2). Recuperado de: <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/Disertaciones/>

Gianella, C. (1996). *Género femenino*. (Tesis de Licenciatura en Psicología inédita). Facultad de Psicología, Universidad del Aconcagua, Mendoza, Argentina.

Gismero González, E. (2010). *Escala de Habilidades Sociales*. Madrid: Tea Ediciones.

- Gobierno de Mendoza, Dirección de Género y Diversidad. (2018a). *Algunos conceptos sobre diversidad sexual*. Mendoza, Argentina: recurso digital. Recuperado de: http://www.social.mendoza.gov.ar/capacitaciones/pluginfile.php/3964/mod_resource/content/1/MODULO%20%20-%20DIVERSIDAD%20SEXUAL-%202018.pdf
- Gobierno de Mendoza, Dirección de Género y Diversidad. (2018b). *Ley de matrimonio igualitario. Familias diversas*. Mendoza, Argentina: recurso digital. Recuperado de: <http://www.social.mendoza.gov.ar/capacitaciones>
- González, P.; Yanes, A.; Rodríguez, R.; González, M. J. y Yanes, Z. (2013). *Violencia contra las mujeres. Quien calla otorga*. 1a. ed. Mendoza, Argentina: Edición Digital. Recuperado de: http://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/5270/violencia-contra-las-mujeres-quien-calla-otorga5-2.pdf
- Gumilla, R. (2012). La familia: educar en el amor hacia el sentido. En M. Valgañón (Ed.), *Vínculos familiares en transformación. Estilos, modelos y competencias parentales* (pp. 86). Mendoza: SSYCC Ediciones.
- Guzmán Ponciano, G. A. (2017). *Propiedades Psicométricas de la Escala de Habilidades Sociales en alumnos del nivel secundario del distrito Chicama*. (Tesis de licenciatura). Recuperado de: <http://repositorio.ucv.edu.pe/handle/UCV/679>
- Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la Investigación. Cuarta edición*. México: Mc Graw Hill.
- Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la Investigación. Quinta edición*. Perú: Mc Graw Hill.
- INDEC (2001). Cuadro 8.1 Total del país. Mujeres de 14 años o más por cantidad de hijos e hijas nacidos vivos y promedio de hijos por mujer según grupos de edad. Año 2001. *Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas*. Recuperado de: https://www.indec.gov.ar/nivel2_default.asp?id_tema=2&seccion=P

INDEC (2004). Estimaciones y proyecciones de población. Total del país 1950-2015. *Serie Análisis Demográfico N° 30*. Buenos Aires. Recuperado de: https://www.indec.gov.ar/nivel2_default.asp?id_tema=2&seccion=P

INDEC (2010a) Cuadro 5. Tasa global y general de fecundidad, tasa bruta y neta de reproducción y edad media de la fecundidad. Total del país. Período 2010-2040. *Estimaciones y proyecciones elaboradas en base a resultados del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas*. Recuperado de: https://www.indec.gov.ar/nivel2_default.asp?id_tema=2&seccion=P

INDEC (2010b) Cuadro P48. Total del país. Mujeres de 14 años y más por cantidad de hijos e hijas nacidos vivos y promedio de hijos por mujer, según grupo de edad. Año 2010. *Estimaciones y proyecciones elaboradas en base a resultados del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas*. Recuperado de: https://www.indec.gov.ar/nivel2_default.asp?id_tema=2&seccion=P

Ison, M (1997). Déficit en habilidades sociales en niños con conductas problema. *Revista Interamericana de Psicología*, 3, (2), 243-255. Recuperado de: <https://journal.sipsych.org/index.php/IJP/article/view/795/689>

Krauth, K. Y BOLLASINA, V. (2007). *El Jardín Maternal y el Jardín de Infantes: la relación con pares y la socialización recíproca*. Documento de Cátedra de Psicología Evolutiva y Niñez. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires.

Lacunza, B. A. (2011) Las habilidades sociales como recursos para el desarrollo de fortalezas en la infancia. *Psicodebate*, 10. Psicología, cultura y sociedad. Recuperado de: <https://dspace.palermo.edu/ojs/index.php/psicodebate/article/view/398/18>

1

Lacunza, B. A.; Contini de González, N. (2011) Las habilidades sociales en niños y adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos

psicopatológicos. *Fundamentos en Humanidades*, 12 (23), 159-182.
Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18424417009>

Laiño, F., Tuñón, I., Coll, A. (2015). Oportunidades para el juego en movimiento: niños, niñas y adolescentes entre 5 y 17 años en la Argentina urbana. Observatorio de la Deuda Social Argentina. *Barómetro de la Deuda Social de la Infancia. Serie del Bicentenario (2010-2016), boletín n° 2*. Universidad Católica Argentina. Disponible en: <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/investigacion/oportunidades-para-juego-movimiento.pdf>

Ley de Educación Nacional, N° 26.206, 2006.

Ley de Educación Nacional, N° 27045, Educación inicial. Modificación Ley N° 26.206, 2014.

Llamosas, M. G. (2017). *El juego infantil y las desigualdades sociales*. (Tesis de Licenciatura, Universidad Católica Argentina, Facultad de Psicología y Psicopedagogía). Disponible en: <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/tesis/juego-infantil-desigualdades-sociales.pdf>

Llanos Baldivieso, C. C. (2006). *Efectos de un programa de enseñanza en habilidades sociales*. (Tesis doctoral) Recuperado de: <https://hera.ugr.es/tesisugr/15885574.pdf>

Loos, S. y Metref, K. (2007). *Jugando se aprende mucho. Expresar y descubrir a través del juego*. Versión electrónica. Recuperado de: https://books.google.com.ar/books?hl=es&lr=&id=lhViQVIM3d0C&oi=fnd&pg=PA9&dq=aprender+a+defender+los+derechos+como+consumidor+jugando&ots=qiUOY3nLfa&sig=sW9PWFbo6jriw9fNjNF9toWUx84&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false

López Chamorro, I. (2010). El juego en la educación infantil y primaria. *Revista autodidacta*. Recuperado de: <http://educacioninicial.mx/wp-content/uploads/2017/11/JuegoEIP.pdf>

- Mejía Bejarano, G.; Rodríguez Gallardo, D. y Tantaleán Cubas, V. (2011). Uso de redes sociales y habilidades sociales en los alumnos del 5º año de una Institución Educativa Particular Religiosa de Lima Metropolitana, 2011. *Revista Científica de Ciencias de la Salud*, 5 (5), 42-46. Recuperado de: https://revistas.upeu.edu.pe/index.php/rc_salud/article/view/140
- Meneses Montero, M. y Monge Alvarado, M. Á. (2001). El juego en los niños: enfoque teórico. *Educación*, 25 (2), 113-124. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44025210>
- Michelson, L.; Sugai, D. P.; Wood, R. P. y Kazdin, A. E. (1987). *Las habilidades sociales en la infancia. Evaluación y tratamiento*. España: Martínez Roca.
- Miranda Zapata, E.; Riquelme Mella, E.; Cifuentes Cid, H. y Riquelme Bravo, P. (2012). Análisis factorial confirmatorio de la Escala de habilidades sociales en universitarios chilenos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 46 (2), 73-82. <http://www.elsevier.es/es-revista-revista-latinoamericana-psicologia-205-articulo-analisis-factorial-confirmatorio-escala-habilidades-S012005341470010X>
- Montivero, A. (2012) *La influencia del juego recreativo en el desarrollo de habilidades sociales como factor protector*. (Tesina de Licenciatura en Psicología inédita). Facultad de Psicología, Universidad del Aconcagua, Mendoza, Argentina.
- Morán, R. E. (2013). *Habilidades Sociales, Autoestima y su relación con el desempeño académico en población adolescente*. (Tesis de licenciatura inédita). Facultad de Psicología, Universidad del Aconcagua, Mendoza, Argentina.
- Navarro Botella, J. (1999). *Factores de riesgo y protección de carácter social relacionados con el consumo de drogas*. Recuperado de: <http://www.pnsd.msssi.gob.es/profesionales/publicaciones/catalogo/bibliotecaDigital/publicaciones/pdf/factores.pdf>

- Navarro, E.; Tomás, J.M. y Oliver, A. (2006). Factores personales, familiares y académicos en niños y adolescentes con baja autoestima. *Boletín de Psicología*, (88). Recuperado de: <https://www.uv.es/seoane/boletin/previos/N88-1.pdf>
- Observatorio de la deuda social argentina. (2009). Grandes desigualdades sociales en las oportunidades de socialización más allá de la escuela. *Barómetro de la deuda social de la infancia. Boletín nº 2*. Recuperado de: http://wadmin.uca.edu.ar/public/ckeditor/Gran_Bs_As.pdf
- Observatorio de la deuda social argentina. (2010). La (in)equidad en los procesos de crianza y socialización. *Barómetro de la deuda social de la infancia. Boletín nº 3*. Recuperado de: <http://wadmin.uca.edu.ar/public/ckeditor/BOLET-N N- 3 - 2010.pdf>
- OPP/CCEPI (2014). *Marco curricular para la atención y educación de niñas y niños uruguayos Desde el nacimiento a los seis años*. Recuperado de: http://www.ceip.edu.uy/documentos/2017/bibliotecaweb/marco_curricular_prime_ra_infancia_digital_opti.pdf
- Orozco Guanoluisa L. A. y Tierra Huilca, C. E. (2017). *Trastornos mentales y habilidades sociales en los pacientes del área de psiquiatría varones del Instituto Psiquiátrico "Sagrado Corazón"*. (Tesis de licenciatura). Recuperado de: <http://dspace.unach.edu.ec/bitstream/51000/4497/1/UNACH-EC-FCS-PSC-CLIN-2017-0049.pdf>
- Palacios Sánchez, H. A. (2017). *Propiedades psicométricas de la escala de habilidades sociales (EHS) en estudiantes de secundaria de instituciones educativas públicas de Comas, 2017*. (Tesis de licenciatura). Recuperado de: https://alicia.concytec.gob.pe/vufind/Record/UCVV_a1497d84c053d82bc88f20680a9e23bc
- Papalia, D. E.; Wendkos Olds, S. y Duskin Feldman, R. (2009). *Psicología del desarrollo. De la infancia a la adolescencia*. 11 edición. México: Mc Graw Hill.

- Páramo, M. A. (2012). *Normas para la presentación de citas y referencias bibliográficas según el estilo de la American Psychological Association (APA): Tercera edición traducida de la sexta en inglés*. Documento de cátedra de Taller de Tesina. Facultad de Psicología, Universidad del Aconcagua. Mendoza.
- Pérez Fernández, J. I. y Garaigordobil Landazabal, M. (2004). Relaciones de la socialización con inteligencia, autoconcepto y otros rasgos de la personalidad en niños de 6 años. *Apuntes de Psicología*, 22 (2). Recuperado de: <http://apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/48/50>
- Piaget, J. (1972). *El juicio y el razonamiento en el niño. Estudio sobre la lógica del niño (II)*. Buenos Aires: Guadalupe.
- Piaget, J. (1975). *Psicología de la inteligencia*. Buenos Aires: Psique.
- Piaget, J. e Inhelder, B. (1965). *Psicología del niño*. Madrid: Morata S.A.
- Pichardo, M., Justicia, F., & Fernández, M. (2009). Prácticas de crianza y competencia social en niños de 3 a 5 años. *Pensamiento psicológico*, 6(13), 37-48. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3265411>
- Piñero Ruiz, E.; Lopez Espín, J. J.; Cerezo, F. y Torres Cantero, A. M. (2012). Tamaño de la fratría y victimización escolar. *Anales de psicología*, 28 (3). Recuperado de: <http://revistas.um.es/analesps/article/view/analesps.28.3.156091/138101>
- Polit, D. F.; Nuttall, R. L. & Nuttall, E. V. (1980) The only child grows up: a look at some characteristics of adult only children. *Family Relations*, 29 (pp.96-106).
- Quintana Gil, Y. L. (2014). Propiedades psicométricas de la escala De Habilidades Sociales en alumnos de nivel secundario de Cartavio. *Revista de Investigación de estudiantes de Psicología "Jang"*, 3 (2). Recuperado de:

http://ucvvirtual.edu.pe/contenido_web/Docs_Adic/20150107_07012014_REV-PSICO-2014-II.pdf

Rodriguez Yurcic, A. L. (2013). De los hermanos al lazo social: efecto de la vigencia de la ley. En H. Karlen Zbrun, (Comp.), *Violencia y consumo en adolescentes. El sujeto en perspectiva*. (pp.49-60). Buenos Aires: Letra viva.

Rubio Medina, C. y Sánchez Núñez, M. T. (2013). Inteligencia emocional autoinformada en hijos únicos e hijos primogénitos y ajuste perceptivo de los progenitores. *Ansiedad y estrés*, 19 (1). Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/263914379_Inteligencia_Emocional_Autoinformada_en_Hijos_Unicos_e_Hijos_Primogenitos_y_Ajuste_Perceptivo_de_los_Progenitores

Sánchez Bernardos, M. L.; Alonso Rodríguez, E.; Hernández Lloreda, M. J. Y Bragado, M. C. (2007) Orden de nacimiento y apoyo parental: su papel en la orientación interpersonal de los adolescentes. Un estudio preliminar. *Clínica y Salud*, 18 (1). Recuperado de: https://www.google.com.ar/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwiC35jS96nXAhUGH5AKHX1oBQ4QFgglMAA&url=http%3A%2F%2Fscielo.isciii.es%2Fscielo.php%3Fscript%3Dsci_arttext%26pid%3DS1130-52742007000100002&usq=AOvVaw3WoWNjh_0XdWBnTSTr64Hv

Sánchez Teruel, D.; Robles Bello, M. A. y González Cabrera, M. (2015). Competencias sociales en estudiantes universitarios de Ciencias de la Salud (España). *Educación Médica*, 16 (2), 126-13. Recuperado de: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1575181315000248>

Sanhueza, C. (2009). Tamaño de Familia y Orden de Nacimiento en Chile: Usando Gemelos como Experimento Natural. *Revista de Análisis Económico*, 24 (2). Recuperado de: <https://www.google.com.ar/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwiknMHm96nXAhXLkZAKHaW1DygQFgglMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.scielo.cl%2Fscielo.php%3Fscript%3>

Dsci_arttext%26pid%3DS0718-88702009000200005&usq=AOvVaw1oyTpptQPeMu-yF5u_gqtx

Schunk, D. H. (2012). *Teorías del aprendizaje*. Recuperado de: <http://www.url.edu.gt/PortalURL/Biblioteca/Contenido.aspx?o=5020&s=49>

Senra Varela, M. (2010). Educar en habilidades sociales para prevenir el abuso de alcohol en la adolescencia. *REOP*, 21 (2), 423-433. Recuperado de: <http://revistas.uned.es/index.php/reop/article/view/11556>

Shaffer, D. R. (1999). *Psicología del desarrollo: infancia y adolescencia*. 5ª edición. México: Thomson.

Sued, G. (17 de noviembre de 2016). Respaldo legislativo a la sala de 3 años. *La Nación*. Recuperado de: <https://www.lanacion.com.ar/1956996-respaldo-legislativo-a-la-sala-de-3-anos>

Torre Puente, J. C. (2007). *Una triple alianza para un aprendizaje universitario de calidad*. Recuperado de: https://books.google.com.ar/books?id=4JCbHZGYVZEC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

Tuñón, I. (2014). *Derecho al juego. Entre el tiempo escolar, los amigos y el espacio público*. Boletín del Barómetro de la Deuda Social de la Infancia. Recuperado de: <https://www.aacademica.org/ianina.tunon/13>

UNICEF (2011). Estado mundial de la infancia 2011 La adolescencia una época de oportunidades. Recuperado de <https://www.unicef.org/spanish/sowc2011/>

Valgañón, M. (Ed.) (2012) *Vínculos familiares en transformación. Estilos, modelos y competencias parentales*. Mendoza: SSYCC Ediciones.

Vera Pómez, A. C. (2015). *Habilidades sociales y Autoconcepto en hijos únicos y con hermanos, de colegios de Lima Metropolitana* (Tesis de grado). Recuperado de: Repositorio Académico UPC: <https://www.google.com.ar/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwj9o7K95eHWAhWLF5AKHSS2CFYQ>

[FgggtMAE&url=http%3A%2F%2Frepositorioacademico.upc.edu.pe%2Fupc%2Fbitstream%2F10757%2F619096%2F2%2FTesis%2Boriginal.pdf&u sg=AOvVaw36tkB60v-kmL0mB1lcW-EX](http://repositorioacademico.upc.edu.pe/Fupc/bitstream/10757/619096/2/Tesis%2Boriginal.pdf&u sg=AOvVaw36tkB60v-kmL0mB1lcW-EX)

- Vinaccia, S.; Quiceno, J. M.; Fernández, H.; Calle, L. A.; Naranjo, M. y Osorio, J. (2007). Autoesquemas y habilidades sociales en adolescentes con diagnóstico de labio y paladar hendido. *Pensamiento Psicológico*, 4 (10),123-135. Recuperado de: <http://revistas.javerianacali.edu.co/javevirtualoj/index.php/pensamientopsicologico/article/view/97>
- Wei, W.; Wu, Y.; Lv, B.; Zhou, H.; Han, X.; Liu, Z & Luo, L. (2016). The Relationship Between Parental Involvement and Elementary Students' Academic Achievement in China: One-Only Children vs. Children with Siblings *Journal of Comparative Family Studies*, XLVII (4).
- Yañez, C. N. (2010). *Características de los docentes que promoverían la expresión de habilidades sociales en alumnos socialmente vulnerables*. (Tesis de maestría inédita). Universidad del Aconcagua, Mendoza.

Capítulo IX

APÉNDICES

HOJA DE INFORMACIÓN SOBRE PARTICIPACIÓN EN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

Proyecto de investigación: “Habilidades sociales en adolescentes: diferencias entre adolescentes con y sin hermanos.” Autorizado por la Universidad del Aconcagua

OBJETIVOS:

General:

- Conocer si existen diferencias en cuanto a habilidades sociales entre adolescentes con y sin hermanos.

Específicos:

- Describir las habilidades sociales presentes en una muestra de adolescentes, en un momento determinado.
- Comparar las diferencias entre aquellos que tienen hermanos y aquellos que no.
- Observar si aparecen relaciones con otros aspectos de la socialización secundaria que pudieran funcionar de manera similar.

DESCRIPCIÓN:

Se trata de un estudio no experimental, de alcance descriptivo, es decir, que tendrá como objetivo detallar cómo son y se manifiestan ciertas capacidades de los sujetos evaluados, en función de sus características sociodemográficas.

Se utilizarán dos instrumentos:

Cuestionario Sociodemográfico elaborado por la tesista: indaga género, edad, cantidad de hermanos mayores y menores, zona de residencia, espacios de juego en la niñez y actividades que realiza.

Escala de Habilidades Sociales (EHS) de Elena Gismero González para la evaluación de la aserción y las habilidades sociales en adolescentes y adultos, de aplicación colectiva, duración aproximada de 10 a 15 minutos. Compuesta por 33 ítems, cada uno con 4 alternativas de respuesta a marcar con cruz.

Los resultados de la investigación serán de carácter anónimo, asumiendo el compromiso con la confidencialidad de la información otorgada.

La participación en este proyecto de investigación es voluntaria y el sujeto puede retirarse del mismo en cualquier momento sin que se le pueda exigir ningún tipo de explicación ni prestación.

Asimismo, los participantes que estuvieran interesados podrán requerir una devolución personal sobre sus resultados en la escala.

Para consultar cualquier duda o requerir más información puede comunicarse al teléfono 2622580576 o vía mail pauli.firpo@gmail.com.

Paula Firpo

Estudiante de Licenciatura en Psicología.

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Sr./Sra.¹.....DNI nº.....
.....DNI nº.....

en calidad de²

He/hemos leído la hoja de información que se me/nos ha entregado, la cual figura en el reverso de este documento, y la he/hemos comprendido en todos sus términos.

He/hemos sido suficientemente informado/s y he/hemos podido hacer preguntas sobre los objetivos y metodología aplicados en el proyecto de investigación **“Habilidades sociales en adolescentes: diferencias entre adolescentes con y sin hermanos”** que ha sido autorizado por la Universidad del Aconcagua y para el que se ha pedido la colaboración de mi/nuestro hijo, pupilo o representado³:
....., DNI nº:.....

Comprendo/comprendemos que la participación es voluntaria y que el menor en cuya representación actúo/actuamos puede retirarse del mismo cuando quiera; sin tener que dar explicaciones y exponer sus motivos; y sin ningún tipo de repercusión negativa.

Por todo lo cual, PRESTO/PRESTAMOS EL CONSENTIMIENTO para la participación en el proyecto de investigación al que este documento hace referencia.

En Tunuyán, Mendoza a días del mes de de 2018.

.....

¹ Los padres, si ambos ejercen la patria potestad, deben firmar conjuntamente este consentimiento informado.

² Padres, tutor o representante legal del menor.

³ Nombre completo del menor

Firma y aclaración

D H S	Nombre y apellidos	Edad	Sexo
	Carné	Fecha	

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

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

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

Cuestionario Sociodemográfico

Nombre: _____

Edad: _____ Género: _____

¿Tenés hermanos?

- NO
- SI - ¿Cuántos mayores que vos? _____ ¿Cuántos menores que vos? _____

Vivís en: Barrio / Centro / Zona rural / Otro: _____

¿Tenés vecinos de tu edad? SI / NO

¿Dónde jugabas de chiquito?

- PLAZA
- CASA
- ABUELOS, PRIMOS
- BARRIO
- JARDÍN
- CLUB
- OTRO: _____

¿Con qué frecuencia?

1 vez por semana o
menos
Entre 2 y 4 veces por
semana

¿Realizás alguna actividad además de la escuela?

- NO
- SÍ - ¿Cuál? (o cuáles) _____

La practicás:

- En equipo
- En grupo
- En una banda
- Individualmente

Para vos, ¿con quién se aprende mejor cómo relacionarse con otros?

- Padres
- Hermanos
- Amigos
- Otros: _____

Para vos, ¿Qué es lo mejor y qué lo peor, de ser hijo único, y de tener hermanos mayores?

SER HIJO ÚNICO	TENER HERMANOS MAYORES
+	
+	
-	
-	