



UNIVERSIDAD DE CIENCIAS EMPRESARIALES Y SOCIALES - UCES

INSTITUTO DE ALTOS ESTUDIOS EN PSICOLOGÍA Y CIENCIAS SOCIALES

**Estudio descriptivo de la adolescencia en São Borja: Un análisis a la luz de las
Habilidades Sociales.**

Tesis de Doctorado en Psicología

Doctoranda: Psicóloga Andrea Simone Santos Weis

Directora de Tesis: Dra. Liliana G. Medina

ANDREA SIMONE SANTOS WEIS

**ESTUDIO DESCRIPTIVO DE LA ADOLESCENCIA EN SÃO BORJA: UN
ANÁLISIS LA LUZ DE LAS HABILIDADES SOCIALES.**

Tesis presentada como el requisito
parcial a la obtención del grado del
Doctor en Psicología en el Programa de
Posgrado da Universidad de Ciencias
Empresariales y Sociales – UCES -
Buenos Aires, Argentina.

BUENOS AIRES/ARGENTINA

2016

ÍNDICE

LISTA DE TABLAS	07
LISTA DE FIGURAS	10
AGRADECIMIENTOS	13
RESUMEN	16
RESUMO	18
INTRODUCCIÓN	20
Problema	21
Justificación	23
MARCO TEORICO	27
1. Fundamentos epistemológicos de la teoría cognitiva	27
2. Algunos aportes en la adolescencia	29
2.1. Los aportes de Philippe Ariès	29
2.2. Los aportes Psicoanalíticos	32
2.3. Los aportes Piagetianos	39
3. Fundamentaciones conceptuales	44
3.1. El abordaje cognitivo y la adolescencia	44
3.2. El abordaje cognitivo y las habilidades sociales	46
3.3. Entrenamiento de las habilidades sociales	53
4. Fundamentaciones substantivas	56
4.1. Estructura de las habilidades sociales	56
4.2. Los déficits en el repertorio de las habilidades sociales	61
4.3. Interacción de las habilidades sociales en la adolescencia	64
4.4. Subescalas de las habilidades sociales de acuerdo al IHSA	65
5. Resumen del capítulo	72

ESTADO ACTUAL DEL ARTE	75
MARCO LEGAL	75
MARCO CONTEXTUAL	79
1. Producciones científicas sobre habilidades sociales en el exterior	79
2. Comparativo de las producciones científicas Brasil, España y Portugal	84
MARCO HISTÓRICO	87
MARCO REFERENCIAL	90
1. Producciones científicas acerca de las Habilidades Sociales en Brasil	90
2. Problemas de adolescentes en los contextos sociales	109
2.1. ¿La familia hace diferencia?	112
2.2. La importancia de la escuela en la vida del adolescente	117
2.3. ¿La comunidad/sociedad posibilita la inserción del adolescente?	124
3. Adolescentes infractores	128
4. Habilidades Sociales en general	132
5. Habilidades Sociales en adolescentes	135
5.1. Habilidades Sociales en déficit y la salud	138
6. Resumen del capítulo	140
OBJETIVO	142
Objetivo General	142
Objetivo Específico	142
METODOLOGIA	143
1. Introducción	143
2. Hipótesis	144
3. Unidades de análisis	145
4. Variables	145

5. Muestra/Participantes	146
6. Instrumentos de recolección de datos	147
6.1. Inventario de Habilidades Sociales para el adolescente	148
6.2. Criterio de Clasificación Económica Brasil	152
7. Procedimientos	153
ANÁLISIS DE LOS DATOS	155
1. Contexto del lugar del estudio	155
2. Análisis de las Habilidades Sociales en São Borja	155
2.1. Desempeño de las Habilidades Sociales en Escuela Pública Nacional	156
2.2. Desempeño de las Habilidades Sociales en Escuela Pública Provincial	164
2.3. Desempeño de las Habilidades Sociales en Escuela Privada	173
2.4. Comparación descriptiva institucional	181
3. Análisis estadísticos de las Habilidades Sociales en São Borja	194
3.1. Correlaciones de las Habilidades Sociales y sus subescalas con los Baremos correspondientes	195
3.2. Correlaciones de las Habilidades Sociales y sus dificultades o ansiedades con los Baremos correspondientes	202
3.3. La relación entre clase económica, Habilidades Sociales y sus subescalas	212
3.4. Resultados de la relación entre clase económica y dificultad o ansiedad en las Habilidades Sociales y sus subescalas	214
3.5. Resultados de la comparación entre las tres escuelas controlando clase económica y las Habilidades Sociales	215
RESULTADOS	221
1. Hipótesis corroboradas, ¿sí o no?	221
2. Desempeño de las Habilidades Sociales en los adolescentes de São Borja	224

DISCUSIONES	228
CONCLUSIONES	231
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	243
ANEXOS	297

LISTA DE TABLAS

Tabla 01: Base de datos Scielo España, un artículo de las habilidades sociales	80
Tabla 02: Base de datos B'on Portugal, 19 artículos de las habilidades sociales	81
Tabla 03: Análisis de desempeño anual por base de datos y sus referidos países	84
Tabla 04: Base de datos LILACS, 65 artículos	91
Tabla 05: Porcentaje/año en la base de datos LILACS, 65 artículos de las habilidades sociales	97
Tabla 06: Base de datos Scielo Brasil, 44 artículos de las habilidades sociales	98
Tabla 07: Porcentaje/año en la base de datos Scielo Brasil, 44 artículos de las habilidades sociales	102
Tabla 08: Artículos sobre adolescencia – Scielo Brasil	104
Tabla 09: Título del artículo científico y año de publicación	106
Tabla 10 - Descripción del IHSA e interpretación, percentil de las puntuaciones	150
Tabla 11: Criterio Brasil (Clases Económicas y Valor Bruto en R\$)	185
Tabla 12: Comparación de toda la muestra con el Baremo Estadísticos para una muestra	196
Tabla 13: Comparación de toda la muestra con el Baremo Prueba para una muestra	196
Tabla 14: Escuela Privada Comparación con el Baremo Estadísticos para una muestra	197
Tabla 15: Escuela Privada - Comparación con el Baremo Prueba para una muestra	198
Tabla 16: Escuela Federal Comparación con el Baremo Estadísticos para una muestra	199
Tabla 17: Escuela Federal - Comparación con el Baremo Prueba para una muestra	199
Tabla 18: Escuela Estatal Comparación con el Baremo Estadísticos para una muestra	200
Tabla 19: Escuela Estatal - Comparación con el Baremo Prueba para una muestra	201
Tabla 20: Toda la muestra – Comparación de dificultades o ansiedad con el Baremo Estadísticos para una muestra	203

Tabla 21: Toda la muestra – Comparación de dificultades o ansiedad con el Baremo	
Prueba para una muestra	204
Tabla 22: Escuela Privada – Comparación de dificultades o ansiedad con el Baremo	
Estadísticos para una muestra	205
Tabla 23: Escuela Privada – Comparación de dificultades o ansiedad con el Baremo	
Prueba para una muestra	206
Tabla 24: Escuela Federal – Comparación de dificultades o ansiedad con el Baremo	
Estadísticos para una muestra	207
Tabla 25: Escuela Federal – Comparación de dificultades o ansiedad con el Baremo	
Prueba para una muestra	208
Tabla 26: Escuela Estatal – Comparación de dificultades o ansiedad con el Baremo	
Estadísticos para una muestra	209
Tabla 27: Escuela Estatal – Comparación de dificultades o ansiedad con el Baremo	
Prueba para una muestra	210
Tabla 28: Habilidades Sociales – Medias de las tres escuelas controlando la clase	
económica	216
Tabla 29: Habilidades Sociales – Comparación entre las tres escuelas controlando la clase	
económica	216
Tabla 30: Asertividad – Medias de las tres escuelas controlando la clase económica	219
Tabla 31: Asertividad – Comparación entre las tres escuelas controlando la clase	
económica	219
Tabla 32: Desempeño Social – Medias de las tres escuelas controlando la clase económica	
	220
Tabla 33: Desempeño Social – Comparación entre las tres escuelas controlando la clase	
económica	220

Tabla 34: Indicadores de las Habilidades Sociales por tipo de escuela	222
Tabla 35: Indicadores de las subescalas de las Habilidades Sociales por escuela	223

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 - Género Femenino y Masculino/General (48 alumnos)	156
Figura 02 - Edad	157
Figura 03 - Clasificación General/Criterio Brasil	157
Figura 04 - Habilidades Sociales	158
Figura 05 - Dificultad o Ansiedad	158
Figura 06 – Empatía F1	159
Figura 07 – Dificultades en la Empatía F1	159
Figura 08 - Autocontrol F2	160
Figura 09 - Dificultad en el Auto control F2	160
Figura 10 - Civilidad F3	161
Figura 11 - Dificultad en la Civilidad F3	161
Figura 12 - Asertividad F4	162
Figura 13 - Dificultad en la Asertividad F4	162
Figura 14 - Abordaje Afectivo F5	163
Figura 15 – Dificultad en el Abordaje Afectivo F5	163
Figura 16 – Desempeño Social F6	164
Figura 17 – Dificultad en el Desempeño Social F6	164
Figura 18 - Género Femenino y Masculino/General (100 alumnos)	165
Figura 19 - Edad (100 alumnos)	165
Figura 20 - Clasificación General/Criterio Brasil	166
Figura 21 - Habilidades Sociales	166
Figura 22 - Dificultad o Ansiedad	167
Figura 23 – Empatía F1	167
Figura 24 – Dificultad en la Empatía F1	168
Figura 25 - Autocontrol F2	168

Figura 26 - Dificultad en el Autocontrol F2	169
Figura 27 - Civilidad F3	169
Figura 28 - Dificultad en la Civilidad F3	170
Figura 29 - Asertividad F4	170
Figura 30 - Dificultad en la Asertividad F4	171
Figura 31 - Abordaje Afectivo F5	171
Figura 32 - Dificultad en el Abordaje Afectivo F5	172
Figura 33 - Desempeño Social F6	172
Figura 34 - Dificultad en la Desempeño Social F6	173
Figura 35 - Género Femenino y Masculino/ General (23 alumnos)	173
Figura 36 - Edad (23 alumnos)	174
Figura 37 - Clasificación General/Criterio Brasil	174
Figura 38 - Habilidades Sociales	175
Figura 39 - Dificultades o Ansiedad en Habilidades Sociales	175
Figura 40 - Empatía F1	176
Figura 41 - Dificultades en la Empatía F1	176
Figura 42 - Autocontrol F2	177
Figura 43 - Dificultades en el Autocontrol F2	177
Figura 44 - Civilidad F3	178
Figura 45 - Dificultades en la Civilidad F3	178
Figura 46 - Asertividad F4	179
Figura 47 - Dificultades en la Asertividad F4	179
Figura 48 - Abordaje Afectivo F5	180
Figura 49 - Dificultades en el Abordaje Afectivo F5	180
Figura 50 - Desempeño Social F6	181

Figura 51 - Dificultades en el Desempeño Social F6	181
Figura 52 - Género Femenino y Masculino/ General (Tres Escuelas)	183
Figura 53 - Edad	184
Figura 54 - Clasificación Económica/Criterio Brasil	185
Figura 55 - Clasificación General de las Habilidades Sociales	186
Figura 56 - Dificultad en Habilidades Sociales	187
Figura 57 - Clasificación General de la Empatía	188
Figura 58 - Clasificación General de dificultad en Empatía	188
Figura 59 - Clasificación General en el Autocontrol	189
Figura 60 - Clasificación General de dificultad en el Autocontrol	190
Figura 61 - Clasificación General en Civilidad	190
Figura 62 - Clasificación General de dificultad en Civilidad	191
Figura 63 - Clasificación General de la Asertividad	191
Figura 64 - Clasificación General de dificultad en la Asertividad	192
Figura 65 - Clasificación General en el Abordaje Afectivo	192
Figura 66 - Clasificación General de dificultad en el Abordaje Afectivo	193
Figura 67 - Clasificación General del Desempeño Social	193
Figura 68 - Clasificación General de dificultad en el Desempeño Social	194

AGRADECIMIENTOS

En especial a DIOS, que siempre está conmigo y me guía a cada paso.

A mi “Gran Amor”, Mariovane, siempre comprensivo y solícito, que supo tener paciencia para acompañar mis pasos hasta aquí, contribuyendo para que mi sueño si convirtiera en realidad. Sin su amor y seguridad, habría sido inmensamente difícil. A mis amadas hijas Amanda y Fernanda les agradezco profundamente la ayuda en los momentos que estuve ausente y estudiando. Amadas hijas, siempre encontraron formas peculiares de demostrar ese amor.

A mis padres, Julia (in memoriam) y Albano, les agradezco la vida, las oraciones, el incentivo y el apoyo de siempre. A mis hermanas, Liliane (in memoriam), Fabiane y Ana Carolina, por la ayuda en todos los momentos que lo necesité.

A toda mi familia, Mario (in memoriam), Ondina Elisa, Luiza, Marlise, Morgana, Jeferson, Pedro, Emerson, Bruna, Victória, Bárbara, Victor, Lorenzo, Vanelise, Valentine, Larice e Tainá, que presentes o no estuvieron deseándome lo mejor y transmitiéndome su afecto.

A los participantes de esta investigación, Instituto Federal Farroupilha - Campus São Borja; Colegio Estadual de São Borja Getúlio Vargas y al Colegio Adventista de São Borja y a todos sus alumnos, profesores y funcionarios que abrieron las puertas de estas nobles instituciones de enseñanza y me recibieron con disponibilidad e interés al realizar este estudio.

Al Dr. David Maldavsky director de la carrera del Doctorado en Psicología de UCES. Llevaré conmigo ese aprendizaje, su amistad y el ejemplo de persona y profesional que eres.

A la Mag. Elena Stein-Sparvieri, coordinadora del Doctorado de Psicología de UCES, su disponibilidad irrestricta, su forma crítica inteligente, creativa y afectiva de arguir las ideas presentadas dieron norte y organización a este trabajo, facilitando el alcance de los objetivos. Y mui especialmente por sus enseñanzas valiosas. Gracias, muchas gracias.

A mi Directora de Tesis, Dra. Liliana G. Medina, por confiar en mi empeño y dedicación, por su orientación y por el apoyo en esta investigación.

A la Profesora. Dra. Liliana Alvarez, por ayudarme en los momentos y por todo lo que me enseñó sobre hacer ciencia.

Al Profesor Dr. Sebastian Plut, por su ejemplo de investigador y por las contribuciones a este trabajo, tanto en las clases en el primer año de curso, como en su ayuda durante las presentaciones en las Jornadas Anuales y Científicas de UCES.

Al Profesor Dr. Carlos Molinari Marotto (in memoriam) por la clases inolvidables y por la disposición que tuvo al enseñar con pasión el cognitivismo a través de los Seminarios: Modelos cognitivos de la atención, la memoria y el lenguaje y de Modelos cognitivos del pensamiento y la comprensión.

A Jacqueline, Marisabel, Myriam y Jorge, mis queridos amigos de Doctorado en Psicología y colegas de profesión, que me incentivaron en esta etapa importante de mi vida y con los cuales dividí muchas preocupaciones académicas. Gracias por todo, por las sugerencias, por las revisiones, por los intercambios de ideas y de emociones.

A todos los amigos que me acompañan hace tiempo y aquellos amigos que conocí en UCES, por compartir alegrías, angustias, y principalmente agradezco el incentivo en las horas en que tuve dificultades.

Al equipo de Bedelía del Programa de Posgrado en Psicología de UCES, por la colaboración siempre ofrecida tanto para mí como para los otros alumnos.

Me quedo muy agradecida por poder contar con personas tan especiales. ¡Gracias!
¡Muchas Gracias!

RESUMEN

Esta tesis busca analizar la adolescencia de una ciudad del estado de Rio Grande do Sul. Esta fase del desarrollo humano será estudiada bajo el punto de vista de las habilidades sociales. Las habilidades sociales son importantes tanto para la Psicología como para las personas en general y, de este modo, al tratar de la adolescencia, surge la preocupación en verificar cómo se constituyen las habilidades sociales de los jóvenes de la ciudad de São Borja, conforme describe el Estado del Arte. La justificación de este tema está relacionada a la posibilidad de identificación de reservas o déficits de estas habilidades. Según el Marco Conceptual cognitivista, las personas con déficits pueden presentar mayores problemas psicológicos, sociales y académicos que las personas con reservas, las cuales poseen un desempeño relacional bien elaborado, lo que garantiza un equilibrio en sus vidas. El objetivo general de este estudio es describir las habilidades sociales de los adolescentes en tres escuelas correspondientes a tres modalidades distintas (escuela pública nacional, escuela pública provincial y escuela privada). Para esto, la muestra de este estudio está compuesta por 171 alumnos que están en el primer año del colegio secundario, de cada escuela, y la franja etaria es de 13 a 17 años de ambos sexos. Dos instrumentos de escalas auto aplicables fueron utilizados, uno llamado Inventario de Habilidades Sociales para Adolescentes, desarrollado por Del Prette (IHSA- Del-Prette 2009a), y otro denominado Criterio Brasil versión 2008, que relaciona las habilidades sociales de los jóvenes y su clase económica. El análisis de los resultados reveló que hay relación entre las habilidades sociales y el tipo de escuela que los alumnos frecuentan. Las escuelas se distinguen entre ellas por la localización y clasificación socioeconómica. La escuela nacional está ubicada en un barrio residencial de São Borja y la renta familiar de los alumnos varía de R\$ 4.558,00 a R\$ 2.327,00, con clasificación socioeconómica B1 y B2 respectivamente. Ya las escuelas provincial y privada están situadas en el centro de la

ciudad, pero difieren en la clasificación socioeconómica de las familias de los estudiantes. En la escuela pública provincial, el ingreso familiar es de R\$ 2.327,00 y el ingreso familiar en la escuela privada es de R\$ 8.099,00, es decir, clasificación B2 y A2 respectivamente. A partir de esas características, el presente trabajo tiene como objetivo aportar una nueva perspectiva sobre los jóvenes a través de la descripción de las habilidades sociales en los adolescentes de la ciudad de São Borja, Brasil. Con el análisis de los resultados, a través de los constructos estudiados y en comparación la escuela pública nacional, la escuela pública provincial y la escuela privada se puede comprobar que en São Borja existen mayores déficits en las habilidades sociales en los adolescentes que estudian en la escuela pública provincial - Escola Estadual Getúlio Vargas - donde un 59% de los adolescentes testados poseen déficits en sus habilidades sociales. En las tres escuelas evaluadas, la subescala civilidad se revela deficitaria con 54,39%, que revela los peores resultados, como la gran dificultad que los adolescentes tienen para presentar comportamientos en situaciones en que deberían agradecer a favores y pedir disculpas, por ejemplo. Así pues, estos adolescentes son considerados, teóricamente, fuente de preocupación.

Palabras clave: Adolescencia, Habilidades Sociales y Escuelas.

RESUMO

Esta tese busca analisar a adolescência de uma cidade do estado do Rio Grande do Sul. Esta fase do desenvolvimento humano será estudada sob o ponto de vista das habilidades sociais. As habilidades sociais são importantes tanto para a Psicologia como para as pessoas em geral e, deste modo, ao tratar da adolescência, surge a preocupação em verificar como se constituem as habilidades sociais dos jovens da cidade de São Borja, conforme descreve o Estado da Arte. A justificativa deste tema está relacionada a possibilidade de identificação de reservas ou de déficits destas habilidades. Segundo o Marco Conceitual cognitivista, as pessoas com déficits podem apresentar maiores problemas psicológicos, sociais e acadêmicos que as pessoas com reservas, as quais possuem um desempenho relacional bem elaborado, o que garante um equilíbrio em suas vidas. O objetivo geral deste estudo é descrever as habilidades sociais dos adolescentes em três escolas correspondentes a três modalidades distintas (escola pública federal, escola pública estadual e escola privada). Para isto, a mostra deste estudo está composta por 171 alunos que estão no primeiro ano do ensino médio, de cada escola e a faixa etária é dos 13 aos 17 anos de ambos os sexos. Dois instrumentos de escalas auto aplicáveis foram utilizados, um chamado Inventário de Habilidades Sociais para Adolescentes - IHSA, desenvolvido por Del Prette & Del Prette (2009a), e outro denominado Critério Brasil versão 2008, que relaciona as habilidades sociais dos jovens e sua classe econômica. A análise dos resultados revelou que há relação entre as habilidades sociais e o tipo de escola que os alunos frequentam. As escolas se distinguem entre si pela localização e classificação socioeconômica. A escola federal está localizada em um bairro residencial de São Borja e a renda familiar dos alunos varia de R\$ 4.558,00 a R\$ 2.327,00, com classificação socioeconômica B1 y B2 respectivamente. Já as escolas estadual e privada estão situadas no centro da cidade, porém diferem na classificação socioeconômica das

famílias dos estudantes. Na escola pública estadual, a renda familiar é de R\$ 2.327,00 e a renda familiar na escola privada é de R\$ 8.099,00, é dizer, classificação B2 e A2 respectivamente. A partir dessas características, o presente trabalho tem como objetivo aportar uma nova perspectiva sobre os jovens através da descrição das habilidades sociais nos adolescentes da cidade de São Borja, Brasil. Com a análise dos resultados, através dos constructos estudados e em comparação, a escola pública federal, a escola pública estadual e a escola privada pode-se comprovar que em São Borja existem maiores déficits nas habilidades sociais nos adolescentes que estudam na escola pública estadual - Escola Estadual Getúlio Vargas - onde 59% dos adolescentes testados possuem déficits em suas habilidades sociais. Nas três escolas avaliadas, a subescala civilidade se mostra deficitária com 54,39%, revelando os piores resultados, como a grande dificuldade que os adolescentes têm para apresentar comportamentos em situações em que deveriam agradecer favores e pedir desculpas, por exemplo. Assim, estes adolescentes são considerados, teoricamente, fonte de preocupação.

Palavras chave: Adolescência, Habilidades Sociais e Escolas.

INTRODUCCIÓN

Esta investigación busca colaborar con los estudios epistemológicos en el área de la psicología y áreas afines, esta tesis doctoral está vinculada a la teoría cognitivista que es el marco conceptual utilizado. La principal preocupación era ser capaz de formular una tesis clara. Es decir, una descripción de la adolescencia en São Borja basada en conceptos de las habilidades sociales, que podría mostrar nuevas perspectivas sobre los jóvenes y, además de eso, contribuir a la articulación del conocimiento científico a través de esta realidad brasileña, ya que el estudio fue desarrollado en una ciudad del Brasil.

En este sentido, la adolescencia se muestra como una fase de la vida que presenta particularidades y desafíos, tanto para los adolescentes como para sus padres, sus responsables, sus escuelas e, incluso, para la sociedad. Esta fase se constituye como un pasaje, caracterizado por la salida del mundo infantil y por la entrada al universo adulto. Así pues, estos cambios son consecuencia de la maduración natural de todos los seres humanos que en este período de vida son denominados adolescentes.

Consideramos, primeramente, la pertinencia de la tesis tanto a nivel del conocimiento de la psicología como a nivel de la actuación profesional. El terreno de los temas psicológicos siempre fue relevante en la vida académica y en la jornada profesional de la autora, por sus cursos de postgrado y también por su experiencia clínica a lo largo de su carrera.

De esta manera, a través de la actividad clínica, percibimos la importancia de los comportamientos sociales en los adolescentes, por ese motivo, con la investigación de esa

temática de las habilidades sociales, buscamos la descripción de los comportamientos que interfieren en la vida psíquica de las personas, desde los niños hasta los adultos.

Así, en este estudio, hay un interés práctico en describir las habilidades sociales en la adolescencia en tres instituciones de enseñanza secundaria correspondientes de tres diferentes modalidades, o sea, Instituto Federal Farroupilha (escuela pública nacional), Escuela Provincial Getulio Vargas (escuela pública provincial) y Colegio Adventista de São Borja (escuela privada), todas en la ciudad de São Borja.

Esta investigación surgió inicialmente de la necesidad de descripción y/o diagnóstico de las habilidades sociales en la adolescencia, en São Borja, así como por la demanda de intervenciones preventivas y/o terapéuticas en beneficio de estos jóvenes para, quizás, favorecer la comunidad de São Borja como un todo.

Con estas experiencias y al transponer este pensamiento a nuestro presente estudio, surge la siguiente cuestión: ¿cómo estos individuos intervendrán en lo social? Y, más que eso: ¿cómo será este social en el futuro?, pues será conducido por los jóvenes de hoy.

PROBLEMA

Al considerar el escenario globalizado, en que todos estamos insertos, nos hicimos algunos cuestionamientos sobre las habilidades sociales y la posibilidad que tenemos de realizar un diagnóstico en la ciudad de São Borja, a través de una determinada muestra de adolescentes. En ese sentido, desarrollamos una investigación en la cual pudiésemos describir y correlacionar las variables que nos posibilitaron los instrumentos utilizados.

Con base en esas consideraciones, definimos el siguiente problema de estudio: ¿Poseen un repertorio elaborado de habilidades sociales los adolescentes que asisten al primer año en tres distintas escuelas secundarias de São Borja?

A partir del delineamiento del problema de investigación, se pueden añadir otras materias importantes, como:

- Algunos aportes teóricos sobre adolescencia;
- Qué podrá proteger el adolescente y posibilitar el desarrollo de las habilidades sociales;
- Cómo se reflejan las habilidades sociales en el test psicológico asociado a una clasificación económica de las familias.

La intención de este trabajo es establecer si los adolescentes en São Borja presentan habilidades sociales, pero no deseamos determinar el patrón psicológico de los adolescentes que participaron de la encuesta, la propuesta es describir las habilidades sociales por medio del test psicológico.

Solamente describimos tales comportamientos comprendiendo, de esta manera, la dinámica de la adolescencia en São Borja, ya que, acerca de este tema, no había estudios científicos en la ciudad. Expuesto el problema de investigación, pasamos a la justificación que, articulada al problema, permite conocer el sistema de las ideas que orientan nuestro estudio.

JUSTIFICACIÓN

El desarrollo de estudios o investigaciones acerca del comportamiento humano busca contribuir a la salud emocional y relacional de las personas. El equilibrio entre la salud relacional de los jóvenes y sus escuelas posibilitará en el futuro desarrollar intervenciones preventivas y/o terapéuticas.

La justificación de reflexionar sobre los temas descriptos anteriormente y poder perfeccionar el conocimiento de los mismos es muy instigadora. Por estas razones, la competencia social se torna importante para el bienestar y para la calidad de vida de las personas en general. Por otro lado, el déficit de esa competencia dificulta, de manera general, la vida de las personas.

A partir del momento que seamos capaces de mejorar las actitudes y comportamientos relacionales, tendremos mejores oportunidades a nivel de calidad de vida y, si proyectamos esta afirmación para la vida de los adolescentes, se desvelará, quizás, una mejor posibilidad de enfrentamiento de sus problemas y conflictos.

Nos sensibilizamos y concordamos con los cuestionamientos propuestos por Kupfer (1994), que tratan sobre las formas de encontrar teorías psicológicas que mejor posibiliten, inicialmente, describir y, posteriormente, realizar intervención (curativa o preventiva) en la escuela, donde los adolescentes están insertos, objetivando, de este modo, atender el análisis de una realidad social.

Es importante resaltar que una investigación respecto a las habilidades sociales de los adolescentes es algo complejo y este estudio no pretende agotarla. De esa manera, este

estudio se convierte en una posibilidad de abordaje, relacionando las variables comportamentales de los adolescentes de São Borja de manera satisfactoria para el alcance de los objetivos propuestos por esta investigación. Se espera que este tema y sus correlaciones incentiven a investigadores a una profundización posterior.

Asimismo, con los resultados de este estudio tenemos:

- 1) La posibilidad de progreso de la ciencia en los temas de adolescencia y habilidades sociales;
- 2) Una visión única y diferenciada acerca de la adolescencia en São Borja, posibilitando más tarde la construcción de programas de intervención preventivos que fortalezcan los adolescentes;
- 3) Un trabajo que permitirá que profesionales del área de la salud y de áreas afines puedan utilizarlo.
- 4) Un diagnóstico de la adolescencia en São Borja, pues las fuerzas vivas de la municipalidad (poder ejecutivo, poder legislativo, poder judicial, entre otros) podrán hacer uso de este conocimiento por tener, bajo sus responsabilidades legales, el celo y el cuidado con los adolescentes;
- 5) Acceso irrestricto de profesionales que puedan utilizar este estudio en su actuación clínica psicológica;
- 6) La contribución para otros estudios de esta temática.

En cuanto a la relevancia de esta tesis, creemos, con nuestro estudio, estar ocupando la llamada brecha en el conocimiento o vacío de la ciencia, en la cual no hay ninguna publicación científica acerca de las habilidades sociales en una ciudad, donde el público estudiado fue adolescentes del primer año de la enseñanza secundaria.

Hasta el inicio de la producción de esta tesis, en el año 2011, ésta parecía ser la única obra dedicada exclusivamente al tema.

De este modo, esta investigación será importante como un primer intento de recopilar todo ese material en un sólo trabajo y esperamos que en el futuro tengamos más producciones acerca del tema para que se pueda establecer un diálogo entre tales materiales. Se espera que las informaciones estudiadas – a partir del enfoque que proponemos – e, incluso, compiladas puedan contribuir a la propia construcción de la lectura sobre la adolescencia en una ciudad del interior del estado del Rio Grande do Sul - Brasil.

Con estos puntos de vista, surge la posibilidad de ofrecer esta visión ampliada de la adolescencia a la luz de las habilidades sociales, que podrá servir de referencia para otros investigadores y para otras personas interesadas en aprender sobre esta área del conocimiento.

La principal necesidad que motivó esta investigación fue la gran importancia que los adolescentes tienen para nuestra actuación profesional, así como para el punto de vista social, ya que en São Borja existe un curso de grado en Servicio Social que puede beneficiarse directamente de este estudio. La adolescencia, en Brasil, actualmente ha demandado mucha atención, y por eso creemos que es muy importante la investigación de temas que prioricen estos sujetos como *corpus*.

No podemos terminar esta presentación sin señalar la situación social de los adolescentes, principalmente la que comprende los indicios de que muchos de nosotros,

especialmente los psicólogos, podemos actuar positivamente para el bienestar de las personas en general. Estos puntos son de una importancia indiscutible, así como la posibilidad de producir una investigación científica y, posiblemente, contribuir a la discusión y a referencias para los problemas de esta naturaleza.

MARCO TEÓRICO

1. FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS DE LA TEORÍA COGNITIVA

El marco teórico de esta investigación está basado y fundamentado en la teoría cognitivista y, al contextualizar su epistemología, podemos observar algunos significados sobre las reflexiones teóricas acerca del conocimiento o técnica del pensamiento que se expresan en los textos hasta hoy escritos.

En este sentido, los presupuestos epistemológicos del cognitvismo apuntan para el racionalismo crítico de Karl Popper (1976) que, a través de su "revolución científica", es considerado una vía de inflexión para el surgimiento del cognitvismo.

El cognitvismo, que surgió de la insatisfacción con el Behaviorismo, estudia cómo las personas identifican, comprenden descifran, almacenan, reproducen y utilizan la información, es decir, es el área que analiza el acto humano de cómo procesar las informaciones.

Autores como Eysenck y Keane (1994) posibilitaron el desarrollo de una fuerte identidad científica que se convirtió en una definición que se refiere al proceso de adquisición de conocimientos (cognición). La cognición implica muchos factores, como: el pensamiento, el lenguaje, la percepción, la memoria, el razonamiento, etc., que forman parte del desarrollo intelectual.

De este modo, la psicología cognitiva se refiere al estudio de esos procesos mentales que influyen directamente en el comportamiento de cada ser humano. Los

teóricos cognitivistas muestran la importancia de la percepción del individuo y de su estructura cognitiva, que selecciona y organiza las informaciones y los acontecimientos, así como los significados.

Entonces, para aprender nuevos conceptos, es necesario que se tenga un conocimiento previo, y, también, se requiere las estructuras ya existentes en el individuo. Es decir, la recepción y el procesamiento de nuevas informaciones en una estructura cognitiva previa dará lugar a una nueva estructura cognitiva.

De esta manera, los "aprendizajes" son concebidos como respuestas y adaptaciones sucesivas al medio en el que están inmersos los individuos. Las teorías cognitivistas afirman que, al aprender, se agrega significados que van a depender de las experiencias anteriores, como es el caso de la percepción y de la información.

Por lo tanto, los significados son contruidos por el individuo, es decir, no son componentes preexistentes de la realidad, ellos se suceden, se desarrollan de acuerdo con nuestras experiencias y habilidades. Estos significados pueden naturalmente constituirse como correctos o incorrectos en relación con un contexto o objetivo específico. Los significados entendidos como incorrectos son denominados "disfuncionales" o "mal adaptativos", en lo que se refiere a la activación de los sistemas.

Las distorsiones y errores pueden ocurrir con relación tanto al contenido cognitivo en sí (lo que significa), como en relación con el proceso de elaboración del significado (procesamiento cognitivo). Estos conceptos nos llevan a pensar en este funcionamiento

cognitivo en los adolescentes, ya que los significados son construidos por el individuo, es decir, no son componentes de la realidad preexistente.

Ya, el cognitivismo ha sido concebido a partir de los conocimientos de origen interaccionista, sin embargo, hoy en día, a través de investigaciones, esta misma cognición incluye, además de la interacción con el medio y la apreciación de las relaciones interpersonales, la gran influencia de las emociones, del afecto, de la percepción, y de otros factores en la formación del conocimiento y, por lo tanto, la teoría propone que existe un sistema complejo.

Es decir, las emociones acompañan y delimitan las acciones cognitivas que benefician o no su proceso de aprendizaje y comportamiento, según Mueller (1968). Este trabajo, además, apunta una revisión de literatura acerca de la adolescencia, de las habilidades sociales y de los comportamientos englobados desde este punto de vista, entendiéndose que la visión sobre la adolescencia está íntimamente relacionada al ambiente social.

2. ALGUNOS APORTES EN LA ADOLESCENCIA

2.1. Los aportes de Philippe Ariès

Asociando lo que tenemos hoy descripto como “adolescencia”, no podemos dejar de estudiar uno de los pioneros en la utilización de diversidad de fuentes para analizar la construcción del concepto y del lugar de la adolescencia.

Nos reportamos al historiador francés Philippe Ariès que describe la sociedad medieval como apenas fijándose en el niño y no en la adolescencia. Al reproducir la historia definida por Ariès (1981), tenemos la familia, al principio de la era moderna, sin función afectiva, en que el amor entre los padres y los hijos no era necesario. Los intercambios afectivos ocurrían fuera de la familia y la educación de los niños era realizada a través de la convivencia.

En Francia, en el siglo XVIII, la adolescencia era confundida con la infancia. El concepto de adolescencia nunca fue claro en toda la historia, pues en el período de la Edad Media, diferente de hoy, no se sabía concretamente su edad, era como algo impreciso y a la vez místico.

Ariès (1981), en su obra *Historia Social del Niño y de la Familia*, elaboró un estudio sobre la historia social del niño y consideró la modernidad como el despertar del interés por la adolescencia. Así, el autor considera la juventud la edad privilegiada del siglo XVII, la infancia del siglo XIX y la adolescencia del siglo XX.

A través de la descripción del siglo XVIII que hace Ariès (1981), percibimos cuándo iniciaron los rumores embrionarios de los conceptos que conocemos hoy sobre la adolescencia. El autor hace referencia a Siegfried de Wagner que fue considerado el primer adolescente moderno, debido a la mezcla de la pureza, fuerza física y espontaneidad.

Ariès (1981) nos remite al surgimiento de la nueva consciencia de la juventud a partir de este fenómeno europeo, que pronto se torna un objeto de investigación y de

atención, transformándose en concepto. Con ello, podemos tratar de un tema cuya teorización es bien definida hoy en las diversas áreas del saber cómo: la filosofía, la antropología y la psicología, que aunque utilicen como parámetro conceptos que definen la adolescencia para otras ciencias, reconoce ese momento como una fase distinta de la infancia y de la fase adulta, el cual desempeña una etapa del desarrollo biopsicosocial de las personas.

Grandes cambios y transformaciones son características contundentes del período de la adolescencia. Esta fase es considerada como aquel momento en que la identidad tiende a ser definida, en que el grupo y sus influencias son muy fuertes. La adolescencia es una fase de progreso en la vida del ser humano, en que se busca una nueva forma de visión de sí y del mundo; sería una forma de reedición del desarrollo infantil, con el objetivo de definir su espacio en los más diversos ámbitos relacionales y situacionales.

Ese proceso de progresión ocurre dentro de un tiempo individual y de forma personal en que el adolescente se ve involucrado con las manifestaciones de sus impulsos intuitivos exteriorizados a través de sus conductas no siempre aceptadas como normales por su propia familia y por la sociedad.

A partir de los estudios de Ariès (1981), apreciamos y evidenciamos las dificultades iniciales de postulación y definición histórica de este periodo, aunque hoy las construcciones estén bien definidas y hasta claras sobre la importancia y la responsabilidad de todos en relación con una fase marcada por significantes y algunos ritos de pasaje.

2.2. Los aportes psicoanalíticos

Innúmeros teóricos y estudiosos de la psicología desarrollan estudios sobre la adolescencia. Entre estos grupos están los psicoanalistas, que fundamentan sus estudios en el psicoanálisis freudiano y pos freudiano.

Podemos citar Freud como el padre del psicoanálisis, que es una teoría desarrollada a partir de su clínica con la propuesta teórica acerca del psiquismo humano. Freud (1905, 1915) se basó en tres vertientes: la primera es relacionada con el funcionamiento de las culturas primitivas y el inconsciente. Como segunda vertiente, Freud propone la tenue línea entre lo normal y lo patológico. Ya la tercera, corresponde al concepto de sexualidad infantil más allá de la genitalidad. En esta línea, la sexualidad no comienza en la pubertad sino en el nacimiento del ser.

Los conceptos de Freud (1905, 1915) describen la libido como energía sexual que se sustenta en las zonas erógenas corporales. Podemos describir como la primera etapa de la organización libidinal la fase oral donde está el amamantamiento. La segunda es la fase anal que se inicia con la educación de los esfínteres más o menos cuando el niño comienza a andar. Posteriormente tenemos la fase fálica, cuando el niño percibe las diferencias sexuales. Luego viene la latencia en que ocurren las conquistas sociales y el aprendizaje. Para el psicoanálisis, la latencia termina con la pubertad para entonces iniciar la fase genital que tenía la sexualidad adulta.

Conforme la teoría propuesta por Freud, los seres humanos poseen la capacidad de tener su intersubjetividad permeada por la relación que tienen con el otro. Así, las funciones del yo son importantes para la comprensión de la dinámica del comportamiento

de los sujetos, sobre todo en relación con los mecanismos de acción que influyen de forma variada en el comportamiento humano.

De ese modo, es a partir de estas concepciones que Freud (1923) reafirma que este conjunto de funciones posee como principal objetivo viabilizar la interacción del hombre con su medio ambiente físico y social.

Freud (1933) sugiere la división de la vida mental en la primera tópica en consciente, inconsciente y preconscious. El consciente preserva apenas una visión superficial de la personalidad. El inconsciente contiene los instintos, o sea, todas las fuerzas que posibilitan la propulsión al comportamiento humano. Y el preconscious se relaciona a la génesis de las palabras y del pensamiento lógico, la que resulta, por ejemplo, en el desarrollo de las habilidades sociales.

El preconscious posibilita que algunos contenidos psíquicos que están almacenados en el inconsciente lleguen al consciente. Las energías que circulan en el preconscious están bajo el control del superego, es decir, el preconscious es el regulador social y moral de los individuos.

En la segunda tópica, surgen conceptos como: id, ego y superego. El id es el depósito de “energía psíquica”; son las pulsiones de vida y de muerte; es inconsciente completamente. Es regido por el principio del placer, por eso no hace planes, no espera, es inmediatista, es intolerante a las frustraciones. También no conoce lógica, juicio, valores, ética y moral, por lo tanto es impulsivo, antisocial y enfocado en el placer.

El ego establece un punto de equilibrio entre el id, la realidad y el superego. Se puede decir que es la razón, la planificación y la espera al comportamiento humano más adecuado, que permite placer con un mínimo de consecuencias negativas. O sea, el ego busca la armonización.

El superego resulta del Complejo de Edipo, con la llegada de los límites y de la castración, a partir de la internalización de las prohibiciones y de la autoridad. Se caracteriza como la parte moral de la mente humana, representativo de los valores de la sociedad.

Es importante señalar que es en la instancia del superego, conforme el Diccionario de Psicoanálisis Laplanche y Pontalis (1998), que los aspectos preconscientes ocurren, siendo la fase de la adolescencia el período en que se está formando la personalidad moral y social del individuo.

Con el objetivo de mantener el equilibrio entre el id y el superego, el ego, que ya está bajo tensión y su estabilidad está amenazada, produce los mecanismos de defensa como estrategias para reducir la angustia. Freud (1923) describió en su obra los mecanismos de defensa y aquí citamos algunos que son: la represión, la formación reactiva, la proyección, la regresión, el aislamiento, la racionalización, la fijación, la sublimación, la identificación y el desplazamiento.

Conforme el Diccionario de Psicoanálisis Roudinesco (1998), Freud utilizó el término “defensa” como un conjunto de manifestaciones de protección del “yo” contra las agresiones internas y externas producidas por la angustia. Así, estas funciones del ego, según Freud, presentan implicaciones inconscientes, pero se manifiestan en el consciente. Ellas están ligadas a los órganos de los sentidos y contactan con la realidad externa, teniendo como finalidad la adaptación.

Cuando pensamos en los conceptos psicoanalíticos sobre las funciones del ego, destacamos que los adolescentes, por ejemplo, poseen cierta maduración psíquica que les permite la toma de decisiones. Y estas tomas de decisiones están amparadas por el superego, pero pueden estar sujetas a las pulsiones del id.

Para Freud (1933), el id es guiado por el principio del placer, el ego por el principio de la realidad y el superego produce la censura; este, a la vez, actúa como inhibidor de los impulsos del id, realizando persuasión al ego y sobre todo buscando la perfección.

Ludin (1977), en su libro “Personalidad: un análisis del comportamiento”, evidencia el dinamismo entre las tres insignias constituyentes de la personalidad, apuntando el funcionamiento normal en que las tres insignias forman una unidad completa. Este autor considera que el id representa lo biológico, el ego representa lo psicológico y el superego representa lo social.

Podemos definir también corrientes importantes dentro de los estudios propuestos por Sigmund Freud que son los llamados pos freudianos. Así, cada una de esas corrientes

promueve un retorno y reelabora las propuestas del “padre del psicoanálisis”. Tenemos, entonces, una de las corrientes denominada culturalista representada por Erik Erikson (1972).

La corriente de Erik Erikson (1972) propuso una teoría del desarrollo humano, por medio de las etapas psicosociales. Defendía más las demandas culturales y sociales del ser humano, en las diversas formas de su desarrollo, que el principio de la organización libidinal, como propuesta por Freud.

Para Erik Erikson (1998), el adolescente necesita siempre responder a la siguiente pregunta: “¿quién soy yo?”, y la respuesta a esta pregunta significará la seguridad para vivenciar las etapas posteriores.

Ya, Aberastury & Knobel (1988) considera que la difícil tarea de la fase de la adolescencia es la concretización de un luto por la pérdida de una estructura infantil en función de la bisexualidad perdida, así como por la pérdida de los padres de la infancia. En la adolescencia estos mismos padres son fuente de seguridad, pero también de conflictos, y por eso el joven se aleja.

Así, para estos autores, los cambios que la pubertad impone son internalizados por los adolescentes como una pérdida del propio cuerpo, o sea, hasta hace poco el joven conocía su cuerpo infantil y en la pubertad este cuerpo pasa por transformaciones cuyas proporciones y funciones son desconocidas por él.

Por esta parcialidad, tenemos un joven que debe desnudarse de un cuerpo infantil y también de sus fantasías infantiles sobre este cuerpo. Esto es lo que Aberastury & Knobel (1988) consideran como el luto por la bisexualidad perdida, pues hasta entonces el niño vivía con una fantasía de omnipotencia.

El modelo psicosocial desarrollado por la teoría de las relaciones objetables, más precisamente por E. Erikson, tiene en cuenta el desarrollo de las mismas. Con ello, los autores Aberastury & Knobel (1988) conciben que los adolescentes pueden exhibir innúmeras identidades y que esta fase es definida por “síndromes normales”. Ya, en la edad adulta, estas dichas innúmeras identidades serían patológicas.

A través de lo que fue descrito por la teoría de las relaciones de objetos, entendemos que la principal propuesta de la adolescencia es realizar de forma “normal” el luto por la pérdida de los padres de la infancia. O sea, las primeras relaciones objetables, que son vividas por el sujeto y sus padres o representantes, favorecieron o no un mayor o menor grado de dificultad o sufrimiento en esta fase, debido a la calidad de estas relaciones.

En esta línea teórica, no podemos dejar de mencionar los estudios desarrollados por psicoanalistas sudamericanos, más precisamente por los autores argentinos que también investigan el tema de la adolescencia, contribuyendo para una producción científica y basada en las corrientes teóricas de Freud.

Así, tenemos Quiroga (1984) que reunió una serie de artículos y los compiló a través de la metapsicología y de la actuación clínica de diversos autores. A partir de eso, tenemos, hace ya algunos años, varios puntos de vista teóricos sobre la adolescencia.

Los textos que destacamos aquí articulan, conforme Quiroga (1984), los conceptos de la psicología y los conceptos desarrollados por el psicoanálisis freudiano. Estos conceptos son ejemplificados a través de un texto que trata del estudio del caso “Rosita”, donde Quiroga (1984) describe sus estudios científicos en un momento pos freudiano sobre la fase de la pre adolescencia, defendiendo que hay un desprendimiento de la época edípica de las fantasías del inconsciente con el autoerotismo.

Específicamente en esta obra de Quiroga (1984) está reunida una serie de aportes de estos autores que contribuyen para el estado del arte, el cual nos proponemos estudiar. En este mismo libro podemos citar Maldavsky (1984), que centraliza su mirada y articula teóricamente su estudio a través del análisis del narcisismo en el aparato psíquico del sujeto adolescente por medio de los deseos edípicos y siempre permeado por las fases fálica y latencia, así como por los mecanismos de defensa.

Quiroga (2004), en un estudio epidemiológico intitulado “*Detección del patrón de interacción familiar/grupal y prevención de conducta antisocial y autodestructiva en adolescentes*”, realizado a través de un proyecto con adolescentes en la Universidad de Buenos Aires (UBA), cita Kaes el cual señala como una posibilidad de desestructura de estos jóvenes la dificultad de ampararse, ya que este amparo debe ser provisto por la función paterna, por la materna, por el grupo y por la cultura.

Fue concluido en este mismo estudio epidemiológico de Quiroga (2004) que la vulnerabilidad psicosomática, en este grupo evaluado, se ha agravado debido a las condiciones del medio social en que el joven está inserto. Para esta autora las enfermedades psíquicas, las adicciones y el déficit en los vínculos con los padres, cuando se suman a otras dificultades – como las económicas – hacen que la red, que debería servir de amparo, sustento y fundamentación a los adolescentes, falle. Así, los jóvenes corren riesgos que van desde la apatía, desinterés por el otro, la violencia, etc.

Es importante destacar que, para Quiroga (1999), la adolescencia está dividida en tres fases definidas como: adolescencia temprana, adolescencia media y adolescencia tardía. En ese sentido, esas definiciones configuran una línea cronológica, en que la adolescencia temprana inicia a los 10 hasta los 14 años, la adolescencia media de los 14 hasta los 18 años y la adolescencia tardía de los 18 a los 28 años o más.

Con ello, este estudio, por medio de los adolescentes testados, se encuadra en los hallazgos teóricos de Quiroga por la adolescencia media, ya que los jóvenes presentan pensamientos abstractos, con un ideal de “yo” vinculado al grupo.

2.3. Los aportes piagetianos

En esta sección discutiremos el abordaje piagetiano del filósofo y psicólogo Jean Piaget, detentor de dos vertientes para la utilización del término constructivismo. Por un lado, coloca el papel activo del sujeto en la elaboración de los nuevos conocimientos, y por otro lado, reafirma su visión a través de la perspectiva genética para explicar la construcción de los nuevos conocimientos asociados a la lógica, a la matemática y a la

física. Así, considera que, a través de la epistemología genética, explicaría los problemas epistemológicos.

Este teórico estudió la evolución sistemática del pensamiento humano, de la infancia hasta la adolescencia, buscando la comprensión de los mecanismos/procesos mentales que el individuo utiliza para realizar su percepción del mundo. Los estudios piagetianos se detuvieron en la investigación formalizada de las relaciones lógicas.

Las discusiones que Piaget (1972) fomentó fueron determinantes a la configuración de los estadios o etapas, que son sucesivas y lineales y están ligadas al momento actual del desarrollo, pues es con la madurez biológica que hay evolución en las etapas. Así, se determina que el sujeto piagetiano es un sujeto epistémico, universal y que construye su conocimiento a partir de una estructura simple, progresando para las estructuras más complejas.

Para Piaget (1984, p. 64), “en la adolescencia ocurre el pensamiento hipotético deductivo por la liberación del pensamiento”. O sea, es en esta fase de la vida que los individuos pasan a desarrollar las operaciones combinatorias y de correlación, que se suman a las ya adquiridas en la etapa anterior, llamada lógica de proposiciones. Así, en este período de operaciones formales, según Piaget (1984), ocurre un tipo de raciocinio que se basa en las hipótesis de las realidades observables, a partir de las cuales los adolescentes construirán sus reflexiones y teorías.

Es a través del pensamiento operatorio que el adolescente aplica sus habilidades cognitivas y también las sociales – por medio de un aprendizaje –, las cuales serán

adecuadas o deficientes en cada individuo, conforme las adquisiciones realizadas a nivel de la cognición y también conforme el ambiente social donde este joven está inserto.

Al tratar la evolución del pensamiento humano como un sistema secuencial y continuo, la teoría de Jean Piaget (1984) propone que el adolescente consigue sacar conclusiones a través de las hipótesis, pasa por una fase de interiorización y con ello se aparta de la familia, no acepta consejos de los adultos. La sociedad y el grupo constituyen el punto de su reflexión teórica.

En este momento podrá haber un comportamiento en que la empatía y la asertividad pueden estar en déficit, ocasionando una dificultad de interacción social. Posteriormente, este mismo adolescente, según la visión piagetiana, alcanzará el equilibrio entre su pensamiento y la realidad a través de la comprensión y reflexión realizada sobre el mundo real.

El periodo de las operaciones formales en la fase de la adolescencia produce cuestionamientos en relación con la familia, la escuela. El adolescente pasa por transformaciones biológicas, ambientales que interactúan y se combinan para posibilitar la madurez cognitiva. Por lo tanto, es en este periodo que el adolescente considera y testa los problemas, y así desarrolla hipótesis y experimentos.

Pese a eso, apuntamos algunas cuestiones que necesitan destaque en función de lo que fue expuesto acerca del medio externo – o sea, si el contexto social en el cual el ser humano fue inserto le fue favorable o no –, pues influenciará el desarrollo de este individuo. Entonces, el desarrollo infantil, los factores sociales, la familia, la escuela, la

sociedad son influencias que posibilitarán al adolescente obtener condiciones para que se desarrollen las habilidades sociales.

A continuación, reflexionaremos sobre el cognitivismo, especialmente acerca de la adolescencia, ponderando los supuestos teóricos de Piaget, respecto a las "Operaciones Formales o inteligencia operatoria", las cuales se producen durante este periodo.

Para Piaget (1984), siempre deben ser respetados los períodos de desarrollo, ya que este es todo aquello que mejor puede hacer el individuo dentro de su grupo de edad. Al citar las edades, destacamos: sensorio motor, preoperatorio, operaciones concretas y operaciones formales. Esta última, las operaciones formales, es el período que guía nuestro estudio.

Para Piaget (1984), la maduración y la cooperación están asociadas al ejercicio de las experiencias sociales que desarrolla el individuo, en la pubertad, con la lógica formal. Por lo tanto, es en este período de las operaciones formales que se instala el pensamiento formal o abstracto en el individuo, es decir, en esta etapa el adolescente es capaz de realizar descubrimientos por casualidad.

Estos resultados provocados por sus supuestos, terminan generando el ejercicio reflexivo que permite a los adolescentes evaluar el mundo real a través de sus propios sistemas y teorías construidas por sus creaciones.

Al principio de este proceso, suele ocurrir muchas contradicciones, pero con el tiempo habrá una reconciliación con la realidad a través de sus pensamientos y todo el aprendizaje será dirigido a la claridad de que la función de reflexión no es contradecir, sino interpretar los experimentos.

Es en esta línea de razonamiento que desarrollamos este estudio científico, en que la familia, la escuela y la sociedad pueden actuar como protección para el adolescente.

Cuando el joven logra el equilibrio entre la realidad y el pensamiento que ocurre a través de la reflexión, deja de distanciarse de su familia, del asesoramiento, y acaba, por medio de un proceso denominado internalización, aceptando mejor la sociedad y las relaciones sociales. Sabemos que esta aceptación y la estabilidad sólo comenzarán cuando el adolescente acercarse a la edad adulta, ya que sus intereses, hasta entonces, eran cambiantes e inestables.

Piaget (1972) afirmaba que en este período de las operaciones formales suceden los cambios en la forma como el adolescente va a pensar acerca de sí mismo, acerca de las relaciones interpersonales y de la sociedad. Conforme describe este estudioso, el pensamiento del adolescente se da a partir del producto de una construcción, pues es una operación que permite al joven pensar su propio pensamiento. También, no podemos dejar de tratar sobre la noción de autonomía, descrita en los trabajos producidos por este investigador. Este concepto puede ser pensado como “ser gobernado por sí mismo”, conforme se refiere la autora Kamii (1995) a partir de estudios acerca de las investigaciones piagetianas.

3. FUNDAMENTACIONES CONCEPTUALES

3.1. El abordaje cognitivo y la adolescencia

El cognitivismo que deriva de las ciencias cognitivas, según Soares (1993), se presenta como un abordaje apoyado en el comportamiento humano y es estructurado por la comprensión de lo que los individuos piensan, sienten o cómo se comportan.

Estudiar la adolescencia desde el cognitivismo significa comprender los medios por los cuales esos jóvenes organizan sus conocimientos y, además, de qué forma esos conocimientos son direccionados para planear sus acciones (Spinillo, 1989).

Para Palma (2009), las cogniciones son un conjunto de conocimientos que el ser humano adquiere para, a partir de ahí, convertir en un conjunto de estrategias para mejorar/perfeccionar la relación con el medio. En la adolescencia, los modelos mentales promueven el actuar en función de la lectura, mejor dicho, de la interpretación de cómo ese medio es entendido, o sea, cómo el individuo lo percibe.

El enfoque cognitivo se refiere a una estructura biopsicosocial, por lo que se delimita, se define y se entienden fenómenos concernientes a la psicología humana. El desarrollo de este punto implicará estudiar y abordar argumentos teóricos sobre el tema de la adolescencia y su enfoque cognitivo.

El abordaje cognitivo, a través de Rangé (2001), muestra que las emociones y los comportamientos son influenciados por la forma como los eventos de la vida son percibidos.

La adolescencia, en forma absoluta y ampliada, es descrita por diferentes teóricos a través de contextos, como: psicológico, orgánico, cronológico, psicosocial, cultural educativo, etc. Y estos distintos puntos de vista que, por veces, divergen o convergen entre sí y entre sus marcos teóricos, proporcionan el desarrollo de conceptos y enfoques para la comunidad científica para dar cuenta, de alguna manera, de esta fase de la vida.

Ese momento intenso y fundamental del ser humano es constituido por múltiples factores. Desde nuestro punto de vista, hacemos hincapié en los factores psicológicos, en los factores de comportamiento y, también, en los factores sociales como referencias para el análisis, para la lectura y para el cuidado.

Estos contextos interpersonales remiten el adolescente a la sociedad como un todo. De esta forma, de un lado, tenemos jóvenes que se involucran y/o desarrollan actitudes antisociales a través de la agresión colectiva y/o interpersonal. Y, por otro lado, tenemos jóvenes ligados al ejercicio de ideales nobles como el voluntariado, por ejemplo.

Podemos afirmar que estos últimos adolescentes estarían ocupados en conductas de responsabilidad social. Entonces, ¿qué podría diferenciar estos dos grupos? Seguramente, uno de los factores que implican una gran diferencia entre los dos grupos depende de los desempeños sociales.

La teoría cognitiva apunta que podemos aprender a través de las consecuencias del comportamiento, o sea, el aprendizaje se da en función de las consecuencias que tiene.

Asimismo, toda conducta que resulta positiva para el individuo, tiende a repetirse en el futuro.

3.2. El abordaje cognitivo y las Habilidades Sociales

En este capítulo se describirán los conceptos de las habilidades sociales desde nuestro punto de vista. Con el avance de la humanidad y la globalización, muchos enfoques del comportamiento relacional son tan importantes como los de Del Prette & Del Prette (2000, 2001b, 2005, 2009) y Caballo (2006 y 2010) que privilegiamos en nuestra investigación.

El estudio científico y sistemático del tema de las Habilidades Sociales tuvo como punto de partida el trabajo de Salter (1949), que promovió técnicas para aumentar la expresividad verbal y facial, en su libro denominado *Conditional Reflex Therapy* (Terapia de Reflejos Condicionados). En 1958, Wolpe utilizó por primera vez el término “asertivo”, refiriéndose a la expresión de sentimientos negativos y a la defensa de los propios derechos (CABALLO, 2006).

Caballo (2010) define Habilidades Sociales como:

(...) un conjunto de comportamientos emitidos por un individuo en un contexto interpersonal que expresa sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de ese individuo de modo adecuado a la situación, respetando esos comportamientos en los otros, y que generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación mientras está minimizando la probabilidad de futuros problemas. Caballo (2010, p. 6)

De acuerdo con las concepciones de Caballo (2010, p. 6), "*... existirán pocos trastornos psicológicos en los cuales no esté implicado en mayor o menor grado, el ambiente social que rodea al individuo...*", luego, es de suma importancia que este sea capaz de establecer interacciones sociales sanas.

Van Hasselt, citado por Caballo (2010), hace observaciones sobre el concepto de las Habilidades Sociales: *a) Las Habilidades Sociales son específicas a las situaciones. El significado de determinada conducta variará, dependiendo de la situación en que tenga lugar. b) La afectividad interpersonal es juzgada según las conductas verbales y no verbales del individuo, puesto que estas conductas son aprendidas. c) El papel de la otra persona es importante y la eficacia interpersonal debería suponer la capacidad de comportarse sin causar daño (verbal o físico) a los demás.*

A través de este contexto, es posible verificar la grandeza y, principalmente, la eficacia de las habilidades sociales y, a partir de estas, definir una estrategia, especialmente para aquellos individuos que poseen déficit en sus habilidades sociales.

Fue especificada desde el inicio de esta tesis la importancia de la fase de la adolescencia y su desarrollo, así como los conceptos de habilidades sociales. De acuerdo con Del Prette & Del Prette (2005b), el aprendizaje y la elaboración de las habilidades sociales en la infancia y en la adolescencia funcionan como un resorte propulsor que constituirá los indicadores de una salud psicológica.

Según los teóricos Del Prette & Del Prette (2002; 2003a; 2003b; 2005b; 2009a, 2011), los individuos adolescentes con competencia social poseen tres grandes

características de vida descriptas: 1) relaciones más productivas y consecuentemente más duraderas; 2) mayor satisfacción personal; 3) mejor salud física y mental.

Entonces, para Del Prette & Del Prette, competencia social:

Es un atributo evaluativo de un comportamiento o episodio de comportamientos bien sucedidos en el ambiente social, conforme criterios de funcionalidad que incluyen: consecución del objetivo, en términos de consecuencias específicas obtenidas en la interacción social; manutención o mejora de la autoestima de los involucrados; manutención o mejora de la calidad de la relación; mayor equilibrio de ganancias y pérdidas entre los participantes de la interacción; respecto y ampliación de los derechos humanos básicos. (Del Prette & Del Prette, 2011, p.20).

Esta definición de competencia social de Del Prette & Del Prette (2011) es compartida también por Caballo (1982; 2002; 2007; 2010), que la coloca en términos de un contexto interpersonal.

Como refieren los autores Del Prette & Del Prette (2000, 2001b, 2005, 2009) y Caballo (2006 y 2010), la competencia social es la capacidad de administrar de manera favorable las situaciones interpersonales, teniendo como objetivo la mejoría en la calidad de vida y del bienestar.

La competencia social es siempre aprendida y, de esta forma, a lo largo de la vida, vamos aprendiendo y configurando la forma relacional con los demás. En los estudios de Del-Prette & Del Prette y Caballo, estos autores comparten la idea de que el comportamiento de los individuos está determinado, en gran parte, por el ambiente en el

cual se está inserto, o sea, el aprendizaje del repertorio de actitudes depende de este contexto.

También, aprendemos por observación, es decir, imitando lo que hacen los otros a nuestro alrededor. Del-Prette (2009b) se refiere a la competencia social como todo lo que aprendemos de habilidades que puedan resolver nuestras cuestiones relacionales de forma asertiva.

Del-Prette (2009b) y Caballo (2010) afirman que muchas veces los individuos no son capaces de decir las cosas que quieren de manera adecuada, porque el nivel de ansiedad es muy alto en determinadas situaciones. No es que sean incapaces de pensar un mensaje adecuado, sino que la ansiedad los impide actuar de forma asertiva.

Así pues, a partir de esta investigación, estos y otros cuestionamientos relevantes acerca de la adolescencia, como la edad, el sexo, la condición socioeconómica y, también, las cualidades de las habilidades sociales – o sea, la empatía, la asertividad, el autocontrol, la civilidad, el abordaje afectivo y el desempeño social – fueron investigados y detallados en las tres escuelas.

Las habilidades sociales, conforme Del Prette & Del Prette (2001a), fueron agrupadas en seis grandes bloques: 1) Habilidades sociales de comunicación; 2) Habilidades sociales asertivas, de derecho y ciudadanía; 3) Habilidades sociales empáticas; 4) Habilidades sociales de expresión de sentimiento positivo; 5) Habilidades sociales de civilidad y 6) Habilidades sociales de trabajo. Según estos autores, la división

presentada toma en cuenta los posibles comportamientos calificadores de las personas socialmente competentes.

Para Del Prette & Del Prette (2001b), las habilidades sociales se diferencian tanto del término desempeño social como de lo de competencia social. El desempeño social se refiere a un comportamiento o de una secuencia de comportamientos en cualquier situación. La competencia social tiene sentido evaluativo, que remite a los efectos del desempeño social en las situaciones vividas por el individuo.

Desde este punto de vista, competencia social puede significar poseer y usar la capacidad para integrar comportamientos al realizar tareas sociales valoradas en un determinado contexto y cultura. De acuerdo con esa definición, diferentes comportamientos sociales son valorados en diferentes contextos, y la persona socialmente competente es aquella capaz de seleccionar y controlar qué comportamientos exhibir y cuáles suprimir en determinado contexto, para alcanzar determinados objetivos seleccionados por ella o por los otros.

Tomaremos el término habilidades sociales como referido a la existencia de diferentes clases de comportamientos sociales, en el repertorio de los individuos, para convivir de manera adecuada con las demandas de las situaciones interpersonales en un contenido de competencias necesarias (Del Prette & Del Prette, 2001b).

Es, en este sentido, que reiteramos que las habilidades sociales forman parte de un desempeño social competente. La preocupación pasa a ser establecer en qué consiste esta

competencia social, o sea, cómo explicitarla en términos de las necesidades notadas en un grupo de adolescentes.

En la práctica, el ser humano constituye redes de relaciones, que van a requerir habilidades sociales para tratar con diversos tipos de personas y, eso, en los más variados contextos. Partiremos de la suposición que el desempeño competente requiere el dominio de las habilidades sociales.

Del-Prette (2005) propone:

Más allá de las condiciones incidentales de promoción de las habilidades sociales, la escuela puede asumir un papel más activo en ese aprendizaje por medio de programas para enseñar las Habilidades Sociales, planeados de forma articulada o paralela a los objetivos académicos. (Del Prette, 2005, p.63).

La convivencia social competente y satisfactoria, que resulte y promueva relaciones interpersonales productivas, es plenamente deseada, puesto que el objetivo es analizar estas situaciones en el ámbito escolar. Situaciones, en las cuales los adolescentes se encuentran, en los diversos contextos sociales y relacionales, algunas veces, para algunos de ellos, significan desafíos en sus vidas.

Con base en los diversos contextos sociales y relacionales de los adolescentes, Del Prette & Del Prette (1996) y Caballo (2002, 2010) apuntan en sus estudios dimensiones descriptivas que construyen las habilidades sociales: la dimensión descriptiva comportamental, que son las clases de los comportamientos de los individuos y la dimensión descriptiva situacional, que es el contexto social y el desempeño social que circundan a todos los individuos.

Del Prette (1996) y Caballo (2002, 2010), ejemplifican las dimensiones descriptivas de la construcción de las habilidades sociales en la dimensión comportamental, que incluye comportamientos tales como: “hacer pedidos”, “iniciar conversaciones”, “expresar desagrado”, “mantener conversación”, así como autoridad/liderazgo, humor/formalidad, afectividad; dimensión personal, incluyendo las “percepciones”, “expectativas”, “pensamientos”, “sentimientos”, “conocimiento de normas”, “valores socioculturales”, “autoevaluación”, que pueden afectar de alguna forma el desempeño social habilidoso.

Y, la dimensión descriptiva situacional, o sea, el contexto ambiental en que el desempeño social ocurre constituido en términos de: “alcanzar objetivos inmediatos de desempeño social”, “mantener o mejorar la relación interpersonal”, “mantener o mejorar la autoestima”.

Lo que se presenta es que las habilidades sociales son encontradas en mayor o menor grado en el comportamiento considerado competente, resaltándose el carácter de la competencia social, una vez que no se puede dejar a un lado las características personales, situacionales y culturales que forman parte de la interacción.

Lo que se concluye, luego de estudiar se la temática, a través de los autores Wolpe (1958), Del Prette & Del Prette (1999) y Caballo (2002), es que la teorización sobre las habilidades sociales debe siempre tomar en cuenta la cultura, la edad, el sexo, la educación y la clase social del individuo. Estas consideraciones son indispensables, sobretodo porque

comportamientos que son considerados adecuados y hábiles en una determinada cultura pueden no ser vistos de la misma forma en otra.

3.3. Entrenamiento de las Habilidades Sociales

Para Caballo (2010) y Del Prette & Del Prette (2001b), existen componentes en las habilidades sociales que pueden ser medidos y identificados. En sus investigaciones, los autores señalan tres divisiones que son:

1) Componentes de conducta verbales, no verbales y mixtos. Verbales: contenido general de una verbalización; No verbales: gestos, expresiones faciales, volumen, tono de voz; Mixtos: afecto y saber escuchar.

2) Componentes cognitivos. Se caracterizan por la percepción y evaluación del individuo sobre acontecimientos, situaciones y estímulos, involucrando su concepción del mundo y de sí mismo. Son factores importantes: la edad, el sexo y la cultura de los individuos.

3) Componentes fisiológicos. Latidos cardíacos, flujo sanguíneo, presión arterial, etc., aglutinados e investigados conforme las condiciones relacionales. Podrían tratar de una habilidad o inhabilidad para alguna situación.

Todos estos aspectos son esencialmente circunstanciales, en el sentido de que sus atributos pueden variar de acuerdo con las circunstancias y a ellas se ajustan de forma dinámica.

De esta manera, si en el repertorio de las habilidades sociales de un individuo hay déficits en uno o más de los componentes, se puede optar por desarrollarlas por medio del

Entrenamiento. El Entrenamiento en Habilidades Sociales es una forma de transformar déficits en reservas sociales, que pueden garantizar una convivencia social satisfactoria con buenas relaciones interpersonales.

El Entrenamiento en las Habilidades Sociales tuvo inicio en Inglaterra, más específicamente en el año 1970, partiendo de los estudios y de las publicaciones de Argyle, en la Universidad de Oxford. Fueron agregadas contribuciones del área del Entrenamiento Asertivo, lo cual ocurría en la misma época en los Estados Unidos, impulsado por los trabajos de Wolpe (Del Prette & Del Prette, 2000).

Teóricamente el Entrenamiento de las Habilidades Sociales está comprendido en dos etapas, las cuales no necesitan ocurrir separadamente: la primera, de evaluación y, la segunda, de intervención. La evaluación se destina a la identificación de déficits y excesos comportamentales, sus antecedentes consecuentes, respuestas emocionales concomitantes y creencias distorsionadas que estén contribuyendo para la no emisión de comportamientos socialmente habilidosos (Del Prette & Del Prette, 1999; Falcone, 2002).

Aunque los programas de Entrenamiento de las Habilidades Sociales tengan afiliaciones teóricas variadas, como teorías humanistas sistémicas, cognitivistas y comportamentales, parece existir el predominio de técnicas cognitivo/comportamentales en las intervenciones en el área (Caballo, 2010; Del Prette & Del Prette, 2001a).

En estos entrenamientos de las habilidades sociales ocurren instrucciones, ensayo comportamental, modelaje, modelación, feedback verbal y en video, tareas de casa, reestructuración cognitiva, solución de problemas, relajamiento (Caballo, 2010; Del Prette

& Del Prette, 2001a) y, en caso de intervenciones grupales, son utilizadas las vivencias (Del Prette & Del Prette, 2001b).

En su conjunto, estas técnicas buscan la modificación de componentes comportamentales, cognitivos y fisiológicos típicos de los déficits en las habilidades sociales.

Como técnica principal o como ayuda para otros procedimientos terapéuticos, el Entrenamiento de las Habilidades Sociales se interesa por el cambio del comportamiento social. Su esencia consiste en intentar aumentar el comportamiento adaptativo y prosocial, enseñando las habilidades necesarias para una interacción social más o plenamente satisfactoria (Caballo, 2010).

Según Del Prette & Del Prette (2001a), las investigaciones en el área del Entrenamiento de las Habilidades Sociales han demostrado que las personas socialmente competentes tienden a presentar relaciones profesionales más duraderas, productivas y satisfactorias. Por otro lado, las investigaciones revelan, además, que los déficits relativos a las habilidades sociales frecuentemente están asociados a conflictos – en la relación con otras personas –, a peor calidad de vida y a diversos tipos de trastornos psicológicos.

Así pues, las intervenciones, bajo la denominación de Entrenamiento de las Habilidades Sociales, son identificadas y reconocidas como un factor preponderante de protección para el desarrollo, dado el impacto de los déficits en las habilidades sociales como negativo en cuestiones de salud y de calidad de vida.

4. FUNDAMENTACIONES SUSTANTIVAS

4.1. Estructura de las Habilidades Sociales

Cuando nos referimos a las habilidades sociales, relacionándolas con los adolescentes, no podemos desvincular las seis cualidades en que estos jóvenes pueden ser evaluados según Del Prette y Del Prette (2009a), ellas son respectivamente: 1) La empatía, 2) Autocontrol, 3) Civilidad, 4) Asertividad, 5) Enfoque afectivo y 6) Desempeño Social.

Las habilidades sociales se relacionan con las condiciones de la competencia social, las cuales corresponden a diferentes formas de comportamientos sociales, que ayudan a los seres humanos a desarrollar y a representar su pensamiento lógico, sus emociones, sus sentimientos y sus acciones. Tales comportamientos están relacionados a sus objetivos y se articulan con las diversas situaciones, incluso las culturales, resultando los efectos positivos para ellos y para los demás.

En cuanto a los aspectos de la calidad de vida de los individuos, es posible afirmar que las habilidades sociales contribuyen satisfactoriamente para todas las personas. Estas habilidades, para Brandão y Derdyk (2003), son de suma importancia para el desarrollo humano tanto personal como profesional.

En este sentido, Bolsoni-Silva (2005) apunta:

Los seres humanos pasan la mayor parte de su tiempo ocupados con alguna forma de comunicación interpersonal y, al ser socialmente habilidosos, son capaces de promover interacciones sociales satisfactorias. (Bolsoni-Silva, 2005, p.1).

A partir de este tipo de situación, lo inverso también es verdadero, pues donde existen asociaciones entre las dificultades interpersonales, algunos trastornos psicológicos como timidez, aislamiento social, delincuencia juvenil, desajuste escolar, suicidio, depresión, pánico social e, incluso, esquizofrenia pueden estar relacionados a los déficits en las habilidades sociales, conforme describió Argyle (1967).

Entonces, al pensar en los adolescentes, justificamos nuestra preocupación en relación con las habilidades sociales, no sólo por las teorías ya mencionadas, sino, especialmente, en la medida en que estos sujetos son exigidos a responder de un lugar donde, en función de la franja etaria, existen muchos conflictos y dificultades.

Las habilidades sociales se vuelven una forma de correlacionar comportamiento y desempeño social, por medio de la competencia o no de las relaciones interpersonales. Así, en relación con el sentido común, es posible identificar la máxima utilizada de que el ser humano es un “animal social” y, siendo este “animal social”, ocurren problemas por esta o por aquella actuación. Por medio de este principio y correlacionándolo a la sociedad contemporánea, a través del ritmo de vida acelerado y complejo, frecuentemente ocurren exigencias que requieren una considerable habilidad social.

A partir de los autores y pensadores del tema de habilidades sociales, debido a un vasto campo de estudios e investigaciones, se posibilita hoy su aplicación práctica. Así pues, en una investigación, como la que presentamos aquí que consiste en la construcción del conocimiento, de la sociedad y de la vida.

Los caminos y los factores definen la felicidad en la vida social como algo sustancial y fundamental para la vida como un todo, son permeados por los comportamientos habilidosos.

Caballo (2010), al citar Fordyce, revela, por medio de sus estudios experimentales, algunos fundamentos para ser feliz, en los catorce puntos que siguen:

Según Caballo (2010):

- 1) Ser más activo y mantenerse ocupado;
- 2) Pasar más tiempo en actividades sociales;
- 3) Ser productivo en un trabajo re compensador;
- 4) Organizarse mejor;
- 5) Dejar de preocuparse;
- 6) Disminuir las expectativas y las aspiraciones;
- 7) Desarrollar un pensamiento positivo, optimista;
- 8) Situarse en el presente;
- 9) Tener buen autoconocimiento, auto aceptación y autoimagen;
- 10) Desarrollar una personalidad sociable, extrovertida;
- 11) Ser auténtico;
- 12) Eliminar las tensiones negativas;
- 13) Dar importancia a las relaciones íntimas;
- 14) Valorizar y comprometerse con la felicidad. (Caballo, 2010. p. xi y xii)

Las relaciones interpersonales que, a veces, pueden provocar desempeños sociales inadecuados, despiertan un interés creciente, debido a la calidad o no de algunos factores, entre ellos, el objeto de esta investigación, que son: las habilidades sociales.

A partir de esto, Caballo (2010) considera que un comportamiento socialmente hábil es un conjunto de comportamientos presentados por una persona, en un contexto interpersonal, que expresa sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o sus derechos, respetando, de este modo, los mismos comportamientos en las demás personas, minimizando problemas futuros y resolviendo problemas inmediatos.

Van Hasselt y cols. (1979) definen tres principios esenciales de las habilidades sociales, los cuales también fueron descritos por Caballo (2010, p.07). Son los siguientes:

1) La importancia de una determinada conducta variará conforme la situación en que tenga lugar. Las habilidades sociales son explícitas a las situaciones.

2) La realidad interpersonal es apreciada según las conductas verbales y no verbales desempeñadas por el individuo, o sea, las respuestas son aprendidas.

3) Las atribuciones de la otra persona son esenciales, y la capacidad de producir un efecto interpersonal debería presumir la capacidad de comportarse sin causar daños a los otros.

En síntesis, Caballo (2010, p. 8 e 9), en relectura a otros estudios, describe las doce dimensiones comportamentales básicas aceptadas en el campo del saber, a partir de las cuatro propuestas de Lazarus (1973) que fueron descriptas anteriormente. Siguen las doce dimensiones comportamentales:

1) Hacer *elogios* (Furnham y Henderson, 1984; Galassi y Galassi, 1977a; Liberman y cols., 1977b; Michelson y cols., 1984; Rathus, 1975; Rinn y Markle, 1979).

2) *Aceptar elogios* (Bucell, 1979; Furnham y Henderson, 1984; Galassi y Galassi, 1977a; Michelson y cols., 1984; Rathus, 1975; Rinn y Markle, 1979).

3) *Hacer pedidos* (Furnham y Henderson, 1984; Galassi y Galassi, 1977a; Gay y cols., 1986; Liberman y cols., 1977b, Michelson y cols., 1986).

4) *Expresar amor, agrado y afecto* (Bucell, 1979; Galassi y Galassi, 1977a; Gambrill y Richey, 1975; Gay y cols., 1975; Michelson y cols., 1986; Rathus, 1975; Rinn y Markle, 1979; Tyler y Tapsfield, 1984).

5) *Iniciar y mantener conversaciones* (Bucell, 1979; Furnham y Henderson, 1984; Galassi y Galassi, 1977a; Gambrill y Richey, 1975; Gay y cols., 1975; Lange y Jakubowski, 1976; Liberman y cols., 1977b; Lorr y More, 1981; Michelson y cols., 1986; Rinn y Markle, 1979).

6) *Defender los propios derechos* (Furnham y Henderson, 1984; Galassi y Galassi, 1977a; Gay y cols., 1975; Lorr y More, 1980; Michelson y cols., 1986; Rathus, 1975; Tyler y Tapsfield, 1984).

7) *Rehusar pedidos* (Bucell, 1979; Furnham y Henderson, 1984; Galassi y Galassi, 1977a; Gambrill y Richey, 1975; Gay y cols., 1975; Lange y Jakubowski, 1976; Liberman y cols., 1977b; Michelson y cols., 1986; Rinn y Markle, 1979).

8) *Expresar opiniones personales, incluso, el desacuerdo* (Bucell, 1979; Furnham y Henderson, 1984; Galassi y Galassi, 1977a; Gambrill y Richey, 1975; Gay y cols., 1975; Lange y Jakubowski, 1976; Michelson y cols., 1986; Rathus, 1975; Rinn y Markle, 1979).

9) *Expresar molestia, desagrado o enfado justificados* (Furnham y Henderson, 1984; Galassi y Galassi, 1977a; Gambrill y Richey, 1975; Gay y cols., 1975; Lange y Jakubowski, 1976; Michelson y cols., 1986; Rinn y Markle, 1979).

10) *Pedir cambio de conducta en el otro* (Bucell, 1979; Furnham y Henderson, 1984; Michelson y cols., 1986; Rinn y Markle, 1979).

11) *Disculparse o admitir ignorancia* (Bucell, 1979; Furnham y Henderson, 1984; Gambrill y Richey, 1975).

12) *Enfrentar las críticas* (Furnham y Henderson, 1984; Gambrill y Richey, 1975; Lange y Jakubowski, 1976; Liberman y cols., 1977b).

Los estudios de Bellack y Morrison (1982), en que los niños aprenden el comportamiento social por “modelación”, es decir, observando e interactuando con sus

padres y con otras personas, ellos aprenden tanto las conductas verbales como las conductas no verbales.

Las conductas verbales dicen respecto, por ejemplo, a los temas de conversación, a los actos de hacer preguntas y de producir informaciones. Las conductas no verbales serían la sonrisa, la entonación de voz y la distancia interpersonal.

Se dan, de esta manera, dos procesos en la adquisición de las habilidades sociales. El primero, sería la posibilidad de ejercitar el comportamiento en diversas situaciones y, el segundo, es el desarrollo de las capacidades cognitivas.

En este sentido, tanto las reservas de las habilidades sociales como los sus déficits en la vida adulta no dependen sólo y exclusivamente de los padres. También dependerán de los grupos, costumbres sociales, moda y lenguaje, que cambian mucho durante la vida, requiriendo continuar cambiando para seguir, a lo largo de la vida, siendo hábil socialmente.

4.2. Los déficits en el repertorio de las Habilidades Sociales.

Las habilidades Sociales forman parte de un robusto componente aprendido según Bandura (1979), Caballo (2002, 2010), Collins & Collins (1992), Del Prette & Del Prette (1999), Matos (1997) y McFall (1982).

Por esta línea de raciocinio, concluimos que el avance en el desarrollo mental, social y relacional se evidencia, de igual forma, a través del aprendizaje desde la infancia

proporcionando ganancias, aunque – es necesario resaltar – puedan también ocurrir déficits en el repertorio de las habilidades sociales en la fase de la adolescencia, consecuencias estas que provienen de la infancia y del ambiente donde el niño está inserto.

De acuerdo con Vicente Caballo (2010), muchos problemas humanos pueden ser resultado de un déficit de Habilidades Sociales. Del Prette & Del Prette y Vicente Caballo, por ejemplo, defienden el concepto de que las habilidades sociales forman un eje entre el individuo y las personas que están a su alrededor.

Si este eje está debilitado o es disfuncional, pueden no ser generadas consecuencias reforzadoras adecuadas para que el individuo tenga lo que se llama “vida satisfactoria” o “vida feliz”. Este eje debilitado o disfuncional generalmente proporciona el déficit.

Aunque existan numerosos contextos favorecedores del aprendizaje de las Habilidades Sociales (Caballo 2010 y Del Prette 2009a) a lo largo de la vida, es importante resaltar que los déficits también pueden resultar de largos períodos de aislamiento, perturbaciones cognitivas y afectivas (Bellack y Morrison, 1982) y prácticas educativas parentales excesivamente coercitivas (Papalia y Olds, 2000).

Las dificultades en las Habilidades Sociales, normalmente, involucran conflictos interpersonales, mala calidad de vida, problemas psicológicos – como timidez, desajuste escolar, depresión, pánico y esquizofrenia (Argyle, 1967/1994; Morrison y Bellack, 1987; Wallace y Liberman, 1985) – y respuestas fisiológicas – como cefalea y gastritis (Del Prette & Del Prette, 2001).

Para Del Prette & Del Prette (2009c), dentro del desarrollo de la clasificación de los déficits en las habilidades sociales, hay dos líneas claras y definidas. La primera, se refiere a los déficits de adquisición, que es la ausencia del conocimiento o la dificultad en la identificación de cuál habilidad social es la adecuada para aquel exacto momento.

La segunda línea señala los déficits de desempeño, que consiste en la resistencia de los individuos a utilizar el comportamiento adecuado, por ejemplo cuando un niño sabe qué hacer, pero dice: "*no lo voy a hacer*", Del Prette & Del Prette (2009c, p. 22).

Dado el impacto negativo de los déficits en Habilidades Sociales sobre la salud y la calidad de vida de las personas, varias intervenciones han sido desarrolladas en esta área con la denominación general de Entrenamiento de las Habilidades Sociales.

Este Entrenamiento consiste en la enseñanza directa y sistemática de habilidades interpersonales, con el propósito de perfeccionar la competencia individual e interpersonal en situaciones sociales (Curran, *apud* Caballo, 2002), siendo realizado bajo diversos enfoques teóricos: el humanista, el comportamental, el cognitivo comportamental y el sistémico (Arón y Milicic, 1994).

Las habilidades sociales también están relacionadas con las estrategias de afrontamiento, que son recursos que pueden ser utilizados como una respuesta a situaciones en las que se produce un conflicto interpersonal. Esta estrategia de afrontamiento, como definido por Lazarus y Folkman (1985), es un constructo que se refiere a la forma como el individuo se enfrenta a un efecto adverso y estresante.

Es decir, según Pizzato (2007), las estrategias de afrontamiento o “coping” se describen como un conjunto de medidas de comportamiento cognitivo, que se muestran a través de la forma por la cual una persona reacciona a las demandas que se producen interna o externamente, las cuales pueden saturar características individuales y subjetivas de un ser humano.

Las estrategias de afrontamiento son formas de enfrentar situaciones problemáticas desestabilizadores. Para Pizzato (2007), el individuo tendrá buenas condiciones o no para hacer frente, de acuerdo con el medio, su entorno social, su historia de vida y sus recursos personales. Así, *Coping* según Antoniazzi, Dell'aglio e Bandeira (1998) es un conjunto de estrategias que las personas utilizan para adaptarse a los momentos adversos.

4.3. Interacción de las Habilidades Sociales en la adolescencia

Apuntamos la terminología interacción en este subtítulo como la influencia que las habilidades sociales tienen en las personas en general y muy especialmente en la adolescencia. Partimos siempre de la asunción de que todos los seres humanos poseen características susceptibles de desarrollarse para garantizar su supervivencia. En la adolescencia, el individuo desarrolla algunas habilidades sociales más que otras en función del momento y de la etapa de la vida en que se encuentra.

Según la teoría de Piaget (1990), es en el período de las operaciones formales que el individuo, cuando ya es un adolescente, puede pensar desde esquemas conceptuales abstractos, realizando, entonces, operaciones mentales más elaboradas.

En la cuarta edición del libro "El desarrollo de los niños y adolescentes de acuerdo a Piaget", Faria (1998) pone de manifiesto que es en esta etapa del pensamiento operatorio, después de haber adquirido las etapas anteriores, que el adolescente critica los sistemas sociales y de este modo deviene más autónomo.

Así, la interacción del adolescente con su medio personal, interrelacional y social, depende, en gran medida, de la forma como se aplican sus habilidades sociales propiamente dichas. Por lo tanto, abogamos por la evaluación de estas cualidades en los jóvenes de São Borja.

El comportamiento socialmente competente ocurre por medio del aprendizaje de conductas de vida y de comportamientos sociales, se aprende en la familia y en la escuela. Por otro lado, es importante concebir que podemos perder habilidades sociales si no las utilizamos. Es decir, la práctica diaria y adecuada de estas habilidades es de fundamental relevancia para el mantenimiento de los patrones comportamentales adecuados.

4.4. Subescalas de las Habilidades Sociales de acuerdo al IHSA

Hoy día, el concepto de las habilidades sociales es visto de manera amplia, englobando no sólo asertividad, sino también empatía, solución de problemas y comprensión de las situaciones contextuales.

Así, para Del Prette & Del Prette:

Habilidades sociales corresponden a un universo más completo de las relaciones interpersonales y se extienden más allá de la asertividad, incluyendo las habilidades de comunicación, de resolución de problemas, de cooperación

y aquellas propias de los rituales sociales establecidos por la sub cultura general. (Del Prette & Del Prette; 1999 p. 29).

En los estudios de las subescalas de Del Prette (2009a, p. 5 y 6) están la base para la evaluación del repertorio de habilidades sociales de adolescentes. Así, la clasificación hecha por estos autores se configura de la siguiente manera: autocontrol y expresividad emocional; civilidad; empatía; asertividad; hacer amistades; solución de problemas interpersonales y habilidades sociales académicas.

Autocontrol y expresividad emocional: reconoce y nombra emociones propias y de los otros; muestra espíritu deportivo; controla ansiedad y humor; expresa emociones positivas y negativas; se calma.

Civilidad: usa “palabras mágicas” como: gracias, por favor, perdón; hace y acepta elogios; hace y responde preguntas; cumple reglas; espera su turno para hablar.

Empatía – respeta las diferencias; expresa comprensión por el sentimiento o experiencia del otro; comparte y ofrece ayuda.

Asertividad: habla sobre sus propias cualidades o limitaciones; concuerda o no con opiniones; hace y rehúsa pedidos; defiende sus derechos; resiste a la presión de los compañeros; negocia intereses conflictivos.

Hacer amistades: sugiere actividades; se presenta; saluda; ofrece ayuda; elogia y acepta elogios; conversa y coopera.

Solución de problemas interpersonales: evalúa, escoge e implementa una alternativa en el proceso de tomada de decisiones; se calma frente a un problema; identifica y evalúa posibles soluciones.

Habilidades sociales académicas: sigue reglas e instrucciones orales; presta atención; imita comportamientos socialmente competentes; ofrece, solicita y agradece ayuda.

Hechas estas consideraciones ahora vamos a describir las seis subescalas que componen el test psicológico IHSA - Inventario de las Habilidades Sociales para los Adolescentes - Del Prette & Del Prette (2009a) profundizando conceptos indispensables para este estudio descriptivo.

El primer concepto a ser estudiado se refiere a la empatía. Así este concepto es descrito de forma sucinta en el diccionario de lengua portuguesa; según Bueno (2007), como el sentimiento de identificación entre dos personas.

Señala Del Prette & Del Prette que:

La empatía es la capacidad de comprender y sentir lo que alguien piensa y siente en una situación de demanda afectiva, comunicándole adecuadamente tal comprensión y sentimiento. (2001b, p. 86).

Como define Falcone (1998) la empatía es una reciprocidad afectiva o intelectual, así como una calidad del sentimiento humano vinculado a una relación interpersonal. La afectividad se traduce en la compasión e inquietud con el bienestar de las personas en general. Por otro lado, la cognición es una condición y, a la vez, una capacidad de aceptar la perspectiva de los otros y de concluir sus propios pensamientos y sentimientos.

Motta (2005, p. 524) define la empatía como: “una habilidad de comunicación intrínsecamente relacionada a la formación de vínculos afectivos y a la cualidad de las relaciones interpersonales”. Motta (2005) considera que la empatía es importante para la convivencia relacional y emite beneficios relacionales para la sociedad.

Basados en Koller, Camino & Ribeiro (2001), los estudios sobre la empatía llaman la atención por revelar que los aspectos afectivos de la empatía están unidos al altruismo, que los aspectos cognitivos de la empatía se relacionan con la capacidad de comprenderla perspectiva del otro y que los aspectos comportamentales se refieren al desarrollo moral prosocial.

El segundo concepto que interesa estudiar es el autocontrol. Según el diccionario online de la lengua portuguesa, autocontrol es: “Control de sí mismo; dominio de sus propios impulsos, emociones y pasiones”.

Autocontrol, en la cultura occidental, deriva de la aptitud de enfrentar situaciones difíciles sin perder el juicio, dominando el impulso. Puede considerarse como una capacidad de refrenar los impulsos y los instintos.

Castanheira (2001) y Skinner (1953/2001) definen el comportamiento del autocontrol como un agente interno y subjetivo del control. Ya Del Prette & Del Prette (2009a) describen el concepto de autocontrol como la forma de mantener los sentimientos.

Es importante destacar que *"Autocontrol (...), no significa dejar de expresar desagrado o regaño, sino hacerlo de forma socialmente competente, por lo menos en términos de control sobre los mismos sentimientos negativos"* (Del Prette & Del Prette, 2009a. p.21).

Bandura (2008) señala una perspectiva del desarrollo y de la adaptación humana centrada en el individuo, es decir, la forma que los individuos tienen de ajustar sus propias acciones y su actividad psicosocial como funcionamiento. Este autor cree que la capacidad cognitiva, centrada en el individuo, es responsable del control sobre el comportamiento.

A fin de ampliar el entendimiento sobre las habilidades sociales, examinamos la tercera denominación: civilidad. Si partimos del concepto descrito en el diccionario brasileño de la lengua portuguesa, tenemos una definición simplista de lo que es civilidad: *“el conjunto de formalidades observadas entre sí por los ciudadanos, cuando son bien educados”* (Bueno, 2007, p. 170).

Podemos, asimismo, pensar que, a pesar de la simplicidad del concepto clásico del sentido común sobre la civilidad, hay una aproximación con los conceptos desarrollados por los teóricos del campo de la psicología. Es decir, aún en el sentido común, ya existe una posibilidad de entendimiento de lo que es la civilidad en patrones comportamentales que todos los individuos indistintamente demuestran.

Según Del Prette (2009a, p. 21), *“incluye las habilidades de comprensión social tales como despedirse, agradecer favores o elogios, saludar, elogiar, hacer pequeñas gentilezas”*.

Las conclusiones de estos autores proponen que las personas que tengan alta puntuación en esta cualidad, posiblemente, tendrán éxito en el aprendizaje de las normas culturales primordiales de convivencia social, representando, de esta manera, reservas o un repertorio altamente elaborado de habilidades sociales.

De esta forma, la civilidad implica comportamientos que facilitan la actuación de los individuos en un contexto social y cultural, y que acaban por revelar un ajuste psicosocial de este individuo.

La cuarta cualidad es la asertividad que, según Bueno (2007), es un afirmativo; que afirma, certifica y declara. Por otra parte, en el área del saber de la psicología y, especialmente, relacionando al tema específico de habilidades sociales, tenemos la definición defendida por Alberti & Emmons (1983, p. 18) sobre el comportamiento asertivo: *“aquel que torna a la persona capaz de actuar en sus propios intereses, a afirmarse sin ansiedad indebida, a expresar sentimientos sinceros sin avergonzarse, o a ejercitar sus propios derechos”*.

Para Vicente Caballo (2002), el comportamiento asertivo declara algunas afirmaciones a través de las verbalizaciones, como por ejemplo: “Pienso”; “Siento”; “Quiero”; ¿“Cómo podemos resolver esto?”; ¿“Qué crees?”. También, presenta elementos no verbales como: contacto ocular directo; nivel de voz compatible con lo de una conversación; habla fluida; gestos firmes; postura erecta; mensajes en primera persona; verbalizaciones positivas; manos sueltas.

Varios autores definen la asertividad como un sinónimo de competencia social (Angélico, 2004; Caballo, 2002; Del Prette & Del Prette, 2001a, 2001b, 2002, 2003a, 2003b, 2009a, 2009b). Entre los autores que no se refieren a asertividad como sinónimo de competencia social, podemos citar Goldstein *et al.* (1993 *apud* Mattos, 1997, p. 47).

La quinta cualidad expuesta ahora se refiere al tema abordaje afectivo. Según Bueno (2007), en el diccionario de la lengua portuguesa, el concepto de abordaje se refiere al: Acto de abordar, aproximación.

Por otro lado, el concepto de afectivo, según este mismo autor, se traduce como: *“relativo al afecto, afectuoso, dedicado, aficionado y cariñoso”* (Bueno 2007, p. 33).

En el campo teórico de la psicología, abordaje afectivo, según Del Prette & Del Prette (2009a, p. 21) es:

Habilidades de establecer contacto y conversación para relaciones de amistad y para entrar en grupos de escuela o de trabajo, así como para relaciones de intimidad sexual y expresión de satisfacción o insatisfacción a diferentes formas de cariño. (Del Prette & Del Prette 2009a, p. 21)

El sexto concepto, referente al desempeño social, se define, separadamente, según el diccionario de la lengua portuguesa. Conforme Bueno (2007, p.241), el desempeño es la *“acción o efecto de desempeñar”*. Lo social es definido por: *“de la sociedad o relativo a ella; sociable; que conviene a la sociedad”* (Bueno 2007, p. 722).

Así, para Del Prette (2009a, p. 21), el desempeño social *“consiste en las habilidades requeridas en situaciones de exposición social y de conversación, como presentación de trabajos en grupo, conversar sobre sexo con los padres, pedir informaciones, explicar tareas a colegas, conversar con personas de autoridad”*.

Del Prette & Del Prette (2001) se refieren a una condición para la adecuada competencia social como la habilidad que el adolescente debe tener para discriminar

correctamente las demandas sociales. En el tema de habilidades sociales, se teoriza que aprender la competencia social está directamente relacionado con las oportunidades que los individuos tienen para participar de diferentes contextos, mejorando su desempeño frente a las más variadas formas de situaciones sociales.

Así que este estudio descriptivo puede contribuir con información valiosa para lo conocimiento de las habilidades sociales de los adolescentes de São Borja que están en primer año de la escuela secundaria, cuya edad está entre 13 a 17 años y se insertan en las escuelas pública nacional, provincial y privada.

5. Resumen del capítulo

En esta sección, presentamos un breve recorrido con relación a la estructuración del Marco Teórico, el cual está subdividido en tres grandes ejes. En el primer capítulo, intitulado Fundamentos Epistemológicos, abordamos algunos presupuestos epistemológicos del cognitivism con contribuciones permeadas por Karl Popper entre otros.

En el capítulo segundo, nos hemos ocupado de las Fundamentaciones Conceptuales, que abordaron aportes teóricos como de los psicoanalíticos freudianos y posfreudianos y los autores que citamos fueron: Freud, Erickson, Aberastury, Knobel, Maldavsky, Kaes y, especialmente, destacamos Susana Quiroga como una representante feroz de las cuestiones de la adolescencia, configurándose como referencia en el tema para América del Sur. También, evidenciamos los aportes piagetianos, que presentaron una preocupación con la infancia y la adolescencia, a través de lo que Piaget llamó mecanismos o procesos mentales.

La Adolescencia, en cuanto fase importante en la vida de las personas, y el Abordaje Cognitivo y las Habilidades Sociales, momento en que autores como Del Prette & Del Prette y Caballo convergen en conceptos sobre la comprensión de las habilidades sociales y de la competencia social. Además, para finalizar, abordamos el Entrenamiento de las Habilidades Sociales, que es la posibilidad del individuo, luego de la evaluación, poder recibir auxilio a través de intervención, es decir, ser entrenado para desarrollarla(s) habilidad(es) específica(s) que está(n) en déficit.

En el tercer capítulo, siguen las Fundamentaciones Sustantivas, las cuales fueron trabajadas en cuatro subsecciones, respectivamente: 1) Estructuras de las Habilidades Sociales, que apuntó los componentes de las habilidades sociales; 2) Los déficits en el Repertorio de Habilidades Sociales, que trató de las ocurrencias de dificultades de adquisición y, también, de desempeño de un comportamiento socialmente hábil; 3) Interacción de las Habilidades Sociales en la adolescencia, subsección que representa la importancia de las habilidades sociales en la interacción relacional y social; y 4) Subescalas de las Habilidades Sociales conforme son descritas en el Inventario de Habilidades Sociales para Adolescente – IHSA, momento en que evidenciamos conceptos de diversos autores, específicamente sobre las seis subescalas como posibilidad de alineamiento con la sección Análisis de los Resultados, la cual será desarrollada posteriormente.

La adolescencia y las habilidades sociales definen nuestro estudio. Se refieren a los comportamientos interpersonales, que son aprendidos debido a la cultura y al medio en que están insertos. Así pues, estos comportamientos, cuando son adecuados, promueven

un elaborado repertorio de habilidades sociales, que es una condición necesaria para una competencia social, aunque no sea totalmente suficiente.

Luego de la exposición conceptual, entre las Fundamentaciones Epistemológicas, Conceptuales y Substantivas, reiteramos que este estudio retomará el enfoque de las seis subescalas apuntadas en este tercer capítulo. Utilizaremos una representación gráfica para mejor exponerlos resultados obtenidos.

Con los resultados obtenidos a partir de las seis subescalas de las habilidades sociales definidas por Del Prette & Del Prette, por medio del test psicológico – IHSA (2009a), entendemos que es posible analizar constructos que relacionan los conceptos teóricos amplios – como los de competencia social – con los conceptos teóricos específicos utilizados en este instrumento psicológico de Del Prette & Del Prette (2009a).

ESTADO DEL ARTE

MARCO LEGAL

El Gobierno Federal brasileño, a través del Ministerio de Salud, sigue la misma definición adoptada por la Organización Mundial de la Salud - OMS cuando define la franja etaria de los adolescentes comprendida entre 10 y 19 años de edad. Así, vamos a basar este estudio decodificando la franja etaria a partir de lo que propone el Estatuto del Niño y del Adolescente. Con ello, los adolescentes que estudiamos tendrán como guía la franja etaria de los 12 años a los 18 años, aunque el límite de edad identificado en las pruebas sea de 17 años.

Así, más allá del concepto expuesto en algunos diccionarios, existe un orientado legal en la República Federal de Brasil, un instrumento de leyes, el Estatuto del Niño y del Adolescente - ECA (1990), que se refiere al adolescente como aquel individuo que posee de 12 años a 18 años.

En Brasil, el Estatuto del Niño y del Adolescente (1990) declara:

Es deber de la familia, de la comunidad, de la sociedad en general y del poder público asegurar, con absoluta prioridad, la efectividad de los derechos referentes a la vida, a la salud, a la alimentación, a la educación, al deporte, a la recreación, a la profesionalización, a la cultura, a la dignidad, al respeto, a la libertad y a la convivencia familiar y comunitaria. Párrafo único – La garantía de prioridad comprende: a) primacía de recibir protección y auxilio en cualquier circunstancia; b) preferencia de atendimento en los servicios públicos o de relevancia pública; c) preferencia en la formulación y ejecución de las políticas sociales públicas; d) Destinación privilegiada de recursos

públicos en las áreas relacionadas con la protección a la infancia y a la juventud. (Estatuto del niño y del Adolescente, 1990 p.10)

Entonces, la República Federal de Brasil, con la intuición de proteger a los niños y a los adolescentes, estableció, con la creación de la Constitución Federal de 1988, el Estatuto del Niño y del Adolescente - ECA. Este instrumento de protección legal y de participación de la sociedad civil en la gestión del poder tiene por objetivo directo amparar a los niños y adolescentes del abuso sexual, de los malos tratos, de la exclusión, de la violencia, de la dependencia química, etc.

El art. 4º del Estatuto del Niño y del Adolescente resalta el conocimiento de que somos todos responsables de los problemas sociales, involucrando a los asistidos por este estatuto. Según Sêda (1998), los jueces, los magistrados y los abogados, así como muchos otros profesionales de las más diversas áreas, piensan que cuanto menor sea la responsabilidad de la formación integral del infante y del adolescente, mayores serán los índices de criminalidad, por ejemplo, practicada por adultos, pues mayores serán las causas de disturbios ocasionados por una infancia y adolescencia mal conducida.

Por medio de esta línea de conducción, tomamos las palabras de Sêda (1998) que coloca la posibilidad de aprendizaje y de participación especialmente por la necesidad de mayores y mejores políticas públicas para los adolescentes.

Es importante que nuestros jóvenes puedan aprender y desarrollar un repertorio elaborado de habilidades que favorezca su desarrollo y sus relaciones intra e interpersonales desde hoy, en el presente, hasta el futuro.

Partiendo de estas caracterizaciones producidas por Sêda (1998), destacamos su pensamiento: “(...) *aprendiendo a hablar, hablando; a andar, andando; a nadar, nadando; los ciudadanos de esos países, participando, aprenden a participar.*” (p. 17)

El autor sobre todo incentiva la reacción de programas, políticas y legislaciones que puedan estimular la participación y el desarrollo de actitudes socializadoras y de inclusión para estos jóvenes. Él defiende la producción de un nuevo paradigma en que el sujeto/adolescente aprende a ser sujeto siendo el propio sujeto y no solamente el objeto.

Esa visión de Sêda (1998) debe ocurrir desde el nacimiento del ser humano hasta su muerte, pasando por el aprendizaje que la organización social posibilita para que el ciudadano aprenda a organizarse, teniendo como objetivo la felicidad.

Así, a través de una visión simplista, la referida educación se inicia por el ejemplo, porque los hijos repiten los patrones comportamentales y de conducta de sus padres y tales comportamientos pueden ser positivos o negativos.

Conforme determina la ley de Brasil (Brasil 2004):

Es deber de la familia, de la sociedad y del Estado asegurar al niño y al adolescente, con absoluta prioridad, el derecho a la vida, a la salud, a la

alimentación, a la educación, al ocio, a la profesionalización, a la cultura, a la dignidad, al respeto, a la libertad y a la convivencia familiar y comunitaria, además de colocarlos a salvo de toda forma de negligencia, discriminación, explotación, violencia, crueldad y opresión. (BRASIL, 2004. Art. 227 de la Constitución Federal Brasileña).

Es un deber de todos cuidar de los niños y de los adolescentes, como fue determinado en la Constitución Federal, que es la ley máxima del país. Y también este cuidar es una de las preocupaciones de nuestra actualidad, pues las fallas en estas redes cuidadoras pueden perjudicar el futuro de muchos seres humanos.

De acuerdo con el Ministerio de Salud de Brasil (2010), es a través de las Guías Nacionales para la Atención Integral a la Salud de Adolescentes y Jóvenes en la Promoción, Protección y Recuperación de la Salud, se comprobó que el 30,3% de la población brasileña está en este grupo de edad entendido como la adolescencia, y la gran mayoría de estos adolescentes viven en áreas urbanas, según el Instituto Brasileño de Geografía y Estadística - IBGE (2002).

Son aproximadamente el 84% de los casi 52 millones de adolescentes brasileños que viven en zonas urbanas y solamente el 16% que residen en zonas rurales de Brasil. Todos estos jóvenes necesitan de estructuras e infraestructuras en los lugares donde viven, generando grandes demandas sociales, educacionales y de salud.

Brito (2006) destaca las grandes demandas estructurales como las contribuciones estructurales que deben ser hechas en el país, con el fin de apoyar esta creciente población

de este grupo de edad. Podemos señalar que casi 52 millones de jóvenes influncian coercitivamente el desarrollo social, económico y educativo de Brasil.

Estas preguntas nos ponen a pensar en nuestro futuro y en la sociedad como un todo. Para profundizar el análisis de estos datos nos sentimos obligados a citar paralelamente los aspectos comportamentales, relacionales e interpersonales que constituyen estos jóvenes. Por lo tanto, el diálogo con otras áreas del conocimiento es importante debido a la posibilidad de ampliar la comprensión de los seres humanos y su comportamiento.

Con ello, Maturano (2006) señala que la diferenciación que ocurrió en la adolescencia en Brasil está vinculada a la Constitución Federal (1988) y a la creación del Estatuto del Niño y del Adolescente - ECA (1990), que formaron las primeras grandes fundaciones de carácter legal para el desarrollo de políticas públicas, a partir de las cuales tuvieron inicio la promoción y protección, así como la cartografía de esta fase.

MARCO CONTEXTUAL

1. Producciones científicas sobre Habilidades Sociales en el exterior.

Las Habilidades Sociales son muy abordadas y estudiadas en casi todos los países del mundo. Al buscar las producciones científicas fuera de Brasil, nos llamó la atención el continente europeo, más específicamente España, aunque registrásemos las producciones desarrolladas en Portugal debido a la proximidad y/o identificación con relación al idioma.

Se observa en las **tablas 01 y 02** que en las investigaciones internacionales el tema es también estudiado. El criterio de corte se refirió a los artículos científicos que tuviesen en sus títulos la palabra “habilidades sociales”. Tomamos como fuente de referencia dos países de Europa, por el período comprendido entre 2004 y 2009: España y Portugal.

En la base de datos de SCIELO-España, fue encontrado solamente un artículo; en la base de datos B'ON- Portugal fueron encontrados 19 artículos científicos. En este análisis de la revisión de literatura del tema habilidades sociales fue posible verificar que la producción científica de Brasil parece tener un alcance un poco mayor.

Tabla 01: Base de datos Scielo España, un artículo de las habilidades sociales.

Título/Tema de la producción científica	Autor y Año
Neosexismo en adolescentes de 14 a 17 años: relaciones con imagen de sí mismo, autoestima, personalidad, psicología, problemas de conducta y habilidades sociales.	Garaigordobil & Durá (2006)

Fuente: <http://scielo.isciii.es/cgi-bin/wxis.exe/iah/>

El artículo referido en la **Tabla 01** es muy interesante porque testó trescientos veintidós (322) adolescentes con edades entre 14 y 17 años; utilizó el método correlacional y concluyó, entre otras cuestiones, que los testados presentaban pocas habilidades sociales como apuntan Garaigordobil & Durá (2006).

En la discusión de este estudio la autora buscó mostrar lo importante que es el papel de los programas de intervención que viabilizan, por medio de entrenamientos y estrategias comportamentales, la socialización y, consecuentemente, el desarrollo de las habilidades sociales.

Ya en la **tabla 02** vamos a visualizar la producción científica publicada en Portugal, a través de la base de datos B'ON, desde el año 2004 hasta 2009.

Tabla 02: Base de datos biblioteca del conocimiento online - B'on Portugal, 19 publicaciones de artículos científicos relacionados a las habilidades sociales.

Título/Tema de la producción científica	Autor y Año
Estrés y habilidades sociales en pacientes con cáncer de laringe.	Grün (2009)
Estudio de las habilidades sociales en fumadores.	Rodrigues (2009)
Programa de habilidades sociales educativas con padres: efectos sobre el desempeño social y académico de hijos con TDAH.	Rocha et al. (2009)
Habilidades sociales académicas de niños con bajo y alto desempeño académico en la interacción con el profesor.	Fumo (2009)
Habilidades sociales educativas en la interacción profesor/alumno.	Manolio (2009)
Sistema de evaluación de habilidades sociales (SSRS-BR) para niños con deficiencia mental: validez y padrones normativos.	Freitas (2008)
Entrenamiento de las habilidades sociales para padres de niños con quejas escolares.	Pinheiro et al. (2008)
Habilidades sociales y desempeño académico: procesos cognitivos como moderadores y mediadores.	Feitosa (2007)
Habilidades sociales en adolescentes usuarios de marihuana.	Wagner y Oliveira, (2007)
Semejanzas y diferencias de las habilidades sociales entre niños con síndrome de Down incluidos y niños con desarrollo típico.	Pereira (2007)
Habilidades sociales en la comorbilidad entre dificultad de aprendizaje y problemas de comportamiento: una evaluación multimodal.	Del Prette et al. (2007)

Habilidades sociales en trabajadores con y sin deficiencia física: un análisis comparativo.	Pereira (2006)
Habilidades sociales manifiestas y auto reconocidas: un estudio sobre la subjetividad de profesores.	Hilgenberg (2006)
Habilidades sociales en fusión de organizaciones: una estrategia preventiva del estrés.	Silva (2006)
Programa de las habilidades sociales en situación natural de trabajo de personas con deficiencia: análisis de los efectos.	Campos (2006)
Entrenamiento en habilidades sociales educativas para padres de niños en trayectoria de riesgo.	Pinheiro (2006)
Habilidades sociales en el casamiento: evaluación y contribución para la satisfacción conyugal.	Villa (2005)
Desarrollo y evaluación de un programa de habilidades sociales con madres de niños deficientes visuales.	Freitas y Del Prette (2005)
Estudio descriptivo del repertorio de las habilidades sociales de adolescentes con síndrome de Down.	Angelico (2004)

Fuente: <http://pesquisa.bon.pt/V/KM4UKIFL1M9LLGCA1JASKVLTDXDB3DJ6GV7MDK7P4BMIUG85EB6-02147?func=meta-3-next&set-entry=000011>

En la **Tabla 02**, cuya base de datos se refiere al país de Portugal, la mayoría de las publicaciones en línea encontradas son brasileñas. Es importante resaltar que este levantamiento representa apenas una pequeña muestra, limitándose así a la comparación entre las bases de datos (Brasil, España y Portugal). La base brasileña de datos demuestra que las habilidades sociales son muy estudiadas se las analizamos en relación con la producción científica de España, por ejemplo.

Se puede decir que los descriptores de las tres bases de datos utilizadas son semejantes entre sí. Las bases de datos proporcionan una asimilación enfática de los temas descriptos, así como difunden su amplitud.

Cuando se analizan los resúmenes de los artículos de la base de datos en línea B'ON Portugal y Scielo España, se puede observar que el tema de las habilidades sociales está teóricamente presentado como referencial cognitivista. Son estudios que muestran una correlación cuando, por ejemplo, señalan muchas dificultades de los adolescentes en materia de cooperación y en la adaptación social, como en el artículo "Neosexismo en los adolescentes de 14-17 años". En este artículo, las autoras Garaigordobil y Dura (2006) hacen hincapié en la importancia de las intervenciones psicológicas con los adolescentes.

Al considerar que existen estudios brasileños en las bases de datos europeas, destacamos el "Estrés y habilidades sociales en pacientes con cáncer de la laringe" (2009), que fue realizado en un hospital de la ciudad de Curitiba - Paraná – Brasil. En este artículo científico fueron utilizadas dos pruebas psicométricas, en las cuales el estrés no se correlacionó con el déficit de las habilidades sociales de los pacientes que reciben tratamiento para el cáncer de laringe.

También destacamos el artículo "Habilidades sociales en adolescentes usuarios de marihuana" (2007), que apunta tanto el deterioro cognitivo como lo de las habilidades sociales en los participantes con presencia de síntomas de depresión y ansiedad, así como jóvenes con mayor exposición a los riesgos y las personas desconocidas y sin el auto control de la agresividad .

Este estudio presentó un público entre 15 y 22 años en que 49 adolescentes eran consumidores de marihuana y tuvieron mayores pérdidas en sus habilidades que los 49 adolescentes no consumidores. Fueron utilizados los siguientes instrumentos para la

colecta y análisis de los datos: Inventario de las Habilidades Sociales- IHS; Screening Cognitivo del WISC-III y WAIS-III, Inventarios de Ansiedad y Depresión de Beck.

Por lo tanto, en este contexto, se han realizado estudios: a) que han demostrado el punto culminante de las habilidades sociales, b) otros, que compartían dos conceptos, pero no había pruebas o conclusiones, c) e incluso algunos que destacaban la importancia del desarrollo de las habilidades sociales, y donde ellas no estaban, ocurrían los daños.

2. Comparativo de las producciones científicas Brasil, España y Portugal.

En Brasil los estudios científicos sobre la temática de las habilidades sociales ya poseen más de una década de transcurso a nivel de publicaciones en línea, desde el final de la década de los años 90. Sigue abajo una breve clasificación anual de estudios publicados vía *online*.

Tabla 03: Análisis del desempeño anual a través de la base de datos y sus referidos países.

Año	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1
Base de datos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	9	9
	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	9	9
	0	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0	9	8
LILACS Brasil	4	11	12	6	12	6	3	3	3	1	1	1	2
SCIELO Brasil	4	7	4	7	10	2	4	1	2	-	2	-	1
SCIELO España	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-
B'ON Portugal	-	5	2	4	5	2	1	-	-	-	-	-	-
Total	8	3	8	7	8	0	8	4	5	1	3	1	3

Fuente: Andrea Simone Santos Weis

Al observar atentamente la **tabla 03**, verificamos que en los años 2010, 2003, 2002, 2001, 2000, 1999 y 1998 hubo solamente producciones de artículos científicos *online* en Brasil.

Este análisis de desempeño anual entre los tres países citados anteriormente posibilita considerar que el año 2009 fue el año en que ocurrió un mayor número de publicaciones *online* entre los países de Brasil y Portugal. Fue encontrada apenas una publicación en España en el año 2006, en la base de datos *online* Scielo España; esta publicación está vinculada a la Universidad de Granada – España.

Podemos considerar, al evidenciar especialmente la tabla **03**, que los mayores números de publicaciones *online* sobre habilidades sociales ocurrieron en Brasil, y así vamos, a partir de ahora, a evidenciar los estudios brasileños, aunque sean de importante consideración los estudiosos extranjeros que tomamos como base teórica en este estudio.

Al considerar que Brasil produce importantes referencias académicas sobre esta temática, evidenciamos la necesidad de describir las habilidades sociales de los adolescentes de la ciudad de São Borja. Así, retomando el estudio descriptivo de Angélico (2004) tenemos:

Tradicionalmente, se podría pensar que la supuesta docilidad y cooperación interpersonal que los portadores del síndrome presentarían (según referida en la literatura psiquiátrica y psicológica) podrían ser consideradas como respuestas de concordancia y sumisión a las exigencias y solicitudes del medio, moldeadas por específicas contingencias de aprendizaje, siendo

evaluadas como subcategorías de comportamiento prosociale. (Angélico, 2004. pg. 12)

Al correlacionar nuestro estudio científico con el estudio realizado por Angélico (2004), comprobamos la vinculación entre la posibilidad de conocer las habilidades sociales en los adolescentes de São Borja, ya que con los portadores de síndrome de Down, según Angelico (2004), existe el aprendizaje social que ocurre en función del medio donde están insertos, conforme Del Prette & Del Prette (1999).

Por consiguiente, si los individuos con síndrome de Down presentan como una característica/tendencia la sociabilidad, ¿cómo estarían los adolescentes con relación a las habilidades sociales en la ciudad de São Borja? Para varios autores, entre ellos Branco (1983), los individuos con síndrome de Down poseen un comportamiento prosocial, es decir, un comportamiento que no sea agresivo o destructivo.

En este estudio desarrollado por Angélico (2004) el término prosocial a nivel de comportamiento se refiere a las siguientes subclases: comunicativas, de civilidad, empáticas y de expresión del sentimiento positivo. Así, verificamos una proximidad con nuestro estudio científico, ya que al investigar las habilidades sociales tenemos dos de las seis subclases de forma muy equivalente que son: la empatía y la civilidad. El estudio realizado por Angélico (2004) evaluó 10 adolescentes con síndrome de Down con edad entre los 12 y 17 años.

Tanto la publicación producida por Angélico (2004) así como la producción de Pacheco, Teixeira y Gomes (1999) están incluidas en las descripciones anteriores que

fueron analizadas vía lectura de los resúmenes de las bases de datos *online*. La primera publicación está colocada en la base de datos B'on y la segunda publicación en LILACS.

MARCO HISTÓRICO

Nuestro estado del arte se dio por medio de un levantamiento de las producciones académicas sobre adolescencia y habilidades sociales, siguiendo un método personal, con etapas definidas: a) Búsqueda en base de datos computadorizados; b) Elaboración de un archivo bibliográfico provisorio; c) Búsqueda en las nuevas colecciones de las bibliotecas virtuales de Brasil, de España y de Portugal; d) Lectura de los textos de libros y/o artículos; e) Confección de la tesis.

El fundamento teórico se constituye a partir de autores nacionales e internacionales. La Scielo Brazil, la Scielo España (Scientific Eletronic Library *Online*), la BVS Psicología, Literatura Latino Americana y del Caribe en Ciencias de la Salud (LILACS) y B'ON Portugal fueron las bases de datos *online* más consultadas, por medio de la lectura de resúmenes de trabajos publicados.

Los artículos científicos fueron obtenidos en las bibliotecas virtuales de las universidades brasileñas UFRGS, PUCRS, PUCSP, PUCRJ y USP. En estos artículos, nos han interesado puntos de la adolescencia que consideramos indispensables a la comprensión de la investigación llevada a cabo en Brasil en el ámbito de la adolescencia.

Al enfocar la temática de la adolescencia, observamos que las bibliografías señalan diferentes formas de abordaje respecto a este tema, desde hace mucho tiempo hasta hoy día. Estos estudios apuntan los problemas encontrados por los adolescentes, y fue a partir

de estas bibliografías que encontramos teorías, estudios y artículos científicos que tratan de la temática de la adolescencia.

Presentaremos la adolescencia bajo las más diversas miradas y/o aportes, como por ejemplo, los aportes de Philippe Ariés, de los psicoanalíticos pos freudianos y de los piagetianos.

Describiremos la importancia de la protección del contexto social en que la familia, la escuela y la comunidad influyen los adolescentes. También será citada de forma concisa parte de dos investigaciones científicas realizadas con adolescentes. La primera versa sobre "Evaluación del Repertorio de las Habilidades Sociales en Adolescentes con Síndrome de Down (2004)", y la segunda trata sobre "Estilos Parentales y Desarrollo de las Habilidades Sociales en la Adolescencia (1999)".

La primera investigación, realizada por Angelico (2004), se refiere al análisis comportamental de adolescentes con Síndrome de Down y el resultado presentado apuntó que la mayoría de estos adolescentes evaluados presentaban déficit de respuestas de enfrentamiento, lo que llevó el autor a concluir que habría un indicativo de necesidad de intervenciones preventivas y educacionales para desarrollar y promover mejor desempeño en situaciones diversas.

La segunda investigación científica de Pacheco, Teixeira y Gomes (1999), intitulada "Estilos parentales y desarrollo de las habilidades sociales en la adolescencia", presenta la evaluación de 193 adolescentes de dos escuelas públicas de Porto Alegre/RS –

Brasil. En este estudio fueron utilizados un cuestionario y dos escalas. El resultado indicó que estos adolescentes presentaban habilidades sociales adecuadas/necesarias.

Con todo, el estudio científico evidenció que estos jóvenes testados por Pacheco, Teixeira y Gomes (1999) presentaban ansiedad y agresividad. Esta investigación analizó las relaciones entre los estilos parentales y las habilidades sociales, ya que estos conceptos están relacionados al desarrollo psicológico.

Estas dos publicaciones corresponden a las producciones sobre adolescencia y las habilidades sociales. La primera es un estudio descriptivo y la segunda es un estudio metodológico correlacional realizado en dos escuelas públicas del estado de Rio Grande do Sul.

Así, con estos dos estudios científicos que fueron realizados en Brasil y muy especialmente con las dos identificaciones encontradas entre ellos y esta tesis, encontramos las siguientes referencias: la primera es la metodología de la investigación realizada en 2004 - un estudio descriptivo – y la segunda se refiere a la investigación (1999) que se fundamenta en dos instituciones de enseñanza, así como en el público adolescente, a semejanza de lo que propone nuestro estudio.

Estas dos investigaciones, tanto la de Angelico (2004) como la de los autores Pacheco, Teixeira y Gomes (1999), contribuyen a la reflexión emprendida en el presente estudio, que tiene el objetivo de describir las habilidades sociales en los adolescentes de la ciudad de São Borja, los cuales estudian en tres diferentes instituciones de enseñanza.

MARCO REFERENCIAL

1. Producciones científicas sobre las Habilidades Sociales en Brasil.

Para averiguar cuáles son las producciones científicas realizadas en Brasil sobre las Habilidades Sociales, se realizó una investigación por muestra, verificando la categoría de artículos a partir de algunos criterios.

El primero, disponible para la versión de consulta pública del Guía de BVS 2011- documento de referencia que reúne y sistematiza información y conocimiento, expresando el estado de desarrollo de la red Biblioteca Virtual de Salud (BVS) en sus fundamentos conceptuales, metodológicos y operacionales. La red BVS es coordinada por el Centro Latino Americano y del Caribe de Información en Ciencias de la Salud (BIREME/OPAS/OMS), desde el año 1998.

Así, en BVS Psicología ULAPSI Brasil – Biblioteca Virtual de Salud, los criterios de corte fueron artículos en los cuales las palabras “habilidades sociales” estuviesen referidas en el título y que fuesen del área de las Ciencias Humanas.

Fueron encontrados 65 artículos, escritos desde 1998 a 2010, junto a LILACS (Literatura Latino Americana y del Caribe en Ciencias de la Salud), que componen el BVS. En la **tabla 04** pueden ser analizados detalladamente los temas encontrados.

Tabla 04: Base de datos LILACS, 65 artículos relacionados a las habilidades sociales.

Título/Tema de la producción científica	Autor y Año
Indicativos de problemas de comportamiento y de habilidades sociales en niños: un estudio longitudinal.	Bolsoni-Silva et al. (2010)
Validez de criterio del sistema de evaluación de habilidades sociales (SSRS-BR).	Freitas y Del Prette (2010)
Habilidades Sociales Educativas Paternales y comportamientos de preescolares	Leme y Bolsoni-Silva (2010)
Relacionamiento conyugal, problemas de comportamiento y habilidades sociales de preescolares.	Bolsoni-Silva y Maturano (2010)
Producción científica en las habilidades sociales: estudio bibliométrico.	Fumo et al. (2009)
Evaluación de un entrenamiento de habilidades sociales (THS) con universitarios y recién graduados.	Bolsoni-Silva y Leme (2009)
Habilidades sociales y adaptación académica: un estudio comparativo en instituciones de enseñanza pública y privada.	Soares et al. (2009)
Las relaciones entre la satisfacción conyugal y las habilidades sociales percibidas en el conyugue.	Sardinha et al. (2009)
Habilidades sociales de trabajadores con y sin deficiencia física.	Pereira et al. (2009)
Un estudio con profesores de educación infantil y de la escuela primaria sobre las habilidades sociales e inteligencia general.	Maia et al. (2009)
Formación ética para la ciudadanía: una investigación de las habilidades sociales medidas por el inventario de las habilidades sociales.	Carrara y Betetto (2009)
Validez de las escalas de las habilidades sociales, comportamientos problemáticos y competencia académica (SSRS-BR) para la enseñanza primaria.	Bandeira et al. (2009)

Estudio de las habilidades sociales en adolescentes usuarios de marihuana.	Wagner y Oliveira (2009)
Entrenamiento y habilidades sociales para adolescentes: una experiencia en el programa de atención integral a la familia (PAIF).	Silva y Murta (2009)
Repertorio de las habilidades sociales, problemas de comportamiento, concepto de sí mismo y desempeño académico de niños en inicio de escolarización.	Cia y Barham (2009)
Concepto de sí mismo, habilidades sociales, problemas de comportamiento y desempeño académico en la pubertad: interrelaciones y diferencias entre los sexos.	Pereira et al. (2008)
Habilidades sociales en pacientes con síndrome velocardiofacial.	Ferro et al. (2008)
Habilidades sociales de los jugadores de RPG.	Veiga et al. (2008)
Promoviendo habilidades sociales educativas paternas en la prevención de problemas de comportamiento.	Bolsoni-Silva et al. (2008)
Un sistema de categorías de habilidades sociales educativas.	Del Prette & Del Prette (2008)
Evaluación de los efectos de una modalidad de entrenamiento de las habilidades sociales para niños.	Gonçalves y Murta (2008)
Habilidades sociales Educativas Paternas y problemas de comportamiento: comparando padres y madres de preescolares.	Bolsoni-Silva y Maturano (2008)
Trazos de personalidad y habilidades sociales en universitarios.	Bartholomeu et al. (2008)
Evaluación de un programa de intervención de las habilidades sociales educativas paternas: un estudio piloto.	Bolsoni-Silva et al. (2008)
Estabilidad temporal del Inventario de las Habilidades Sociales Conyugales (IHSC).	Del Prette et al. (2008)
Habilidades sociales en la agorafobia y fobia social.	Levitan et al. (2008)
El juego y las habilidades sociales en la interacción del niño con deficiencia	Domingues et

auditiva y madre auditiva.	al. (2008)
Habilidades sociales y abuso de drogas en adolescentes.	Wagner y Oliviera (2007)
Habilidades sociales y problemas de comportamiento de alumnos con deficiencia mental, alto y bajo desempeño académico.	Rosin-Pinola et al. (2007)
Calidad de vida, apoyo social y depresión en ancianos: relación con las habilidades sociales.	Carneiro et al. (2007)
Psicoterapia con niños o adultos: expectativas y habilidades sociales de graduandos de psicología.	Del Prette et al. (2007)
Habilidades sociales conyugales y filiación religiosa: estudio descriptivo.	Villa et al. (2007)
Habilidades sociales de madres e involucramiento con los hijos: estudio correlacional.	Cia et al. (2007)
Fobia social y habilidades sociales: una revisión de literatura.	Angelico et al. (2006)
Competencia académica de niños de Enseñanza Secundaria: características sociodemográficas y relación con las habilidades sociales.	Bandeira et al. (2006)
Funcionalidad de la relación entre las habilidades sociales y dificultades de aprendizaje.	Molina y Del Prette (2006)
Comunicación y participación de padres e hijos: correlación habilidades sociales con problemas de comportamiento de hijos.	Cia et al. (2006)
Habilidades sociales en portadores de cáncer de estómago.	Grün (2006)
Descripción del atendimiento de un niño con déficit en las habilidades sociales.	Branco y Ferreira (2006)
Comportamientos problemáticos en estudiantes de enseñanza primaria: características de la aparición y relación con habilidades sociales y dificultades de aprendizaje.	Bandeira et al. (2006)
Habilidades sociales y variables sociodemográficas en estudiantes de la enseñanza primaria	Bandeira et al. (2006)
Habilidades sociales y problemas de comportamiento de preescolares: comparando evaluaciones de madres y de profesoras.	Bolsoni-Silva et al. (2006)
Entrenamiento de las habilidades sociales educativas para padres de niños	Pinheiro et al.

con problemas de comportamiento.	(2006)
Estudio comparativo de las habilidades sociales de dependientes y no dependientes de alcohol.	Aliane et al. (2006)
Habilidades sociales paternas y el relacionamiento entre padre e hijo.	Cia et al. (2006)
Habilidades sociales de estudiantes universitarios: identificación de situaciones sociales significativas.	Bandeira y Quaglia (2005)
Contribuciones del referente de las habilidades sociales para un abordaje sistemático en la comprensión del proceso de enseñanza aprendizaje.	Del Prette, et al. (2005)
Correlación entre prácticas educativas, depresión, estrés y habilidades sociales.	Gomide et al. (2005)
Evaluación de habilidades de lenguaje, personales y sociales por el Test de Denver II en instituciones de educación infantil.	Rezende et al. (2005)
Aplicaciones de entrenamiento en las habilidades sociales: análisis de la producción nacional.	Murta (2005)
Promoción de las habilidades sociales en preescolares.	Salvo et al. (2005)
Entrenamiento de las habilidades sociales en el tratamiento del trastorno obsesivo compulsivo: un levantamiento bibliográfico.	Mitsi et al. (2004)
Habilidades sociales de estudiantes de Psicología: un estudio multicéntrico.	Del Prette et al. (2004)
Un estudio de las capacidades y deficiencias en las habilidades sociales en la tercera edad.	Carneiro y Falcone (2004)
Habilidades sociales educativas, variables contextuales y problemas de comportamiento: comparando padres y madres de preescolares.	Bolsoni-Silva y Maturano (2003)
Evaluación del estrés y de las habilidades sociales en la experiencia académica de estudiantes de medicina de una Universidad de Rio de Janeiro.	Furtado et al. (2003)
En el contexto de la travesía para el ambiente de trabajo: entrenamiento de habilidades sociales con universitarios.	Del Prette & Del Prette (2003a)
Habilidades sociales: breve análisis de la teoría y de la práctica a la luz del análisis del comportamiento.	Bolsoni-Silva (2002)

Evaluación de habilidades sociales en niños con un inventario multimedia: indicadores sociométricos asociados a la frecuencia versus dificultad.	Del Prette & Del Prette (2002b)
Prácticas educativas y problemas de comportamiento: un análisis a la luz de las habilidades sociales.	Bolsoni-Silva y Maturano (2002)
Habilidades sociales y comunicación.	Mestre (2001)
Cualidades psicométricas del Inventario de Habilidades Sociales (IHS): un estudio sobre la estabilidad temporal y la validez concomitante.	Bandeira et al. (2000)
Estilos paternos y desarrollo de las habilidades sociales en la adolescencia.	Pacheco et al. (1999)
Habilidades sociales del profesor en el aula: un estudio de caso único.	Del Prette et al. (1998b)
Análisis de un Inventario de Habilidades Sociales (IHS) en una muestra de universitarios.	Del Prette et al. (1998c)

Fuente: BIREME/OPAS/OMS – Centro Latino Americano y del Caribe de Información en Ciencias de la Salud. Acceso el 28/12/2010 disponible en: <http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxislind.exe/iah/online/>

Concluimos al analizar la **Tabla 04** que los resúmenes utilizados en estos sesenta y cinco artículos científicos son concisos. Además, verificamos que los métodos variaron mucho desde bibliométricos, descriptivos y/o correlacionales entre otros.

Sin embargo, lo que primeramente nos ha llamado la atención en los sesenta y cinco artículos fueron las muestras, más específicamente respecto al público meta, que comprende desde los niños hasta los adultos. Destacamos en la **Tabla 04** que en veinticuatro (24) artículos la muestra fue compuesta por niños. En veintisiete (27) artículos la muestra presentó adultos y solamente en cinco (05) estudios se investigó a los adolescentes. Importante es señalar que nueve (09) estudios fueron solamente teóricos.

Con ello, percibimos la importancia de nuestro estudio científico en describir la adolescencia, pues estos hallazgos revelan que el déficit en habilidades sociales lanza los individuos a comportamientos inadecuados y por veces de riesgo, como muestran los estudios realizados con la marihuana (“Estudio de las habilidades sociales en adolescentes usuarios de marihuana” – 2009) y/u otras drogas (“Habilidades sociales y abuso de drogas en adolescentes” – 2007), conforme la **Tabla 04**.

Deseamos describir los estudios con adolescentes en la **Tabla 04** además de los que fueron arriba citados; así restan tres: 1) “Entrenamiento y habilidades sociales para adolescentes: una experiencia en el programa de atención integral a la familia-PAIF” (2009); 2) “Concepto de sí mismo, habilidades sociales, problemas de comportamiento y desempeño académico en la pubertad: interrelaciones y diferencias entre los sexos (2008); 3) “Estilos paternos y desarrollo de las habilidades sociales en la adolescencia (1999).

Es posible verificar en la **Tabla 04** que en los años 2008 y 2006 hubo un mayor número de producciones de artículos científicos con el tema habilidades sociales, totalizando doce producciones científicas en cada año.

Además, se puede observar que los descriptos más abordados en los artículos fueron el comportamiento social, estudiantes, psicología y relaciones interpersonales. Todavía, al analizar los títulos que están en negrita en la **Tabla 04**, se verifica que de las 65 producciones científicas 19 tuvieron la autoría o participación de Zilda Aparecida Pereira Del Prette y Almir Del Prette.

Estos estudiosos basan y fortalecen la Psicología ya que fueron los responsables del primer artículo sobre habilidades sociales en Brasil. En la **tabla 05** podemos observar y analizar los porcentajes de artículos científicos/año, relacionados a las habilidades sociales, disponibles en la base de datos LILACS.

Tabla 05: Porcentaje/año en la base de datos LILACS, 65 artículos de las habilidades sociales.

Año	Artículos publicados	Porcentaje
2010	4	6,15%
2009	11	16,92%
2008	12	18,46%
2007	6	9,23%
2006	12	18,46%
2005	6	9,23%
2004	3	4,61%
2003	3	4,61%
2002	3	4,61%
2001	1	1,53%
2000	1	1,53%
1999	1	1,53%
1998	2	3,07%
Total	65	100%

Fuente: Andrea Simone Santos Weis

Podemos aún analizar en la **tabla 05** que en el año 1998 había solamente dos artículos publicados del total de sesenta y cinco. Los artículos publicados en los años 2006 y 2008 llegaron a un número de doce; ya en 2010 fueron cuatro artículos científicos encontrados.

Estos números, en nuestro entendimiento, representan que en los últimos cinco años hubo un mayor número de investigadores que se han interesado por el asunto, aunque aún haya mucho para investigar.

En la **tabla 06**, a seguir, están descriptos todos los 44 artículos producidos en Brasil desde 1998 hasta 2010 sobre el tema habilidades sociales, siendo la SCIELO BRASIL la base de datos utilizada en este momento.

Tabla 06: Base de datos SCIELO BRASIL, 44 artículos de las habilidades sociales.

Título/Tema de la producción científica	Autor y Año
Relacionamiento conyugal, problemas de comportamiento y habilidades sociales de preescolares.	Bolsoni-Silva y Maturano (2010)
Indicativos de problemas de comportamiento y de habilidades sociales en niños: un estudio longitudinal.	Bolsoni-Silva et al (2010)
Validez del criterio del sistema de evaluación de habilidades sociales (SSRS-BR).	Freitas y Del Prette (2010)
Habilidades Sociales Educativas Paternales y comportamiento de preescolares.	Leme y Bolsoni-Silva (2010)
Las relaciones entre la satisfacción conyugal y las habilidades sociales percibidas en el conyugue.	Sardinha et al. (2009)
Habilidades sociales de trabajadores con y sin deficiencia física.	Pereira et al. (2009)
Validez de las escalas de las habilidades sociales, comportamientos problemáticos y competencia académica (SSRS-BR) para la educación primaria.	Bandeira et al. (2009)
Entrenamiento de las habilidades sociales para adolescentes: una experiencia	Silva y Murta (2009)

en el programa de atención integral a la familia (PAIF).	
Estudio de las habilidades sociales en adolescentes usuarios de marihuana.	Wagner y Oliveira (2009)
Formación ética para la ciudadanía: una investigación de las habilidades sociales medidas por el inventario de las habilidades sociales.	Carrara y Murta (2009)
Repertorio de las habilidades sociales, problemas de comportamiento, auto concepto y desempeño académico de niños en el inicio de la escolarización.	Cia y Barham (2009)
Habilidades sociales en la agorafobia y fobia social	Levitan et al. (2008)
Evaluación de los efectos de una modalidad de entrenamiento de las habilidades sociales para niños.	Gonçalves y Murta (2008)
Un sistema de categorías de habilidades sociales educativas.	Del Prette & Del Prette (2008)
El juego y las habilidades sociales en la interacción del niño con deficiencia auditiva y madre auditiva.	Domingues et al. (2008)
Habilidades sociales en el mercado de la leche.	Magalhães (2007)
Habilidades sociales y problemas de comportamiento de alumnos con deficiencia mental, alto y bajo desempeño académico.	Rosin-Pinola et al. (2007)
Calidad de vida, apoyo social y depresión en ancianos: relación con las habilidades sociales.	Carneiro et al. (2007)
Habilidades sociales conyugales y filiación religiosa: un estudio descriptivo.	Villa et al. (2007)
Habilidades sociales y abuso de drogas en adolescentes.	Wagner y Oliveira (2007)
Habilidades sociales de las madres e involucramiento con los hijos: un estudio correlativo.	Cia et al. (2007)
Psicoterapia con niños o adultos: expectativas y habilidades sociales de	Del Prette et al.

graduados de psicología.	(2007)
Psicología de las habilidades sociales en la infancia: teoría y práctica.	Freitas (2006)
Habilidades sociales y problemas de comportamiento de preescolares: comparando evaluaciones de madres y de profesoras.	Bolsoni-Silva et al. (2006)
Entrenamiento de las habilidades sociales educativas para padres de niños con problemas de comportamiento.	Pinheiro et al. (2006)
Habilidades sociales y variables sociodemográficas en estudiantes de la enseñanza primaria	Bandeira et al. (2006)
Estudio comparativo de las habilidades sociales de dependientes y no dependientes de alcohol.	Aliane et al. (2006)
Habilidades sociales paternas y el relacionamiento entre padres e hijos.	Cia et al. (2006)
Habilidades sociales en Brasil	Bandeira et al. (2006)
Comunicación y participación de padres, hijos: correlación con las habilidades sociales y problemas de comportamiento de los hijos.	Cia et al. (2006)
Comportamientos problemáticos en estudiantes de enseñanza primaria: características de aparición y relación con habilidades sociales y dificultades de aprendizaje.	Bandeira et al. (2006)
Habilidades sociales en portadores de cáncer de estómago.	Grün (2006)
Aplicaciones del entrenamiento en las habilidades sociales: análisis de la producción nacional.	Murta (2005)
Evaluación de habilidades de lenguajes personales y sociales por el Test de Denver II en instituciones de educación infantil.	Rezende et al. (2005)
Habilidades sociales, desarrollo y aprendizaje: cuestiones conceptuales, evaluación e intervención.	Del Prette & Del Prette (2004)

Habilidades sociales de estudiantes de Psicología: un estudio metacéntrico.	Del Prette et al. (2004)
Un estudio de las capacidades y deficiencias en las habilidades sociales en la tercera edad.	Carneiro y Falcone (2004)
Psicología de las habilidades sociales.	Filho (2004)
En el contexto de la travesía para el ambiente de trabajo: entrenamiento de habilidades sociales con universitarios.	Del Prette & Del Prette (2003)
Evaluación de habilidades sociales de niños con un inventario multimedia: indicadores psicométricos asociados a la frecuencia versus dificultad.	Del Prette & Del Prette (2002)
Prácticas educativas y problemas de comportamiento: un análisis a la luz de las habilidades sociales.	Bolsoni-Silva Y Maturano (2002)
(Sobre) viviendo en las calles: habilidades sociales y valores de niños y adolescentes.	Campos (2000)
Cualidades psicométricas del Inventario de las Habilidades Sociales (IHS): estudio sobre la estabilidad temporal y la validez concomitante.	Bandeira et al. (2000)
Habilidades sociales del profesor en clase: un estudio de caso.	Del Prette et al. (1998)

Fuente: BIREME/OPAS/OMS – Centro Latino Americano y del Caribe de Información en Ciencias de la Salud. Acceso en 27/12/2010 disponible en: <http://www.scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/>

Decidimos disponer igualmente la **Tabla 06**, pues consideramos la base de datos importante para el desarrollo del presente estudio científico; pero lo que podemos visualizar es que muchos artículos científicos han figurado ya en la **Tabla 06**, o sea, forman parte de bases de datos en línea de las dos fuentes – LILIACS y SCIELO.

Así, de estos cuarenta y cuatro artículos ocurren algunas repeticiones de artículos con variaciones mínimas, aunque muy interesantes – como por ejemplo, “(Sobre) viviendo en las calles: habilidades sociales y valores de niños y adolescentes” (2000) – que nos han auxiliado a pensar sobre las estrategias de enfrentamiento, las cuales, en nuestra tesis, han sido abordadas en el Marco Teórico.

Tabla 07: Porcentaje/año en la base de datos SCIELO BRASIL, 44 artículos relacionados al tema habilidades sociales.

Año	Artículos publicados	Porcentaje
2010	4	9,10%
2009	7	15,91%
2008	4	9,10%
2007	7	15,91%
2006	10	22,73%
2005	2	4,55%
2004	4	9,10%
2003	1	2,28%
2002	2	4,55%
2001	-	-
2000	2	4,55%
1999	-	-
1998	1	2,28%
Total	44	100%

Fuente: Andrea Simone Santos Weis

En la **tabla 07** podemos observar y analizar los porcentajes/años de los 44 artículos científicos relacionados a las habilidades sociales en la base de datos SCIELO BRASIL.

Cabe resaltar aún que en la búsqueda *online* de datos no fueron igualmente encontrados registros. Por estas razones, se verificó una necesidad y hasta una carencia de un estudio científico en la ciudad de São Borja con individuos que están en la fase de la adolescencia y que frecuentan el secundario.

Inicialmente, para que pudiésemos profundizar esta temática, buscamos leer los resúmenes de las publicaciones y los artículos científicos producidos en Brasil, a través de la base de datos de Scielo Brasil, en los cuales el término “adolescencia” estuvo en el título.

Posteriormente, veremos los registros encontrados en la base de datos nacional e internacional – más específicamente en el continente europeo, en los países de España y Portugal –, con el tema "habilidades sociales". De este modo, describiremos de forma detallada, a partir de la **tabla 08**, el registro de las publicaciones brasileñas producidas desde el año 1998.

Tabla 08– Artículos sobre adolescencia – Scielo Brasil

Número de artículos	Año de la publicación
04	2010
03	2009
02	2008
05	2007
03	2006
04	2005
01	2004
04	2003
03	2002
02	2001
02	2000
-	1999
02	1998
Total: 35 artículos	

Fuente: Andrea Simone Santos Weis

Es posible verificar en la **tabla 08** que el año con mayor número de publicaciones que contienen el término “adolescencia” como título es 2007, con 05 producciones.

Además, podemos observar, a través de la lectura de los resúmenes, que la categoría salud fue la más abordada en los artículos, principalmente los que se refieren a la salud mental y a las enfermedades sexualmente transmisibles.

Aún, en estos artículos fue verificada la variedad de los referenciales teóricos, lo que muestra la diversidad del trabajo con los adolescentes estudiados desde 1998 en Brasil.

Con relación al método de estos 35 artículos con la temática "adolescencia", es posible observar que esta fue investigada a través de adaptaciones de inventarios, articulaciones entre el estudio y la práctica, cuestionarios y técnicas, tales como dinámicas de grupo con este público juvenil.

Otro punto que sobresalió fueron las “influencias”, el cual fue identificado en los artículos que tratan, por ejemplo, de la influencia del ambiente familiar, de la influencia de las representaciones sociales y de la influencia del contexto social en la vida de estos adolescentes. Así, podemos comprobar la importancia de este estudio de las ciencias humanas y sociales.

Todavía, la **tabla 08** muestra que en el año 1999 no hubo publicación acerca del tema en cuestión, ya en 2010 fueron 04 publicaciones. Así, estos últimos 13 años analizados indican que un mayor número de investigadores se ha interesado por el tema. Pero, por otro lado, muestran que aún hay mucho por ser investigado.

A través de esta investigación realizada en base de datos, no fueron encontrados trabajos que correspondan al presente estudio científico – el cual analiza la adolescencia, por medio de las habilidades sociales, en tres escuelas diferentes, en una ciudad de pequeño tamaño, en el interior del estado de Rio Grande do Sul - Brasil.

Así, conforme avanza este estudio, se puede mirar en la **tabla 09** donde describiremos los títulos y los años de las publicaciones de los mismos 35 artículos analizados y descritos anteriormente en la **tabla 08**, conforme la investigación en la base de datos de Scielo-Brasil, realizada el 25 de febrero de 2011.

Tabla 09 – Título del artículo científico y año de publicación.

Título del artículo científico	Autor y Año
Revelando la concepción de adolescencia/adolescente presente en el discurso de la Salud Pública.	Fumica y Rosenburg (1998)
Inserción del psicólogo en programas de atención primaria a la adolescencia: una experiencia en Salvador, Bahia.	Silva et al. (1998)
¿Quién debe tratar niños y adolescentes? El espacio de la psiquiatría de la infancia y de la adolescencia en cuestión.	Rohde (2000)
Adolescencia y vulnerabilidad.	Gonçalves (2000)
Peculiaridades del trastorno obsesivo compulsivo en la infancia y en la adolescencia.	Rosario-Campos (2001)
Sexualidad en la adolescencia: conocimientos, actitudes y prácticas de los adolescentes estudiantes en el municipio de Maceió.	Leite (2001)
Psiquiatría de la infancia y de la adolescencia.	Bessa et al. (2002)
Adolescencia, salud y contexto social: aclarando prácticas.	Traverso-Yepez y Pinheiro (2002)
El desafío de la política de atendimento a la infancia y a la adolescencia en la construcción de políticas públicas equitativas.	Mendonça (2002)
Uso de marihuana en la adolescencia y el riesgo de esquizofrenia.	Weiser et al. (2003)
Prácticas psicoterápicas en la infancia y en la adolescencia.	Assumpção y Reale (2003)
El tener y el ser: representaciones sociales de la adolescencia entre adolescentes de inserción urbana y rural.	Martins et al. (2003)
Adolescencia y reproducción en Brasil: la heterogeneidad de los perfiles sociales.	Aquino et al. (2003)
Comentario sobre el editorial “Uso de marihuana en la adolescencia y riesgo de esquizofrenia”.	Carlini et al. (2004)
El “quedarse” en la adolescencia y paradigmas de relacionamiento amoroso de la contemporaneidad.	Justo (2005)
La producción científica de la enfermería y las políticas de protección a la adolescencia.	Correa y Ferriani (2005)
Estabilidad del comportamiento antisocial en la transición de la infancia para la	Pacheco et al. (2005)

adolescencia: una perspectiva desarrolladora.	
La técnica de la entrevista motivacional en la adolescencia.	Andretta y Oliveira (2005)
La adolescencia, sus conflictos y soluciones.	Rondon (2006)
Adolescencia, violencia y sociedad.	Marty (2006)
Sufrimiento psíquico en la adolescencia.	Crivelatti y Durman (2006)
La adolescencia como construcción social: estudio sobre libros destinados a padres y educadores.	Bock (2007)
Dupla identificación en la adolescencia: a propósito de un caso único.	Hocini (2007)
Mecanismos personales y colectivos de protección y promoción de la calidad de vida para la infancia y la adolescencia.	Costa y Bigras (2007)
Promoción de la calidad de vida para la infancia y la adolescencia.	Costa y Bigras (2007)
Bienestar psicológico y adolescencia: factores asociados.	Silva y Horta (2007)
Cuando la adolescencia no depende de la pubertad.	Mateus (2008)
Adolescencia – violencia: desperdicios de vidas.	Guralh y Migliorin (2008)
La agresión sexual en la adolescencia: ¿un destino de la hiperactividad?	Chagnon (2009)
RPG Desafíos: entrenamiento de habilidades para prevención y tratamiento del uso de drogas en la adolescencia.	Araújo, R. (2009)
Prevención primaria en salud en la adolescencia: evaluación de un programa de habilidades de vida.	Murta et al. (2009)
Abuso sexual en la infancia y adolescencia: perfil de las víctimas y agresores en un municipio del sur de Brasil.	Martins y Jorga (2010)
Adolescencia en la concepción de profesores de la enseñanza primaria.	Jardim (2010)
Emergencias psiquiátricas en la infancia y adolescencia.	Scivoletto et al. (2010)
Adolescencia a través de los siglos.	Schoen-Ferreira y Farias (2010)

Fuente: BIREME/OPAS/OMS – Centro Latino-Americano y del Caribe de Información en Ciencias de la Salud. Acceso el 25/02/2011 disponible en <http://scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/>

El tema adolescencia, como es posible observar en la **tabla 09**, versa principalmente sobre los aspectos de salud del adolescente, y por eso concluimos que las habilidades sociales necesitan de una búsqueda científica más específica.

Evidenciamos que los teóricos, a través de sus investigaciones, publicaciones y textos, muestran siempre grandes preocupaciones en cuanto a las dificultades, a la comprensión y solución de los conflictos, a la adversidad de la vida diaria, entre otras situaciones que dificultan y comprometen la calidad de vida y el bienestar de los individuos, de sus familias y de la sociedad en general.

El punto de vista, en este momento evidenciado, refleja el estudio teórico sumado a la posibilidad de analizar y describir las pruebas psicométricas. Este estudio conjunto mostró un comportamiento del adolescente que deberá incrementar la importancia y la relevancia de las investigaciones científicas acerca del impacto diario de las habilidades sociales en la vida de las personas. Así, las habilidades sociales configuran el eje que promueve el desarrollo y la interacción del hombre consigo mismo, con sus pares y con el ambiente.

Muza & Costa (2002) hacen una referencia a lo que llaman "salud integral del adolescente", lo que comprende las informaciones asociadas a una educación de habilidades para la vida, para el sentido de responsabilidad, sentido de confianza y también para la autoestima. Estas demandas suplidas y desarrolladas contribuirían para que fuese construido un estilo de vida saludable.

Reforzando la importancia de las habilidades sociales, necesitamos describir lo que Brasil y otros países, como especialmente España y Portugal, han producido, ya que la adolescencia es un momento de desarrollo en que la identidad de las personas está confirmándose. Además, es el período en que ocurren los conflictos, en que las relaciones interpersonales entran en dudas.

Así, las habilidades sociales podrían, según los teóricos, ayudar en la construcción de la convivencia social adecuada, más especialmente satisfactoria, evidenciando la mejor productividad relacional.

Este espacio del estado del arte propone describir aspectos ya estudiados acerca de la adolescencia y también en relación con las habilidades sociales. Queda claro que aunque tengan sido realizadas varias investigaciones en busca de datos, no hemos encontrado estudios con los mismos objetivos específicos que aquí proponemos desarrollar. Así, entendemos que la adolescencia y las habilidades sociales deben ser profundamente estudiadas para que nuevos conocimientos sean relacionados.

2. Problemas de adolescentes en los contextos sociales

Este capítulo parte de la suposición que existen formas de protección para los adolescentes, y se define el contexto social como una protección que acaba posibilitando el desarrollo de las habilidades sociales.

En el artículo científico “El psicólogo ecológico en el contexto institucional: Una experiencia con chicas víctimas de violencia”, de De Antoni & Koller (2001), los

resultados apuntan para la importancia de la integración y del acogimiento de chicas, con edades entre 8 y 18 años, que eran llevadas a una Casa de Beneficencia.

Este estudio concluyó que a través de la protección que las meninas sentían en la Casa de Beneficencia posteriormente resultaba en una calidad del trabajo de los profesionales que ahí actuaban, así como en la calidad de vida de las chicas que ahí permanecerían.

Ya, en las proposiciones de Sarriera, Silva, Kabbas & Lopes (2001) que resultaron de una investigación realizada con adolescentes que estudiaban en escuelas públicas de Porto Alegre/RS – Brasil, cuyo objetivo fue evaluar el pensamiento de estos jóvenes en la búsqueda futura por empleo, se constató que la inserción laboral representaba para estos adolescentes una transformación en la realidad social de exclusión y sufrimiento, justamente por la perspectiva de mejoría del nivel de calidad de vida.

Así, una orientación pertinente a recorrer la obra de Sarriera, Silva, Kabbas & Lopes, (2001) es que tanto los niños como los adolescentes, de hoy, serán los adultos de mañana y al realizar esta proyección para el futuro, estos hombres y mujeres del mañana cargarán consigo, y para siempre, las marcas positivas o negativas de su infancia y de su adolescencia, conforme hayan sido protegidos o no. Esa protección, debe quedar bien claro, que son las formas aprendidas de enfrentamiento de las dificultades diarias en los más diferentes contextos, sea en la familia, en la escuela o en la sociedad/comunidad.

Algunas son las propuestas y programas existentes para adolescentes, padres y educadores como: Baraldi & Silvaes, 2003; Del Prette & Del Prette, 2003b; Löhr, 2003;

Pinheiro, Haase, Del Prette, Amarante & Del Prette, 2006; Pacheco & Rangé, 2006; Cunha & Gerk, 2006, que aún necesitan de validez empírica, para que puedan ser utilizadas como una propuesta modelo de intervención junto a los adolescentes.

De estas proposiciones y programas citados, nos gustaría destacar Pinheiro, Haase, Del Prette, Amarante & Del Prette (2006), que describen un programa de 11 semanas de entrenamiento de habilidades sociales para padres cuyos hijos presentaban problemas de comportamiento.

Este programa seguía pasos semanales secuenciados, análisis de comportamiento y modelos de habilidades sociales educativas para los padres. Los resultados mostraron reducción significativa en la frecuencia y severidad de los comportamientos indisciplinados y/o inoportunos, conforme la evaluación inicial de los padres.

Al realizar un análisis generalizado de este punto, entendemos que, por medio de diversas perspectivas psicológicas, el comportamiento humano, en la fase de la adolescencia, se revela a través de los contextos sociales, sean institucionales, escolares y/o familiares, entre otros. Detallando estas observaciones realizadas a través de las investigaciones mostradas en este punto, concluimos, por ejemplo, que la manera acogedora de los colaboradores de la institución que recibía las chicas, la evaluación del pensamiento del adolescente frente al mercado de trabajo y el método educativo para padres e hijos adolescentes constituyen formas sanas y adecuadas que protegen una importante fase del desarrollo.

2.1. ¿Hace diferencia la familia?

Cuando pensamos en este punto del estado del arte no conseguimos dissociar la adolescencia y las habilidades sociales del potencial que la familia tiene, y a la vez la diferencia que esta, en cuanto institución, puede tener en la vida de los adolescentes.

Arón & Milicic (1994) en sus estudios apuntan la importancia de la adquisición de las habilidades sociales a través de las referencias de los padres. En este estudio es profundizado el sistema y el estilo familiar de creencias y valores para que a partir de eso los elementos refieran significados que crean impactos para el desarrollo de las habilidades sociales.

Uno de los pilares de aprendizaje y sustentación de todos los procesos evolutivos desarrolladores del “hombre” es permeado por los conceptos y valores recibidos en el seno familiar. La socialización es un proceso de transformación que sufrimos como consecuencia de la interacción con otras personas.

Por medio de la comunicación y también a través de la observación del grupo social en que estamos insertos, aprendemos comportamientos, pensamientos, creencias acerca de nosotros mismos y del mundo que nos rodea.

Cuando el ser nace, necesita de alguien que lo proteja y le vaya decodificando el mundo. Esa decodificación es su saludable sobrevivencia. Pasado algún tiempo, adquirirá capacidades importantes como la del lenguaje y la del movimiento autónomo, lo que le permitirá adquirir buenos aprendizajes a lo largo de su desarrollo.

Estos aprendizajes, en su gran mayoría, ocurrirán a través de otras personas y esta influencia social se mantendrá durante todo el ciclo de vida. Dentro de estas perspectivas sociales, tenemos un referente que es la familia, pues es a través de y en esta que se inicia el proceso de aprendizaje e interiorización de las pautas sociales. Ella es el agente socializador y representa un lugar donde existen las relaciones más profundas y persistentes.

La familia es como un gran agente de influencias para sus miembros, y son las experiencias familiares que funcionarán como ejemplos y definiciones de comportamientos *a posteriori*.

Las investigadoras Savietto y Cardoso (2009) concluyeron, a través de estudios basados en fundamentos psicoanalíticos, que la familia en la contemporaneidad se encuentra fragilizada. Así, los sujetos adolescentes estarían desarrollándose de manera inadecuada, y como resultado presentarían una respuesta defensiva al desamparo que esta familia produce. Conforme las autoras, consecuentemente la delincuencia aparece como una forma de transmisión psíquica.

Existen estudios que comprueban que muchas personas que poseen conductas violentas recibieron de su familia un estilo de creación violenta por medio de la agresividad, o sea, es un comportamiento aprendido y común entre los miembros de esta familia.

En la representación social de la familia el foco está en la transmisión de los referentes de la cultura y de la moral dada por la sociedad a los individuos que en esta van

insertándose, como define Osório (1996). Este proceso socializador y permanente que un ser humano elabora su identidad, su individualidad y su comportamiento frente a la vida.

Comprendemos y reconocemos la relevancia el papel que la familia posee para el desarrollo infantil y del adolescente, aunque esta no sea única y exclusivamente la responsable y de mayor influencia en este proceso. Otras instituciones también participan efectivamente de este desarrollo. Tenemos aquí representadas las escuelas, el trabajo, los grupos etc.

Gomide (2003) en su artículo concluye y refiere que, si los padres introducen cuidados y saludables interacciones con los hijos, van a desarrollar factores de protección en los adolescentes. En caso contrario, no.

Del Prette (2009b) aún afirma que los adolescentes viven de formas diversas sus problemas y también es en esta vía diferenciada que las estrategias que estos jóvenes aplican pueden ser correctas o incorrectas. Lo que va a constituir ese diferencial de lo adecuado y de lo no adecuado, de lo elaborado y de lo no elaborado.

Son justamente estos recursos de elección, que los adolescentes disponen, que establecen formas favorables para negociar con los más variados desafíos cotidianos y relacionales. Destacados estudiosos afirman que los problemas de los jóvenes resultan de la infancia (Bolsoni-Silva & Del Prette, 2003; Del Prette & Del Prette, 2003b; Straub, 2005) y también de la falta de una preparación ordenada para el desarrollo de todas sus habilidades y potencialidades.

Por medio de esta parcialidad, entendemos la inmensa relevancia del papel de la familia para los jóvenes, sobre todo en relación con el estudio del desarrollo de ellos en esta especial fase de la vida. Pero, pensamos que la familia no es la única forma de influencia en este valioso proceso de desarrollo humano.

Conforme describen Arón & Milicic (1994), las habilidades sociales se desarrollan a partir de las relaciones interpersonales principalmente por medio de la familia y del grupo de pares. Ya, Caballo (2010) considera que las habilidades sociales son aprendidas a lo largo del desarrollo y son indispensables en la creación y mantenimiento de relaciones interpersonales oportunas para el ambiente.

Asociamos los aportes de Arón & Milicic (1994) al pensamiento de Cury (2003) que afirma que “Buenos padres cuidan la nutrición física de los hijos. (...) Padres brillantes van más allá. Saben que la personalidad necesita de una excelente nutrición psíquica. (...) Prepare a su hijo para ‘ser’, pues el mundo lo preparará para ‘tener’”. (Cury, 2003 p.28 y 29).

Cury (2003) aún aclara:

Buenos padres corrigen faltas, padres brillantes enseñan a sus hijos a pensar. Entre corregir errores y enseñar a pensar existen más misterios de que se lo imagina nuestra vana psicología. No sea un experto en criticar comportamientos inadecuados, sea un experto en hacer que sus hijos reflexionen. (...) Educar no es repetir palabras, es crear ideas, es encantar. (...) Una de las cosas más importantes en la educación es llevar un hijo a admirar su educado. (Cury, 2003 p.33, 34 e 37).

Según Cury (2003), los padres deben buscar al máximo hacer que los hijos adquieran de forma equilibrada una educación de calidad y que puedan a través de eso consolidar una estructura para ser la base de toda su formación, siendo los padres y educadores los agentes principales en la búsqueda por ese aprendizaje, que será caracterizado como habilidades sociales y relacionales.

Al retomar las palabras de Cury (2003) sumadas a las de Del Prette (2009b), nos certificamos de la gran y significativa responsabilidad que un contexto social posee en relación con los adolescentes, ya que este social puede posibilitar o no el aprendizaje de los jóvenes.

La familia, a través de las creencias, valores, estilos familiares, entre otros, refleja impactos para el desarrollo adecuado de los adolescentes en relación con las habilidades sociales. Y estos impactos pueden representar una forma de desamparo que produce, por ejemplo, la delincuencia juvenil. Por lo tanto, evaluamos un recorrido sobre el pensamiento e investigaciones de diversos autores sobre la protección que la familia podría fornecer. Este recorrido mostró que es la estructura familiar que determinará si los impactos serán positivos y/o negativos en los hijos, especialmente en los hijos adolescentes.

Las conclusiones que llegaron los autores Arón & Milicic (1994), Gomide (2003) y Del Prette (2009b) refuerzan nuestro punto de vista, a partir del cual la familia constituye gran diferencia en la vida de los adolescentes. Así, compartimos la idea de que cuidados e interacciones saludables entre hijos y padres posibilitan el desarrollo de las habilidades sociales.

Pero, en los textos apuntados por los autores mencionados más arriba, a excepción de Del Prette (2009b), parece no quedar clara la importancia de una evaluación de las habilidades sociales en adolescentes de 13 a 17 años en escuelas públicas y privadas. Percibimos que los autores apuntan conflictos e dificultades de relacionamientos entre hijos y padres como algunas razones que perjudican las familias, pero no identifican y ni cualifican las descripciones a nivel de las habilidades sociales. Al utilizar test psicológico en los adolescentes insertos en escuelas, entendemos que nuestro estudio contribuye para suplir los huecos del conocimiento en entender los comportamientos de los adolescentes.

2.2. La importancia de la escuela en la vida del adolescente

La escuela, el segundo hogar, es también el muelle propulsor de grandes avances en la ciencia y en la tecnología; es la piedra angular en el desarrollo de los individuos especialmente de los adolescentes.

Según las definiciones de Papalia & Olds, observamos que:

La escuela es experiencia organizadora central en la vida de la mayoría de los adolescentes. Ofrece oportunidades para adquirir informaciones, dominar nuevas habilidades, perfeccionar habilidades ya adquiridas; participar en los deportes, en las artes y en otras actividades; explorar las opciones vocacionales; y estar con amigos. Amplia los horizontes intelectuales y sociales. Ya, algunos adolescentes miran a la escuela no como una oportunidad, sino como un obstáculo más. (PAPALIA & OLDS, 2000, p. 332).

Papalia & Olds (2000) sugieren que en este momento el factor moderador de procesos – entre estos: los afectivos, emocionales y cognitivos – ocurre en la escuela, este

lugar de posibilidades, de conexiones e interacciones, pero también responsable de la protección que los individuos necesitan para desarrollarse con calidad de vida.

Se puede pensar en el adolescente como un individuo que utiliza su libre voluntad por medio de sus elecciones. Y sin duda la escuela tiene papel fundamental en ese desarrollo, pues contribuye con la formación global del joven y de la sociedad como un todo.

Las experiencias que los adolescentes viven en el ámbito escolar también forman parte de su desarrollo. Las actividades que ocurren en contextos creados paralelamente a los de la enseñanza aprendizaje poseen la finalidad de enseñar, así como la de entrenar determinados comportamientos.

Se puede mencionar, exceptuándose las actividades curriculares cotidianas habituales, los cursos extracurriculares, grupos de jóvenes y aún las acciones de voluntariado. Se debe comentar que las transformaciones impuestas por la tecnología han propiciado la creación y multiplicación de nuevos ambientes educativos y socializadores.

Dantas (2006), en su investigación destaca, entre otros puntos, que el pensamiento tiene el papel de la institución escolar en la cual el joven está inserto, extrapola la acción de enseñar e involucra la acción de educar niños y jóvenes desarrollando y haciendo progresar su identidad y subjetividad.

En esta investigación propuesta por Dantas (2006) los resultados evidencian que hay un equilibrio entre las habilidades sociales cuando comparados los sexos de los

adolescentes, o sea, no hay distinción evidenciada en cuanto al sexo de los adolescentes investigados.

Así, la escuela expande la función de transmitir conocimientos y habilidades incluyendo la transmisión de valores y actitudes para la vida. Como desarrollos observables, conforme Dantas (2006), tenemos las habilidades empáticas que reflejan la capacidad de colocarse en lugar del otro.

En las consideraciones de Gorayeb, Netto y Bugliani (2003) uno de los puntos importante para los adolescentes es la posibilidad del aprendizaje más allá de los contenidos curriculares, por lo que, en el día a día, los profesores puedan practicar el incentivo a la ciudadanía, a la responsabilidad social y a la incorporación de hábitos saludables a sus alumnos.

Este estudio de Gorayeb, Netto y Bugliani (2003) evidenció lo cuanto el desarrollo de las capacidades para un comportamiento adaptativo y positivo acaba por posibilitar eficazmente el enfrentamiento de demandas, pese al cotidiano estar repleto de desafíos.

Para los estudiosos Dantas (2006) y Gorayeb, Netto y Bugliani (2003), es en la escuela que se promueven las elecciones y las habilidades, siendo estas consideradas como de suma importancia en el núcleo de la vida del ser humano.

Además, la escuela es un sitio donde se trabaja con la construcción del conocimiento tanto científico como académico, pero también las habilidades relacionales y sociales. Sabemos que la falta de un soporte familiar y de una institución escolar que

realmente haga diferencia para el adolescente dificulta largamente la formación de las representaciones mentales y sociales, con ello pueden ocurrir probabilidades desastrosas en la discapacidad relacional de estos jóvenes.

Así, el mejoramiento de la relación interpersonal que ocurre en la escuela, y que muchas veces es de una misma elección del adolescente por ejemplo, tiene por consecuencia el beneficio o no para las otras personas involucradas, las familias y amigos.

Murta (2005) jerarquiza la escuela, pues comprende que esta tiene mucha responsabilidad significativa, y que es importante para un saludable desarrollo del adolescente, una vez que su papel de educadora no se restringe solamente a los aspectos relacionados con la transmisión del conocimiento científico organizado culturalmente.

El significado del concepto escuela va más allá, pues es en ese contexto que los adolescentes vivencian procesos de socialización, se reconocen como seres individuales, y solamente así pasan a entrenar sus discapacidades, transformándolas en habilidades para poder participar de situaciones sociales.

En la escuela los adolescentes repiten, por medio de entrenamientos, su capacidad de comunicarse, tratar con sus papeles sexuales impuestos socialmente y también aprenden a adquirir conceptos para la construcción de su identidad personal. O sea, se revelan gradualmente los conceptos de confianza, autonomía e iniciativa que para muchos adolescentes hasta entonces no existían.

Para los autores Coll, Palácios & Marchesi (1995) el profesor es una influencia que incide indirectamente en el concepto que el alumno hace de sí mismo. Estos autores afirman que el comportamiento del profesor en relación con el alumno es determinante para la construcción del concepto de sí mismo del adolescente que se desarrolla.

Estos referentes descritos por los teóricos, proponen que los sentimientos que un alumno tiene sobre sí mismo dependen, en gran parte, de los comportamientos que percibe que el profesor mantiene y dirige con relación a él.

En las constataciones de Salvador et al. (1999) el desarrollo del individuo adolescente se da a través de la y en la interacción de lo biológico hereditario – o sea, de lo que fue heredado genéticamente – y de lo cultural – que se refiere al grupo que va a acogerlo.

Aún, dentro de estas evaluaciones de Salvador et al. (1999), queda extremadamente claro que, primeramente, la socialización del individuo ocurre por sus responsables más próximos. Pero, en una visión y, especialmente, dimensión más ampliada, la socialización ocurre a través de las instituciones, por los valores y por la vinculación a diversos sistemas y grupos sociales de los cuales el individuo formará parte y se sentirá perteneciente.

Así, es natural y saludable, en esta fase de desarrollo, la búsqueda de iguales, de los pares. Y eso ocurre paralelamente al contexto familiar y principalmente en el contexto escolar. Por eso, debemos considerar la gran importancia del grupo, de los pares en el desarrollo del adolescente.

Es a través de los iguales y de los pares que los adolescentes buscan en el fenómeno grupal una manera, que ellos piensan ser más segura, de expresarse, más allá de ser para ellos un contexto de identificación. El grupo, entonces, pasa a tener un papel intra e interpersonal con varios significados.

Al pensar en estos significados intra e interpersonal, el grupo de amigos es el espacio real donde los adolescentes vivencian el afecto, la solidaridad, la comprensión y el sentido de pertenencia. Es en este ambiente, caracterizado por ser el espacio real, que el adolescente tratará de conseguir la independencia de los padres, vivenciando relacionamientos íntimos con sus pares.

Cuando hay la falta o la inexistencia de este ejercicio con su grupo de iguales, puede ocurrir un compromiso en el desarrollo emocional del adolescente, lo que va a desencadenar fuertes y frecuentes emociones que resultarán en dificultades de vivencias intra e interpersonal y de control emocional.

Lo ideal es que los adolescentes puedan, a través de la escuela, compartir sus intereses y valores de forma sana y fraterna, en que derechos y obligaciones, conformidad, lealtad, empatía, competición – o sea, todas las actitudes sociales – puedan ser ejercitados por ellos y también por sus pares. Es con los hermanos, los compañeros de escuela, los amigos, que se establecen las relaciones en un nivel de igualdad.

Por lo tanto, es en la escuela que las experiencias, los lazos, los vínculos, los afectos, las identificaciones, el conocimiento, el aprendizaje, la formación global, el

intercambio, ocurren y posibilitan a los adolescentes un sabor diferenciado de lo que este contexto social puede producir en el desarrollo del comportamiento humano.

Este ambiente educativo y socializador, más allá de contenidos específicos – conforme los estudios científicos descritos anteriormente –, desarrolla la ciudadanía, la cual provoca la responsabilidad social y ambiental, posibilitando el desarrollo de hábitos saludables. Así, la escuela tiene condiciones de ser un ambiente de protección a los adolescentes y su importancia es incuestionable.

Así, Papalia & Olds (2000) definen la escuela como moderadora de los procesos afectivos, emocionales y cognitivos. Ya, Dantas (2006) apunta la escuela, alineándose con nuestro estudio al investigar los adolescentes. Así como en nuestra muestra, su investigación no apuntó diferencia entre las habilidades sociales y el sexo de los adolescentes investigados. Los trabajos de Gorayeb, Neto y Bugliani (2003) y Murta (2005) revelan que la escuela tiene responsabilidad de un desarrollo saludable de las personas en general, y que esta puede mejorar la calidad de vida de los jóvenes a través de programas de enseñanza.

Estos autores revelan razones diferenciadas de la importancia de la escuela, todavía no hacen ninguna referencia en relación a la muestra de los adolescentes en que sea descrita una evaluación de las habilidades sociales en una ciudad de pequeño porte como São Borja.

2.3. ¿La comunidad/sociedad en la vida del adolescente?

Siempre nos cuestionamos sobre el papel de la comunidad/sociedad en la inserción real de los adolescentes, cuáles son los potenciales de los lazos sociales que teóricamente deben funcionar como una gran red.

En el desarrollo del estudio sobre la adolescencia y sus habilidades sociales, especialmente en la ciudad de São Borja, uno de los mayores cuestionamientos que encontramos fue: ¿de qué manera la comunidad/sociedad actúa en la formación o desarrollo de habilidades de los adolescentes?

Es importante considerar la influencia de características psicológicas inherentes a cada joven en sus percepciones y, consecuentemente, en sus habilidades sociales. De este modo, referimos la importancia de la comunidad/sociedad que puede actuar o no como soporte a los jóvenes, ya que el adolescente y su familia, o la ausencia de esta, forman parte de la misma realidad social.

Así, los adolescentes en su gran mayoría son reconocidos por sus grupos familiares, pares, etc. Especialmente en Gonçalves (2001), existe la propuesta de conceptualizar la adolescencia siempre vinculada al panorama de una concepción del contexto socio histórico de este individuo adolescente.

Los autores Gonçalves (2001) y Bock (2001) enfatizan la necesidad de la comprensión de la fase de la adolescencia como un proceso que está siempre en construcción social, para que haya una posibilidad de nueva visión en el concepto de

adolescencia o adolescente como un proceso conflictivo, permeado por desajustes, crisis y hasta incoherencias.

El desarrollo sociocultural en la adolescencia se forma a través de las relaciones y de las experiencias que el joven mantiene con el mundo al cual se relaciona desde su nacimiento y que van construyendo o formateando su historia. Ocurren muchos factores que actúan directa o indirectamente en esta edificación de historia individual.

Así, podemos pensar en los jóvenes adolescentes como individuos siempre en constitución, a través de su familia, de los grupos sociales, de la escuela, de la religión, de sus recuerdos, entre otros.

Entonces, la formación de los adolescentes depende de los factores descriptos anteriormente, los cuales nunca actúan separadamente, sino paralela o simultáneamente. Esa dependencia entre los factores es real y positiva. Estos deben convivir en armonía para entonces, efectivamente, ocurrir una red de relaciones en la cual el adolescente estará vinculado, inserto y protegido.

En esta red, al mismo tiempo en que consigue recibir los conocimientos y las experiencias cotidianas, el adolescente también conseguirá actuar, reaccionar, reproducir y producir, de forma que se volverá participante de esta red y autor de su propia historia.

La comunidad/sociedad debe ser parte de la red protectora de los adolescentes. Así, Moreira (1997) en “Redes: un nuevo ejercicio de ciudadanía”, de forma singular, define el significado de la palabra red, como sigue:

(...) Red de pesca, red de emisora de TV, red de educadores y educadoras ¿qué tienen en común, cosas aparentemente tan diferentes? A través de la palabra red, común a todas ellas (...) nos metemos en un universo de formas de organización que cada día gana más fuerza. Esa palabra – red – se transformó, en las últimas dos décadas, en paradigma de organización “alternativa”. Basándose en el concepto desarrollado en la red de pesca, cuya forma es resistente y compuesta de nudos unidos por hilos aparentemente frágiles, por sistema operacional en forma de red se sugiere descentralización, resistencia y amplitud. (Moreira 1997, p.1).

Esa definición de red realizada por Moreira (1997) posibilita pensar a partir de las relaciones interpersonales. Esas relaciones pueden ser de forma directa o indirecta. En esta investigación buscamos una propuesta basada en el referente de la comunidad/sociedad que es invertido de participación en la vida de todos los sujetos que por esta pasan.

De forma paralela, la autora Murta (2008) enfatiza que tanto las habilidades sociales como la comunidad/sociedad, las cuales forman parte de la red social, son potencializadoras y/o fiscales de una vida saludable, tanto psíquicamente como físicamente, para estos adolescentes.

En este estudio tuvimos muchos cuestionamientos. Uno muy relevante se definiría justamente por las situaciones que los adolescentes viven en su día a día, las que acaban por actuar en su formación. Así, pensamos sobre la influencia de las características psicológicas inherentes a cada joven en sus percepciones y, consecuentemente, en sus habilidades sociales.

En la investigación desarrollada por Coutinho, Estevam, Araújo & Araújo (2011), por medio del análisis de contenido, fueron interpretadas cincuenta (50) entrevistas con adolescentes, cuyo objetivo era evaluar las representaciones sociales de estos jóvenes infractores acerca de la práctica socioeducativa sin libertad, considerando la Teoría de las Representaciones Sociales de Moscovici (2003).

Los investigadores concluyeron que la práctica no socializadora prevaleció sobre la socializadora. Los cincuenta adolescentes, en la visión de los investigadores, demostraron que la práctica socioeducativa sin libertad solamente obtendrá éxito si humanizada y justa, para que ocurra la resocialización y también para que se supere la exclusión que la propia sociedad produce.

Estos perjuicios en la adolescencia están relacionados a los procesos que pueden causar, por ejemplo, la violencia, que es generada por la discriminación, entre otras causas, y son combatidas, en Brasil, por medio de la inserción social o por los movimientos de la educación inclusiva.

La sociedad/comunidad tiene responsabilidad efectiva de la protección de los adolescentes y del desarrollo de las habilidades sociales. La inclusión, tema actualmente trabajado por el gobierno federal en Brasil, tiene una característica interesante a medida que está también contribuyendo a la protección de los jóvenes brasileños, así como la teoría desarrollada por Fela Moscovici (1978), que valoriza el transformador contexto social. Así, ocurre un alineamiento entre la afirmación de este estudio y las producciones científicas encontradas en el sentido de evidenciar que la comunidad/sociedad puede posibilitar la inserción de estos adolescentes.

La actuación, a través de validez empírica, es remitida a la actual propuesta defendida por este estudio el cual pretende contribuir, por medio de subsidios técnicos, para el diagnóstico de las habilidades sociales de los adolescentes de São Borja. Así, el contexto social ofrece algunas posibilidades, y la psicología, con una mirada preventiva, espera sumarse a la actuación para que las políticas públicas puedan ser creadas, desarrolladas y/o mejoradas.

Este estudio descriptivo de las habilidades sociales en São Borja aporta la temática de la adolescencia, evidenciando un contexto social en que la sociedad/comunidad es uno de los sustentáculos que pueden proteger estos adolescentes. Nuestro estudio corrobora las investigaciones de Gonçalves (2001) y Bock (2001), los cuales defienden la idea de repensar la contextualización de la adolescencia, fase que necesita ser percibida y reconocida como un proceso social que puede ser mejorado.

Juzgamos necesario afirmar que a lo largo de la elaboración de este estado del arte pasamos por distintos abordajes teóricos, como: el psicoanálisis, fenomenológico, sistémico y cognitivo. Pero, tras un recorrido por las últimas investigaciones acerca del tema adolescencia y habilidades sociales, elegimos el abordaje cognitivo por ser lo más adecuado al estudio del tema.

3. Adolescentes infractores

Comúnmente las palabras adolescentes infractores poseen connotaciones negativas y son empleadas para referir que estos individuos están al margen de la ley, presentando comportamientos inadecuados e ilícitos.

Primeramente, por medio del contacto con los padres, el niño puede aprender habilidades y valores importantes para una buena interacción social. Más tarde, en la fase escolar, el niño irá evaluando las propias habilidades y su aceptación en el grupo al compararse con sus compañeros (Matos, 1997).

Por lo tanto, las habilidades sociales, como posibilidad real de ayudar y mantener relaciones en su conjunto, puede ser la piedra angular de las diversas dificultades que se enfrentan hoy día en nuestra vida cotidiana. Caballo (2010) ya apuntaba que una adecuada habilidad en el comportamiento social, emitida por una persona, resuelve los problemas inmediatos y minimiza los problemas para el futuro.

Así, citamos Del Prette: *“Del punto de vista cognitivo, una respuesta socialmente habilidosa es el resultado final de una cadena de comportamientos”* (Del Prette, 2009c. p.69). Conviene reforzar, en este momento, que los comportamientos socialmente habilidosos pueden formar parte del cotidiano de las personas en general.

Pero, a medida que estos contactos van desestructurándose y rompiéndose, la estructura comportamental de los jóvenes también sufre grandes y desagradables consecuencias. A partir de este momento, entonces, empezamos a hablar de adolescentes que, por medio de comportamientos inadecuados, cometen actos de infracción a las leyes existentes, volviéndose infractores.

Si pensamos, por ejemplo, en un niño de poca habilidad social, constatamos que él seguramente no fue expuesto a suficientes experiencias y modelos que le hayan enseñado

a comportarse de una manera más adecuada. Así, si desde niño observamos modelos que nos posibiliten y que resuelvan los conflictos sin agresividad, que expresan de forma adecuada las emociones, posiblemente lo imitaremos posteriormente.

El estudio desarrollado por Ceará y Dalgarrondo (2008) buscó investigar la estructura y el perfil psicosocial de treinta y dos (32) sujetos adolescentes involucrados en prácticas de pintada urbana. Por medio de las entrevistas, se identificó que el acto de las pintadas son procesos identitarios para estos jóvenes, así como la manera con que estos sujetos se identifican con sus pares, líderes y la sociedad en general, incluso con la ley.

Así, concluyó el estudio que los autores de las pintadas cuando infringen las leyes usan esta práctica como una manera de demarcar sus identidades y también como un mecanismo de confrontar la sociedad. Este estudio se basó en los conceptos de Erik Erikson.

De esta manera, podrá estar desarrollándose comportamientos poco habilidosos socialmente asociados a ambientes sociales que deberían proteger y que, en la mayoría de las veces, en Brasil, expone el adolescente a la vulnerabilidad.

Normalmente, estos adolescentes que violan leyes y cometen infracciones son llamados jóvenes con problemas comportamentales o de comportamiento. Para el Manual para Diagnóstico publicado por la Asociación Americana de Psiquiatría (2002), tales problemas involucran una variedad de comportamientos.

Estos comportamientos varían desde la impulsividad, agresividad hasta la depresión y el retraimiento. Ellos no conciben con las expectativas de la edad, es decir, adolescentes que presentan patrones repetitivos de comportamientos hostiles, a partir de los cuales los derechos básicos de los otros o las normas sociales apropiadas a la edad son violados. Así, podemos de pronto percibir la falta/déficit en las habilidades sociales de estos jóvenes.

La falta de habilidades sociales produce comportamientos ineficaces, conforme la teoría cognitiva. Pero el psicoanálisis, la fenomenología, entre otros, avalan estas afirmaciones a medida que los factores de riesgo son ampliamente estudiados por estas áreas del conocimiento. Con todo, la dificultad de aprendizaje, la violencia familiar (física, psicológica o social), el consumo de drogas, la vulnerabilidad social y factores de protección ineficientes (familia, escuela, sociedad/comunidad, etc.) dificultan el desarrollo de un repertorio de habilidades sociales elaboradas, en que la empatía, la asertividad, entre otras características no logran instalarse.

La investigación fenomenológica desarrollada por Carmo (2011) buscó comprender el día a día de adolescentes que cumplían medidas socioeducativas de semi libertad. Tras las entrevistas con los nueve (9) adolescentes, las cuales se desarrollaron entre los meses de febrero y mayo, a través del análisis heideggeriano, concluyó Carmo (2011) que, para los adolescentes, vivenciar el periodo de medidas socioeducativas es malo, es una prisión.

Este estudio muestra que los adolescentes saben que sólo no están presos porque la ley brasileña no permite en función de la edad, pero estos nueve (9) jóvenes reconocen que

tiraron su adolescencia. La investigadora también concluyó que el sistema socioeducativo debe ser mediado por el trabajo multidisciplinario y por una red de apoyo que recurra la familia, la comunidad y el Estado, para que la reinserción atinja de forma adecuada a los adolescentes infractores y poco habilidosos comportamentalmente.

Hasta aquí las investigaciones científicas que ilustraron este punto comprueban que la red de protección al adolescente, cuando falla, provoca un resultado negativo especialmente si el individuo no posee habilidades sociales que le posibiliten, por medio de estrategias de enfrentamiento, un comportamiento elaborado y proactivo y se vuelven, de esta manera, en algunos casos, adolescentes infractores.

4. Habilidades sociales en general

Las habilidades sociales son aprendidas, no son innatas. Para Bandeira y cols. (2006), que también comparten la misma línea de conceptos de Del Prette & Del Prette (2009c), el comportamiento social habilidoso varía conforme algunos factores como, por ejemplo, los factores situacionales, individuales y culturales.

De manera general, la alusión a las Habilidades Sociales es frecuentemente utilizada en diferentes modalidades de investigación y está relacionada a diversas temáticas. Así, los estudios de Bolsoni-Silva et al. (2006), Murta (2005) y Mitsi, Silveira y Costa (2004), Del Prette y Del Prette (2000), son considerados como trabajos de análisis bibliográfico de la producción científica brasileña en relación con el área de conocimiento del campo teórico y práctico de las Habilidades Sociales. O sea, estos trabajos proporcionan un panorama de las investigaciones y/o intervenciones y se encuentran indexados en bases de datos digitales.

Son muchos los estudiosos esforzados en la investigación del tema Habilidades Sociales. Como ejemplo, citamos otro estudio bibliométrico realizado en 2009 junto a la colección sobre Comportamiento y Cognición, en la cual se observó los autores con los mayores números de publicaciones en la referida colección, destacándose Almir Del Prette (Universidad Federal de São Carlos – UFSCar) y Eliane Falcone (Universidad Estadual do Rio de Janeiro – UERJ), con cinco publicaciones cada uno; Zilda Aparecida Pereira Del Prette (Universidad Federal de São Carlos – UFSCar) y Suzane Lörh (Universidad Federal de Paraná – UFPR y Centro Universitario Positivo – UnicenP- PR), cada una con cuatro publicaciones.

Así, evaluando las producciones citadas anteriormente, concluimos que la institución de enseñanza superior con mayor número de trabajos publicados en la base de datos *online* fue la Universidad Federal de São Carlos (UFSCar), totalizando nueve trabajos, seguida por la Universidad Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) y la Universidad Federal do Paraná (UFPR), con seis trabajos cada una. La Universidad de Taubaté con cinco trabajos, la Universidad Estadual de Londrina (UEL) con cuatro, la Universidad Federal do Espírito Santo con tres. Ya, la Universidad Estadual Paulista (UNESP) y la Universidad Católica de Goiás tenían dos trabajos cada una.

La gran mayoría de los estudios analizados fue clasificada como conceptual, y los mayores números de producciones son de los autores Almir Del Prette y Elaine Falcone, con cinco trabajos. También es destacada la producción científica de Zilda Del Prette, con cuatro trabajos.

Se nota, por lo tanto, que esos son los autores con mayor número de publicaciones en la colección Sobre Comportamiento y Cognición, siendo que la mayoría de esas producciones pudieron ser clasificadas como conceptuales, como dicho anteriormente.

Así, con relación a la clasificación de tipo de estudio, se identificaron conceptos, correlaciones, relatos de experiencia y un estudio de un caso específico. De la muestra de 27 capítulos de la colección sobre Comportamiento y Cognición que se referían a la temática de las Habilidades Sociales, el 59,26% se trataban de estudios conceptuales, el 18,52% de estudios correlacionales, el 14,82% de relatos de experiencia, el 3,7% de estudios de caso y aún el 3,7% de otros estudios. Enfatizando este contexto, los autores con mayor número de publicaciones referentes a las Habilidades Sociales, como Almir Del Prette, Zilda Del Prette, Falcone, Lörh, están vinculados a Instituciones de Enseñanza Superior.

A través de este estudio descriptivo, vamos a tomar una suposición conocida y evidente que considera que los seres humanos son animales sociales por el simple hecho esencial, que son los establecimientos de vínculos interpersonales, los cuales podrán dar un soporte social y emocional a los individuos en el transcurso de sus vidas.

No es por casualidad que casi todo el tiempo se da ese tipo de interacción social. El éxito personal y social, así como el bienestar, son en gran parte determinados por las habilidades en iniciar y mantener interacciones sociales saludables y por las consecuencias que estas relaciones generan.

5. Habilidades sociales en adolescentes

En Brasil existen muchas descripciones de lo qué es la adolescencia. Así, en este momento, nuestro intuito es desarrollar una investigación coherente, pasando por los aspectos fundamentales de esta temática, ya que la adolescencia es un periodo de ratificación de características individuales, y por los aspectos relacionados al sentido común, así como a las ciencias psicológicas y sociales.

La adolescencia es un momento, o mejor, un período que se inicia en la pubertad y sigue hasta la vida adulta. Herculano-Houzel (2005) define como adolescencia aquel tiempo en que ocurren las transformaciones cognitivas, emocionales y sociales. La adolescencia es el momento en que el aprendizaje del individuo se dará a partir de sus experiencias, por las cuales podrá aprender o no a vivir con las consecuencias de las transformaciones biológicas originadas en la pubertad.

El sentido común, a través de la cultura, percibe el adolescente como un ser que está siempre desconforme, reaccionando y cuestionando todo el tiempo y usando, la mayoría de las veces, formas comportamentales inadecuadas y poco leves.

A partir de estos principios percibidos en la fase de la adolescencia, Gonçalves (2005) afirma que las ciencias humanas privilegian cierta visión negativa de la juventud, ya que el adolescente tiene su imagen íntimamente asociada a excesos y rebeldía.

Otra concepción es percibida y descripta por Justo (2005), que define su posicionamiento teórico a través de una visión positivista, considerando las crisis de los adolescentes como positivos y constructivos, pues representan siempre un avance para el

individuo. Este período es, entonces, la fase de transformaciones y de realizaciones fundamentales.

Podemos analizar el pensamiento de los autores Gonçalves (2005) y Justo (2005) con una inicial divergencia estructural de visión del concepto de la adolescencia. Eso nos muestra que en este estudio científico iremos depararnos con iguales condiciones, por lo que ocurrirá una diversidad de puntos de vista sobre la misma temática.

Cuando citamos algunos autores de orientación psicoanalítica por ejemplo, tenemos otra idea defendida, aunque todos los autores se refieran a la adolescencia como un período de cambios y transformaciones. Para los psicoanalistas, este período se refiere a la fase intermedia entre la infancia y la edad adulta, llamado de período de latencia.

En este período se definiría, entonces, la identidad, siendo este el momento propicio para un ajuste entre las características internas y externas de las relaciones intra e interpersonales, las cuales llevan al sujeto a capacitarse para poder ejercer con libertad y responsabilidad su desarrollo como un todo.

Existe una carencia en la literatura científica brasileña de un estudio metodológico que contemple la adolescencia y que tenga enfoque en la temática de las habilidades sociales, especialmente si la descripción de estos individuos tiene como referencia una ciudad a semejanza de São Borja, que es de pequeño porte y ubicada en el interior del estado de Rio Grande do Sul.

En el estado de Rio Grande do Sul y en Brasil las investigaciones en relación con la adolescencia han sido realizadas en una dirección en que la principal temática está relacionada a la salud del adolescente. Algunas investigaciones han sido desarrolladas vinculando la adolescencia y los adolescentes a las relaciones interpersonales. Partiendo de estos supuestos, tuvieron inicio el levantamiento del proceso de investigación y la localización de los textos referentes a la adolescencia y a las habilidades sociales.

Un ejemplo sería el libro de Haase, Ferreira y Penna (2009) intitulado: “Aspectos biopsicosociales de la salud en la infancia y en la adolescencia”, más específicamente el capítulo desarrollado por Almir y Zilda Del Prette: “Adolescencia y factores de riesgo: la importancia de las habilidades sociales educativas”.

En síntesis, para Del Prette & Del Prette, conforme la relectura que hacen de otros autores, el adolecer / la adolescencia son presentados siempre como factores de riesgo, ya sea en su desarrollo, en su salud como también en su adaptación psicosocial.

Así, Del Prette & Del Prette defienden la posibilidad de prevención de estos problemas con la promoción de habilidades sociales para que el individuo pueda lidiar adecuadamente con sus desafíos diarios. Cuando los autores se refieren a las habilidades, queda evidenciado en los textos que este término contempla las habilidades de vida que integran el conjunto de las habilidades sociales.

Importante es mencionar que no hay aparición de registro de estudios científicos descriptivos dentro de las literaturas brasileñas, españolas y portuguesas, que enfoquen los adolescentes que frecuentan el 1º año del colegio secundario y sus habilidades sociales.

5.1. Habilidades sociales en déficit y la salud

Hasta aquí, estamos de acuerdo con conceptos sobre las habilidades sociales cuando los individuos las tienen y son bien elaboradas. Pero, necesitamos también compartir ejemplos e investigaciones científicas, partiendo del principio de los déficits en las habilidades sociales y de los riesgos a la salud, especialmente de los adolescentes.

Ya se sabe que las habilidades sociales son aprendidas, no son innatas. Así, para Bandeira y cols. (2006), que también comparten la misma línea de conceptos de Del Prette & Del Prette (2009c), el comportamiento social habilidoso varía conforme algunos factores como, por ejemplo, los factores situacionales, individuales y culturales.

Al preguntarnos: ¿la falta de habilidades sociales refleja de forma directa y poderosa en la salud de las personas? podemos contestar que sí, como afirman en sus estudios Silva, Aguiar, Felix, Rebello, Andrade, Mattos (2003); Wagner, Oliveira (2009) y Wagner, Zanettelo y Oliveira (2010), los cuales apuntan perjuicios muy significativos, especialmente en los adolescentes, como síntomas depresivos, ansiedad, más allá de déficits cognitivos.

Además, reforzamos estas afirmaciones anteriores con otras investigaciones realizadas con base en el psicoanálisis, como las de Benhaim (2011), Cunha y Lima (2012) y Nicoletti, Gonzaga, Modesto y Cobelo (2010). El primer estudio se refiere a los límites que los adolescentes testan en sus familias y en lo social, pasando por actos delincuentes que los llevan a pasar al acto suicida.

Los otros dos estudios desarrollados en los años 2012 y 2010 detallan los problemas alimentares, mostrando que la escucha psicoanalítica entra en acción como un organizador simbólico y de psicoeducación, lo que va a servir como un modelo ofrecido a adolescentes con estos trastornos alimentares caracterizados por síntomas frecuentes, como: ansiedad y trazos depresivos.

Las habilidades sociales representan un factor de protección a los adolescentes, así como la familia y lo social. Si estos factores se encuentran en déficit, no hay un desarrollo y las fallas empiezan a aparecer en el comportamiento juvenil. Así, las patologías mentales como los trastornos alimentares, depresión, ansiedad, suicidio, aislamiento, entre otras, están directamente relacionadas con la falta de habilidades sociales, es decir, con los déficits de habilidades sociales.

Adolescentes poco habilidosos socialmente no se comportan de manera a facilitar la interacción interpersonal, poseen poca asertividad, empatía y levedad, pues tienen poca o ninguna estrategia de enfrentamiento a las dificultades y/o conflictos.

Al cerrar este punto, juzgamos importante evidenciar la cuestión de la salud, a través de una investigación realizada por Santos (2006), en que fueron evaluados 129 sujetos adolescentes y niños que fueron atendidos en un servicio público de psicología. Este estudio constató, por medio de la queja de los usuarios, los siguientes relatos en orden decreciente como: agresividad, dificultad de aprendizaje, poca tolerancia a frustración, dificultad de controlar los impulsos y desinterés por la escuela. A partir de estas quejas relatadas por los sujetos, la investigadora constató aún la rebeldía/desobediencia y los comportamientos que caracterizan la depresión y los intentos de suicidio.

Así, percibimos, a través de las investigaciones teóricas realizadas, la importancia de las habilidades sociales, así como de otros factores de protección, para que pensemos en adolescentes saludables con condiciones internas de enfrentamiento de la realidad diaria de vida, calidades que viabilizan, además, la salud emocional de los individuos.

6. Resumen del capítulo

Hacemos así el cierre de la parte de esta tesis concerniente al estado actual del arte. En este capítulo, abordamos conceptos ya construidos por las más diversas líneas de la psicología. Iniciamos con el primer subtítulo "Marco Legal, Marco Contextual y Marco Histórico", a través del los cuales desarrollamos varios aspectos, desde los psicosociales, pasando por algunos aportes del adolescente.

En el Marco Referencial la temática fue abordada por medio de la asociación de las construcciones de las habilidades sociales. Así, delineamos lo que intitulamos producciones científicas sobre las habilidades sociales en Brasil.

En el transcurso de este Estado Actual del Arte, pensamos que los conceptos de adolescencia son cuestionamientos fundamentales, pero que necesitan de algunos componentes extras que, de nuestro punto de vista, son necesarios, como por ejemplo, pensar el adolescente vinculado al contexto social, pues, a través de estos vínculos sociales elaborados, podrá ocurrir la protección de estos adolescentes.

Entendemos que la familia hace la diferencia. Discutimos la importancia de la escuela y de la comunidad/sociedad como inigualables puertas de protección del adolescente. Y así se definió el tercer subtítulo "Problemas de adolescentes en los contextos sociales".

Al finalizar este capítulo del Marco Referencial, presentamos una breve reflexión acerca de los adolescentes infractores, de las habilidades sociales en general y de las habilidades sociales en la adolescencia, incluyendo la cuestión de la salud.

Este estudio se caracteriza por el desafío de mapear, de discutir y de describir los aspectos de la adolescencia y de las habilidades sociales, proponiendo una producción académica que utilice diferentes campos del conocimiento, especialmente la psicología, buscando aspectos y dimensiones conceptuales.

OBJETIVOS

Objetivo General

Describir y establecer relaciones en cuanto a las Habilidades Sociales de jóvenes que asisten al 1º año de la secundaria en tres diferentes escuelas de la ciudad de São Borja-Rio Grande do Sul-Brasil.

Objetivos Específicos

- Evaluar el nivel de empatía, ansiedad, auto control, civilidad, asertividad, abordaje afectivo y desempeño social de los alumnos de cada una de las escuelas investigadas.
- Comparar el nivel de habilidades sociales de los alumnos de las tres escuelas investigadas.
- Analizar los resultados teniendo en cuenta el perfil sociodemográfico de los alumnos de cada escuela.
- Correlacionar las variables de las habilidades sociales, el tipo de escuela y el perfil socioeconómico de las familias de los encuestados.

METODOLOGÍA

1. INTRODUCCIÓN

En el campo metodológico, este estudio está definido como un trabajo cuantitativo y cualitativo, pues actúa a nivel de la realidad y tiene como objetivo traer a la luz fenómenos, indicadores y tendencias observables, es decir, la replicación de los observados en números.

Partiendo de un estudio cuantitativo y cualitativo, en que se propone describir las habilidades sociales de los adolescentes que van al primer año de la secundaria en la ciudad de São Borja, nos referimos a las palabras de Argibay (2009, p.19), que considera que el método descriptivo tiene un único propósito, el de describir un fenómeno en términos cuantitativos, aunque se utilice más de una variable.

Para Hernández Sampieri et al. (1994)

(...) Los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades importantes de personas, grupos / comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido al análisis. [...] Del punto de vista científico, describir es medir. (Sampieri et al. 1994, p. 13)

Pero, se volvió indispensable realizar un análisis estadístico de los datos y correlacionar las variables. Así, este estudio cuantitativo, descriptivo y correlacional se fue construyendo a través de una investigación a nivel de una colectividad, siendo que el referente teórico utilizado fue el cognitivismo.

Según Hernandez Sampieri (1994), los estudios clasificados como correlacionales miden dos o más variables para comprobar si estas están correlacionadas o no. Así, el estudio de tipo correlacional se ocupa de determinar las relaciones que existen entre las variables.

En la búsqueda para comprender el comportamiento social de estos jóvenes, establecemos una comparación entre las escuelas y la condición socioeconómica de ellos. La recolección de datos fue realizada a través de la selección de las instituciones escolares que se ajustaban a los criterios de inclusión.

Algunas cuestiones que se formularon como un problema para los fines de este estudio científico fueron: ¿Cómo están las habilidades sociales de los adolescentes que van al primer año de la secundaria en tres diferentes escuelas de la ciudad de São Borja-Brasil? Para pensar sobre esta cuestión, otras se presentaron necesarias, como por ejemplo: ¿de qué manera describir las habilidades sociales de los adolescentes?, ¿Cómo hacer una correlación entre las tres escuelas?

2. HIPÓTESIS

También es importante mencionar que algunas hipótesis fundamentan el punto de partida: 1) Los adolescentes de São Borja no poseen un repertorio elaborado de habilidades sociales; 2) En la escuela privada, los alumnos poseen mejores indicadores en las habilidades sociales que los de las otras dos escuelas; 3) El poder adquisitivo de las familias se relaciona al repertorio de las habilidades sociales de los adolescentes.

3. UNIDADES DE ANÁLISIS

Para Samaja (1995), el conjunto de matrices de datos, invariante estructural de los datos científicos de cualquier ciencia empírica, converge para ayudar en la comprensión de lo que representa la producción de conocimiento en una red compleja. La matriz central depende de lo que el autor denomina nivel de anclaje de la investigación, elegido entre todos los niveles posibles. Además de esto, existen por lo menos otras dos matrices: una subunidad, constituida por los componentes de las unidades de análisis del nivel de anclaje; y otra por encima de la unidad constituida por los contextos de las unidades de la matriz central.

Dice Samaja (1995) que matriz es un nombre para designar, en ciencia empírica, invariantes estructurales y afirma también que nivel de anclaje es una matriz central. Así, en este estudio científico, que contiene las orientaciones epistemológicas y metodológicas de Samaja, se establece:

Nivel por encima de la unidad - los adolescentes del primer año de tres tipos de escuelas: pública nacional, pública estatal y privada.

Nivel de anclaje - las habilidades sociales.

Nivel de subunidad - la empatía, la ansiedad, el autocontrol, la civilidad, la asertividad, el abordaje afectivo y la inventiva social.

4. VARIABLES

Serán utilizadas variables en función del carácter escalar que el estudio se propone. Los elementos serán agrupados por categorías, obedeciendo a una clasificación que el instrumento psicométrico IHSA - Del Prette (2009) menciona. Por ejemplo, la empatía, el autocontrol, la civilidad, la asertividad, el abordaje afectivo y la inventiva social.

5. MUESTRA/PARTICIPANTES

Los participantes de este estudio cuantitativo, descriptivo y correlacional totalizan 171 adolescentes con edad entre los 13 y 17 años. En este grupo de 171 adolescentes hay una pequeña predominancia del género femenino, en que 95 adolescentes son del sexo femenino y 76 adolescentes son del sexo masculino.

Estos participantes son representantes de las clases económicas A1, A2, B1, B2, C1, C2 y D. El salario familiar de estos jóvenes se sitúa en la franja de R\$ 14.366,00 hasta R\$ 618,00. La clase económica E no tuvo representantes y el valor del salario familiar de esta clase sin representación en este estudio es de R\$ 403,00, en el año de 2011. Para aclarar en año 2015 los valores de las clases económica están entre R\$ 20.272,56 y R\$ 639,78 reales, entre la franja A hasta E.

Los adolescentes fueron reclutados por estar inscriptos en el 1º año de la secundaria brasileña en las tres modalidades de escuelas, o sea, escuela pública nacional, escuela pública provincial y escuela privada. En este estudio, será efectivamente reforzado el anonimato de los participantes (adolescentes), siendo que el resultado será conocido solamente a nivel colectivo de las instituciones para la realización de la comparación institucional, o sea, no será posible detallar individualmente los resultados de las pruebas. Las tres instituciones de enseñanza prefirieron identificarse para fortalecer el estudio y así lo hicieron, firmando la Declaración de Consentimiento a través de sus responsables legales, es decir, los directores de las instituciones.

Los criterios de inclusión y exclusión de las instituciones participantes son bien definidos en esta investigación:

- Criterios de Inclusión

1) Escuela pública provincial: que el año 2010 fue clasificada en primer lugar en el ENEM¹, en la ciudad de São Borja.

2) Escuela privada: que el año 2010 fue clasificada en primer lugar en el ENEM, en la ciudad de São Borja.

3) Escuela pública Nacional (única) secundaria, en la ciudad de São Borja. (Anexo H) y (Anexo M).

- Criterios de Exclusión

1) Escuela pública provincial: sin clasificación en primer lugar en el ENEM. (Anexo I)

2) Escuela privada: sin clasificación en primer lugar en el ENEM. (Anexo J)

3) Los padres o responsables legales de los participantes: no haber firmado el Termo de Consentimiento.

6. INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Para la recolección de datos de esta etapa cuantitativa, la investigación procederá a través del instrumento psicométrico conocido, reconocido y aprobado por el Consejo Federal de Psicología – CFP, a través de la Resolución 002/2003², que se llama Inventario

1 - El *Exame Nacional do Ensino Médio* (ENEM) es una prueba creada en 1998, por el Ministerio de Educación de Brasil, que es *utilizada* como herramienta para evaluar la calidad general de la enseñanza secundaria en el país. Disponible en <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=310+enen.br>. Accedido el 27/02/2011.

2 - Resolución CFP 002/2003. Define y reglamenta el uso, la elaboración y la comercialización de testes psicológicos y revoca la Resolución CFP n° 025/2001. Disponible en: http://www2.pol.org.br/satepsi/CD_testes/pdf/Resolu%E7%E3o%20CFP%20n%BA%20002-03%20-%20sem%20anexo.pdf. Accedido el 19/12/2010.

de las Habilidades Sociales para Adolescentes (IHSA- Del Prette)³, asociado a la escala llamada Criterio Brasil para Clase Económica (IBOPE, 2008).

6.1. Inventario de Habilidades Sociales para los Adolescentes – IHSA, Del Prette (2009a)

Este instrumento de autorrelato con características psicométricas es certificado por minuciosas investigaciones realizadas por la Universidade Federal de São Carlos en el estado brasileño de São Paulo, a través del Grupo RIHS (<http://www.rihs.ufscar.br>). La evaluación de las habilidades sociales en el IHSA (2009a) se realiza por medio de dos indicadores básicos: la frecuencia y la dificultad con que los adolescentes reaccionan a los clamores sociales a los cuales están expuestos.

El instrumento (ANEXO K) está compuesto de 38 (treinta y ocho) puntos en una escala que se subdivide en seis subescalas. Estas subescalas son: 1) Empatía; 2) Auto control; 3) Civildad; 4) Asertividad; 5) Abordaje afectivo; 6) Desempeño social.

Reiteramos que ese instrumento permite que se analice, en cada subescala, si el entrevistado presenta dificultades o ansiedad en la emisión de un determinado comportamiento.

Así, la evaluación del repertorio de habilidades sociales, a través del IHSA – Del Prette & Del Prette (2009a), sucede a partir de los indicadores de frecuencia y dificultad.

3 - Del Prette, Almir. Inventario de habilidades sociales para adolescentes: manual de aplicación e interpretación/ Almir Del Prette & Zilda A. P. Del Prette. –São Paulo: Casa del Psicólogo, 2009.

El indicador de frecuencia señala lo cuanto el adolescente se comporta de determinado modo en una situación. Al paso que el indicador de dificultad apunta lo cuanto es difícil el adolescente comportarse de la manera descripta en el ítem del test, y se refiere al costo subjetivo relatado, en aquel momento, por el entrevistado.

Dentro de los estudios de validez de la estructura factorial, consistencia interna e investigación de validación del test psicológico Inventario de Habilidades Sociales para Adolescentes IHSA (Del Prette & Del Prette, 2009a), son destacados, en las páginas 40, 41 y 42, los índices de consistencia interna del instrumento (coeficiente alpha de Cronbach) y los indicadores de frecuencia, a saber: Puntuación total=0,89; F1 =0,82 F2 =0,72; F3 =0,75; F4 =0,67; F5 =0,69; F6 =0,61.

Lo mismo sucede con los valores obtenidos en el indicador dificultad, a saber: Puntuación total=0,90; F1 =0,86; F2 =0,75; F3 =0,83; F4 =0,72; F5 =0,67; F6 =0,51. Para ello, es importante considerar, dentro de las características de la interpretación del instrumento Inventario de Habilidades Sociales para Adolescentes IHSA (Del prette & Del Prette, 2009a), la posición de los percentiles en la clasificación.

Tabla 10 - Descripción del IHSA e interpretación percentil de las puntuaciones.

Percentil	Interpretación - FRECUENCIA	Interpretación - DIFICULTAD
-----------	-----------------------------	-----------------------------

76 - 100	Repertorio altamente elaborado de Habilidades Sociales. Indicativo de recursos interpersonales altamente satisfactorio.	Alto costo de respuesta o ansiedad en la emisión de las habilidades.
66 - 75	Repertorio elaborado de Habilidades Sociales. Indicativo de recursos interpersonales bastante satisfactorio.	
36 - 65	Buen repertorio de Habilidades Sociales, con resultados dentro de la media o equilibrio entre recursos y déficits en estos ítems y subescalas.	Medio costo de respuesta o ansiedad en la emisión de las habilidades.
26 - 35	Repertorio medio inferior de Habilidades Sociales. Indicativo de necesidad de entrenamiento de Habilidades Sociales.	Bajo costo de respuesta o ansiedad en la emisión de las habilidades.
01 - 25	Repertorio abajo de la media inferior de Habilidades Sociales. Indicativo de necesidad de entrenamiento de Habilidades Sociales.	

Fuente: Manual de aplicação, apuração e interpretação do IHSA (Del Prette & Del Prette 2009a, p. 22)

El instrumento psicométrico Inventario de las Habilidades Sociales para Adolescentes - IHSA - de Del Prette (2009a) fue aplicado a una muestra de la población de estudiantes, en el período diurno, en 2011. La muestra correspondió al universo de 171 alumnos de ambos sexos, en una franja etaria entre 13 y 17 años, los cuales fueron distribuidos de la siguiente forma: 48 alumnos del Instituto Federal Farroupilha, 100

alumnos de la Escuela Provincial Getúlio Vargas y 23 del Colegio Adventista de São Borja.

Una de las principales preocupaciones en investigaciones empíricas cuantitativas es la definición de la escala de medida apropiada para la colecta de informaciones. Una escala ampliamente utilizada en ese tipo de investigación es la escala ordinal y, en particular, la escala de Likert⁴ (1932).

El IHSA-Del Prette sigue la Escala Likert que es un tipo de escala de respuesta psicométrica usada comúnmente en cuestionarios, y es la escala más usada en investigaciones de opinión. Al contestar un cuestionario basado en esta escala, los cuestionados especifican su nivel de concordancia con una afirmación.

Cada instrumento de autoinforme y de uso individual está compuesto de página con las instrucciones y posteriormente siguen los 38 puntos. Conforme describe Del Prette (2009a):

(...) cada punto describe una situación de interacción social y una posible reacción a ella. Al lado de cada punto son presentadas las columnas para que el entrevistado marque la frecuencia y la dificultad. Para la **frecuencia**, se trata de una escala tipo Likert que varía de 0-2 (en cada 10 situaciones de este tipo, actúo de esta forma al máximo 2 veces), de 3-4 (en cada 10 situaciones de este tipo, actúo de esta forma al máximo 4 veces), de 5-6 (en cada 10 situaciones de este tipo, actúo de esta forma al máximo 6 veces), de 7-8 (en cada 10 situaciones de este tipo, actúo de esta forma al máximo 8 veces) y 9-10 (en cada 10 situaciones de este tipo, actúo de esta forma 9 a 10 veces). Para la **dificultad**, la escala de cinco puntos presenta opciones: ninguna, poca, media, mucha y total. La instrucción presenta las escalas e indica que todas las

4 - Likert, R. "A Technique for the Measurement of Attitudes", Archives of Psychology 140: pp. 1-55, 1932.

cuestiones deben ser respondidas, hasta aquellas que describen situaciones no experimentadas: en esta, el adolescente debe imaginar la situación y estimar cuál sería su reacción. Del Prette (2009a. p.9)

La primera razón para conducir una Investigación Cuantitativa será descubrir cuántas personas de una determinada población de adolescentes comparten una característica o un grupo de características. Este tipo de investigación está especialmente proyectada para generar medidas precisas y confiables que permitan un análisis estadístico, pues en un análisis cuantitativo los datos son presentados en porcentaje y es apropiado para medir tanto opiniones, actitudes y preferencias, como comportamientos.

6.2. Criterio de Clasificación Económica Brasil

El segundo instrumento a ser utilizado, paralelo al primero, será para evaluar las características sociodemográficas: es el Criterio de Clasificación Económica Brasil⁵ (IBOPE/ABEP, 2008, <http://www.abep.org>). Este cuestionario evalúa el poder adquisitivo, a través de un sistema de puntuación basado en la posesión de bienes de consumo durables, instrucción del jefe de familia, entre otros factores.

El Criterio de Clasificación Económica Brasil (ANEXO L) divide la población brasileña en cinco clases de poder adquisitivo, como se describe a seguir: A1- mayor poder adquisitivo, A2, B1, B2, C1, C2, D y E - menor poder adquisitivo.

Este segundo instrumento es evaluado por ABEP - Asociación Brasileña de Estudios Poblacionales -, la cual tiene por finalidad congregar los estudiosos de

5 - Ver <http://www.abep.org>.

poblaciones para fomentar, ampliar y fortalecer el intercambio científico en el área de Demografía, y para conocer la realidad demográfica nacional.

El Criterio de Clasificación Económica Brasil enfatiza su función de estimar el poder de compra de las personas y de las familias urbanas, abandonando la pretensión de clasificar la población en términos de “clases sociales”. La división de mercado es definida como la de las clases económicas.

Pretendemos aún destacar, a nivel de reflexión, que teóricamente el poder adquisitivo de las familias, a través de la clase económica, debe reflejar una mayor disponibilidad de estas para la educación y para la protección y, consecuentemente, en mejores indicadores de habilidades sociales.

El porcentaje de la población en cada clase social, evaluado en 2008⁶, está descrito y puede ser accedido en (www.ibope.com.br). Están contenidas, en este sitio, informaciones de varios estados brasileños, incluso del estado de Rio Grande do Sul.

7. PROCEDIMIENTOS

Presentamos los resultados de los análisis por escuela, a través de gráficos. Posteriormente, exponemos el análisis del instrumento socioeconómico y, para finalizar la etapa, comparamos los resultados de las habilidades sociales de las escuelas (escuela pública nacional, escuela pública provincial y escuela privada), lo que llamamos Comparación Institucional.

6 - Ver http://www.abep.org/codigosguias/Criterio_Brasil_2008.pdf

Así, fue solicitada a la Coordinadora Regional de Educación la autorización para la aplicación de este estudio en la Escuela Provincial Getúlio Vargas, así como a los directores de las escuelas. Tanto la coordinadora como los directores de las escuelas participantes firmaron la Declaración de Consentimiento, permitiendo la aplicación de los dos instrumentos.

El Inventario de las Habilidades Sociales para Adolescentes fue aplicado de acuerdo con sus normas específicas, a través de una ficha de datos personales de cada adolescente. Resaltamos que la aplicación ha ocurrido posterior al recibimiento de la Declaración de Consentimiento firmada por los responsables de cada participante.

El sitio de aplicación de los dos instrumentos fueron los espacios físicos de las clases en cada escuela que participó del estudio. Luego de la corrección y evaluación de los dos instrumentos, fueron realizadas reuniones con los directores de cada escuela para hacer la devolución de los resultados a nivel institucional.

ANÁLISIS DE LOS DATOS

1. CONTEXTO DEL LUGAR DEL ESTUDIO

Según el IBGE, São Borja fue aldea de indígenas del grupo “tape guaraní”. El pueblo, bañado por el río Uruguay, fue fundado en 1682, período en que los jesuitas volvieron a las Misiones Orientales, siendo el más antiguo de los llamados Siete Pueblos de las Misiones. Estructurada parcialmente en moldes de organización comunitaria, la pecuaria fue, desde ya, centro de actividades, propiciada por la naturaleza del suelo. São Borja declaró extinguida la esclavitud el día 7 de septiembre de 1884, o sea, antes de la abolición nacional que fue en 1888. Recuperado en http://ibge.gov.br/cidadesat/painel/historico.php?lang=_ES&codmun=431800&search=rio-grande-do-sul|sao-borja|infograficos:-historico

2. ANÁLISIS DE LAS HABILIDADES SOCIALES EN SÃO BORJA

Con la clasificación general de las tres modalidades de escuela, observamos que, en cuanto a las habilidades sociales, el 49,12% de los adolescentes de São Borja presentan clasificación baja, el 30,41% de estos adolescentes están con clasificación mediana y el 20,47% de estos jóvenes poseen alta clasificación en sus habilidades sociales.

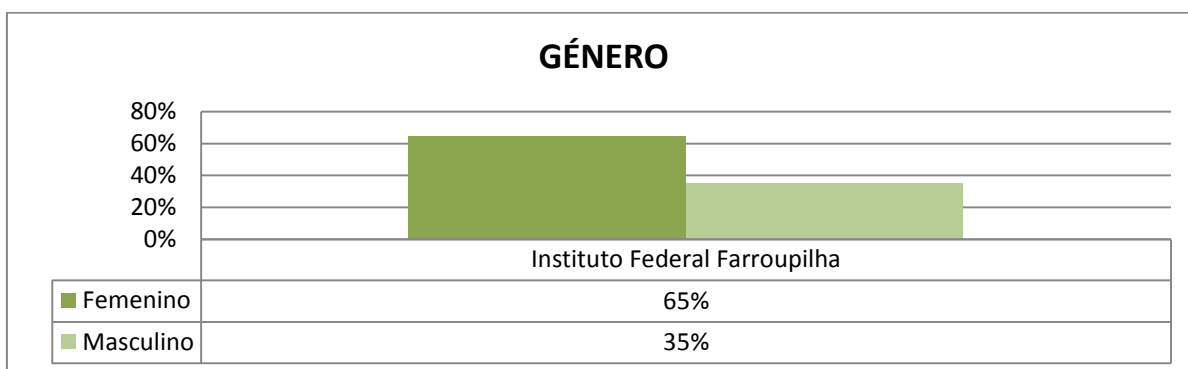
Podemos afirmar que solamente 34 adolescentes de los 171 jóvenes evaluados en este estudio poseen un repertorio elaborado de las habilidades sociales. Aproximadamente 86 adolescentes poseen un déficit en sus habilidades sociales, y 51 recibieron una clasificación mediana.

2.1. Desempeño descriptivo de las Habilidades Sociales en la Escuela Pública Nacional

Ahora evidenciaremos la descripción, a través de gráficos, del desempeño de los alumnos adolescentes que cursaron, en 2011, el primer año del secundario de la primera escuela pública nacional de la ciudad de São Borja, instalada en 2008 por el gobierno nacional: el Instituto Federal Farroupilha - Campus São Borja.

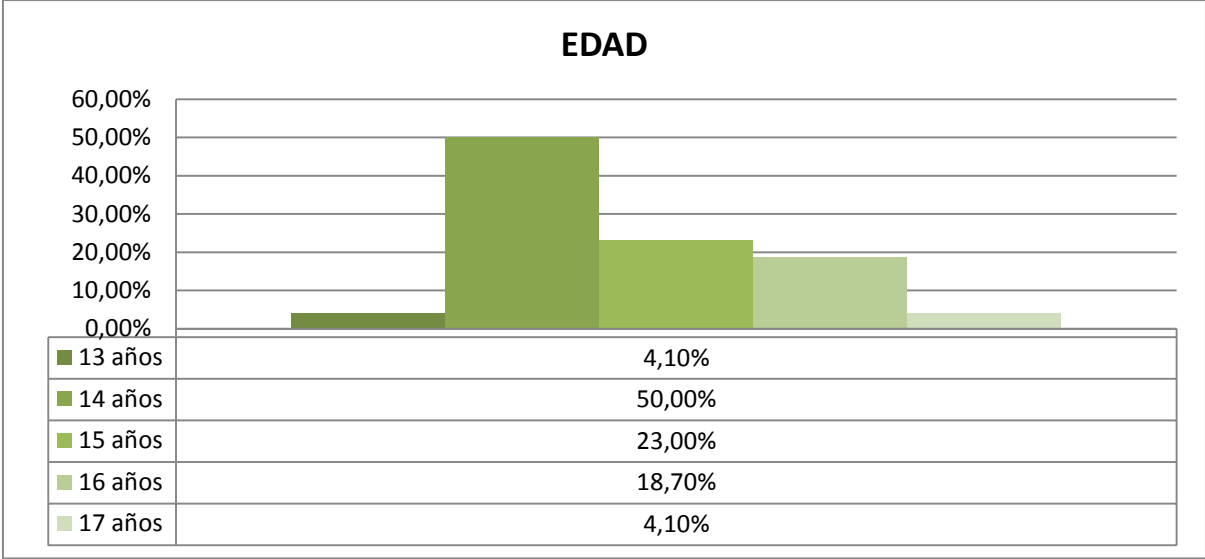
La **figura 01** muestra que el 62% de los 48 alumnos participantes de la encuesta, en el Instituto Federal Farroupilha, el 29 de marzo de 2011, pertenecen al género femenino y el 38% pertenecen al género masculino.

Figura 01 - Género Femenino y Masculino/ General (48 alumnos)



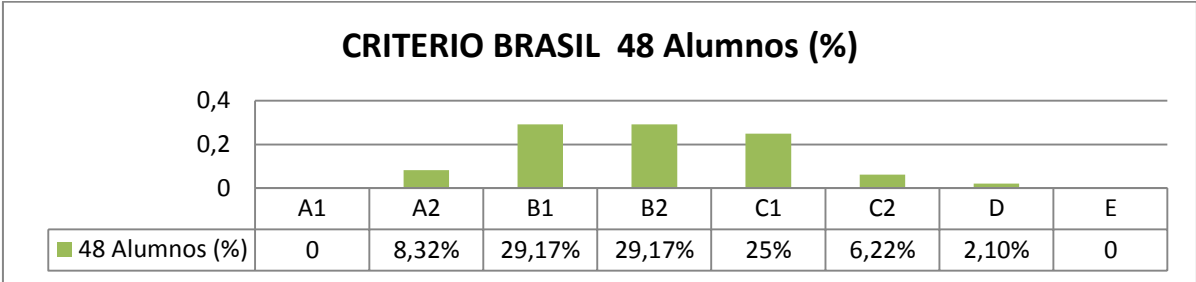
Podemos ver en la **figura 02** que, de los 48 alumnos encuestados, la mayoría posee entre 14 y 15 años con un porcentaje total de 73%, tenemos los alumnos con 16 años con el porcentaje 18,7%. Los alumnos que tienen 13 y 17 años representan el menor porcentaje: 4,1% cada.

Figura 02 - Edad



Según el análisis realizado en la **figura 03**, se puede observar la posición socioeconómica de los 48 alumnos encuestados en el Instituto Federal Farroupilha - Campus São Borja. Las clases económicas con mayor índice son la B1 y la B2, ambas con 29,17%, seguidas de las clases C1, con un 25%, y A2, con 8,32%. Luego, aparece la clase C2, con un 6,22%, y la clase económica D, con un 2,10%. En los primeros años de esta escuela, no aparecen representantes de las clases económicas A1 y E entre los alumnos encuestados.

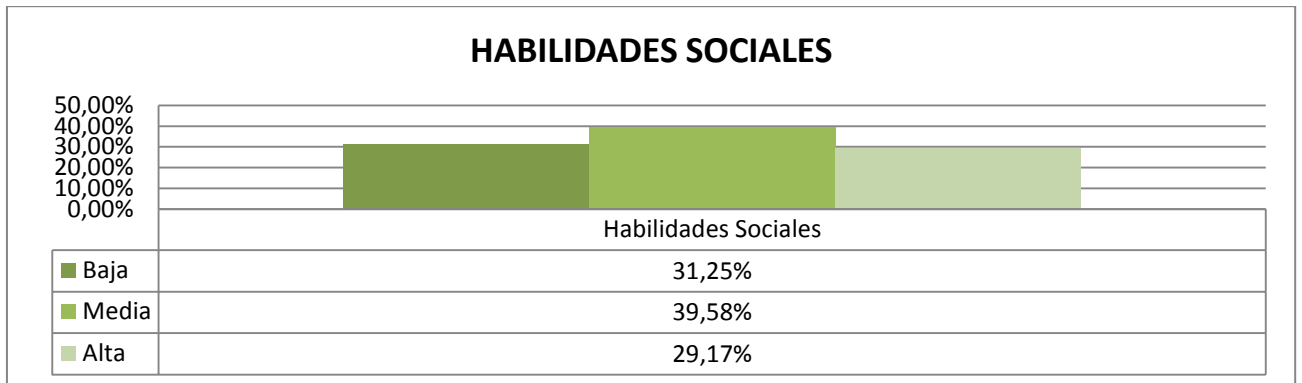
Figura 03 - Clasificación General/Criterio Brasil



El análisis referente al **figura 04** muestra que de los 48 alumnos evaluados del Instituto Federal Farroupilha - Campus São Borja, el 31,25% presentan bajas Habilidades

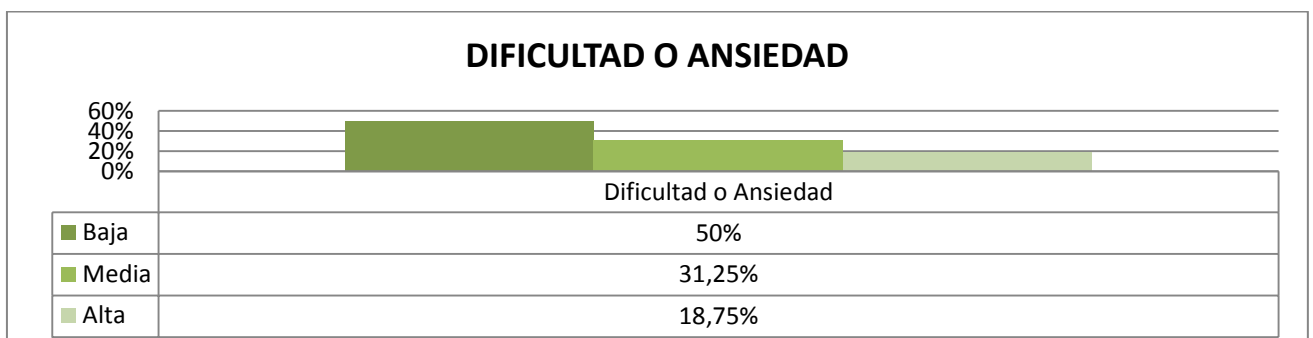
Sociales o déficit en el repertorio, el 39,58% poseen Habilidades Sociales medianas y el 29,17% presentan altas Habilidades Sociales o un repertorio elaborado. Así, concluimos que los alumnos de esta institución de enseñanza poseen clasificación media en las Habilidades Sociales.

Figura 04 - Habilidades Sociales



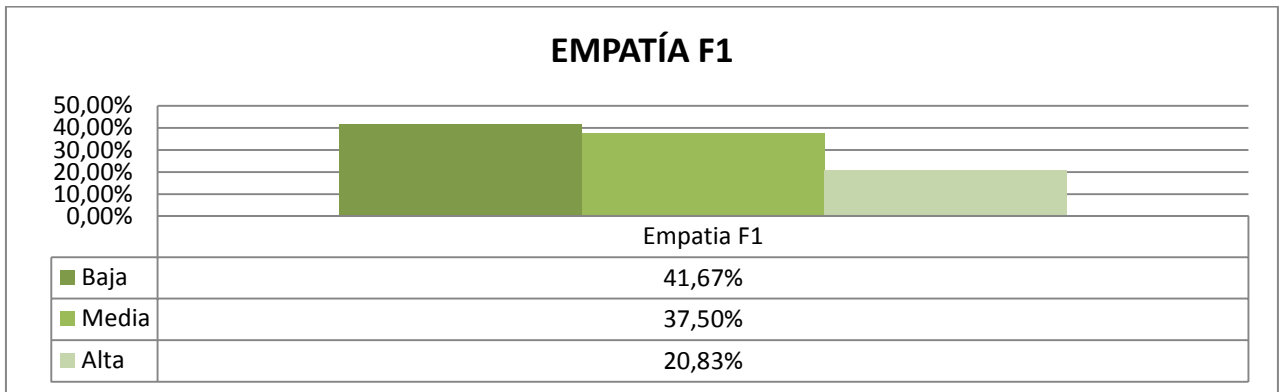
Respecto al **figura 05**, el mayor número de alumnos presentan baja dificultad o ansiedad en las Habilidades Sociales: el 50%. Con el porcentaje de 31,25%, aparecen los alumnos que presentan clasificación media en cuanto a la dificultad y/o ansiedad. Los alumnos encuestados que poseen alta dificultad en sus Habilidades Sociales corresponden a un 18,75%.

Figura 05 - Dificultad o Ansiedad



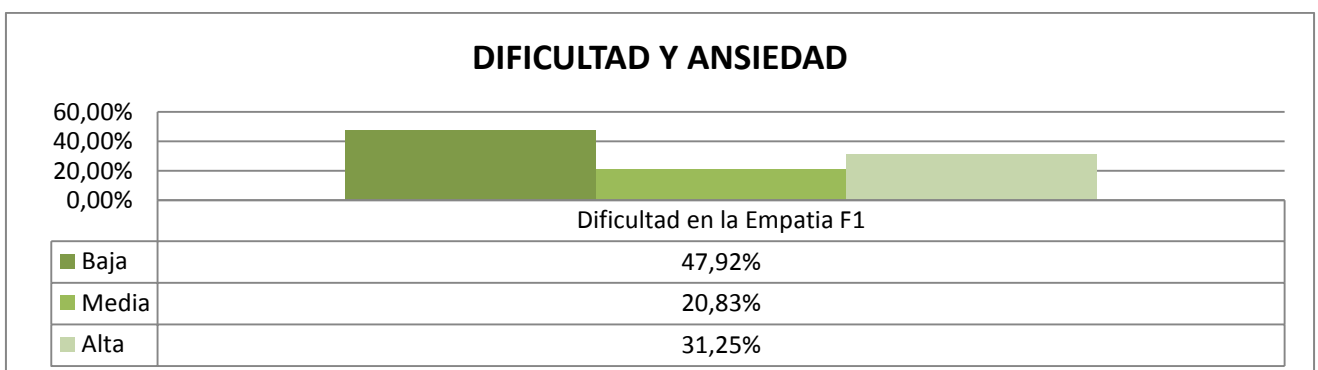
En la **figura 06**, podemos ver que el 41,67% de los 48 alumnos encuestados poseen baja empatía. Con un 37,50%, aparecen los alumnos que poseen clasificación media y, con un 20,83%, los que presentan clasificación alta para empatía.

Figura 06 – Empatía F1



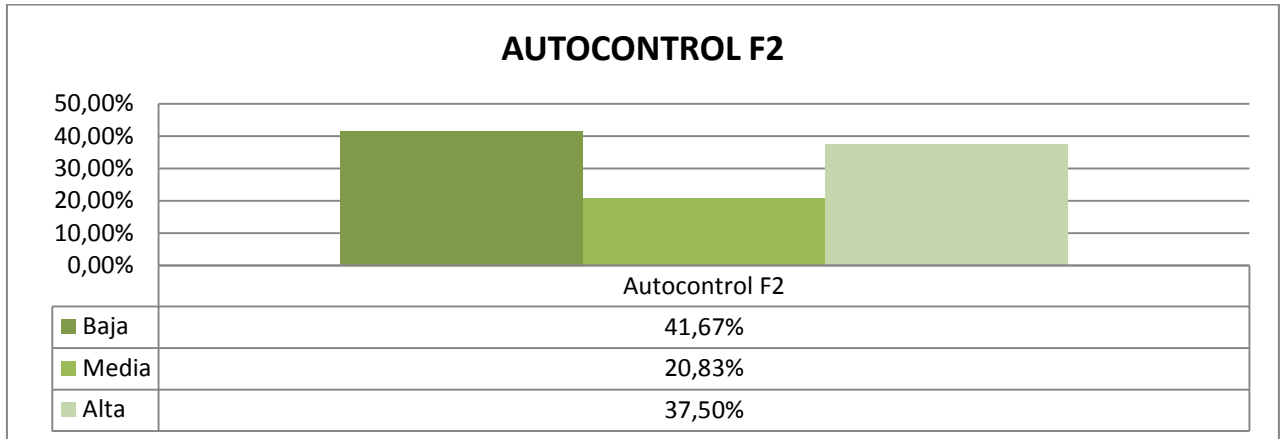
La **figura 07** muestra que el 47,92% de estos alumnos presentan baja respuesta y/o dificultad/ansiedad con relación a la empatía. Observamos aún que los porcentajes referentes a las clasificaciones media y alta están en un 20,83% y un 31,25% respectivamente. Estos alumnos poseen baja y mediana dificultad/ansiedad con relación a la subclase empatía.

Figura 07 - Dificultades en la Empatía F1



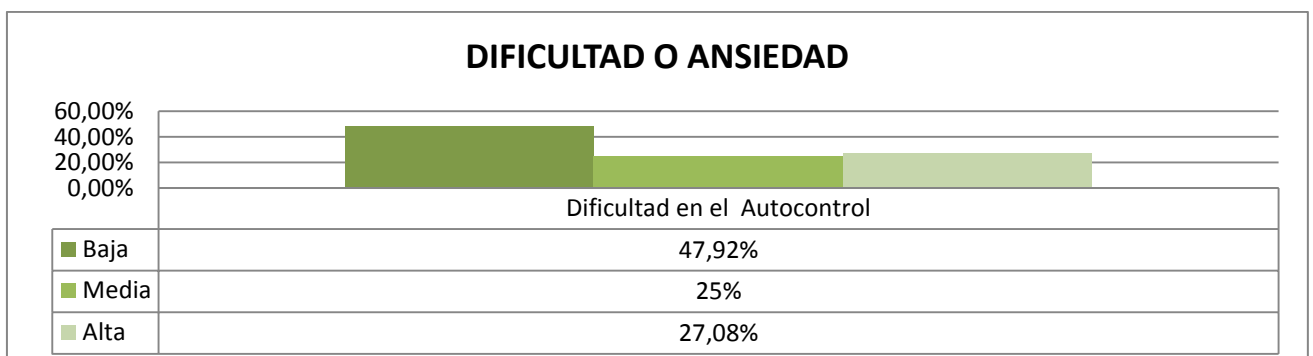
Al observar la **figura 08**, verificamos que el 41,67% de los alumnos encuestados poseen bajo autocontrol. El 37,50% corresponden a los alumnos encuestados que presentan su autocontrol bien elaborado y el 20,83% tienen una puntuación mediana.

Figura 08 – Autocontrol F2



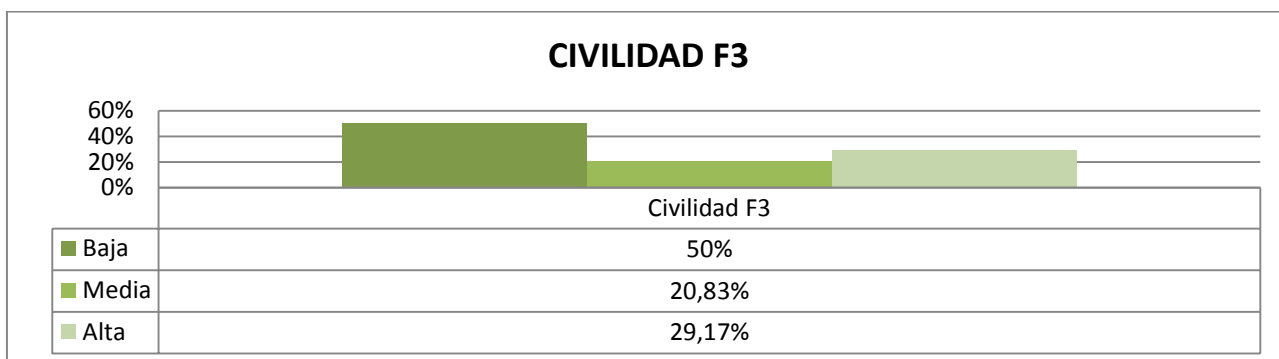
En la **figura 09**, queda evidenciado que el 47,92% de los alumnos evaluados presentan baja dificultad y/o ansiedad. El 25% de este grupo encuestado poseen dificultad y/o ansiedad mediana con relación al autocontrol. El 27,08% corresponde a la clasificación alta, lo que indica alta dificultad y/o ansiedad con relación a un comportamiento con autocontrol.

Figura 09 - Dificultades en el Autocontrol F2



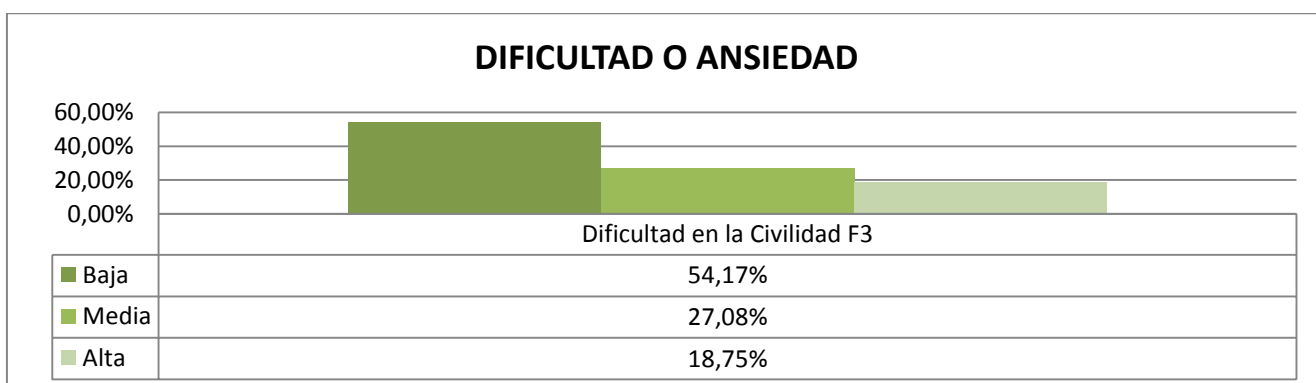
En la **figura 10**, el aspecto civilidad aparece de la siguiente forma: el 50% de los alumnos encuestados poseen baja civilidad, el 20,83% mediana y el 29,17% alta. Así, concluimos que la mitad de los alumnos entrevistados no se comporta de forma adecuada.

Figura 10 - Civilidad F3

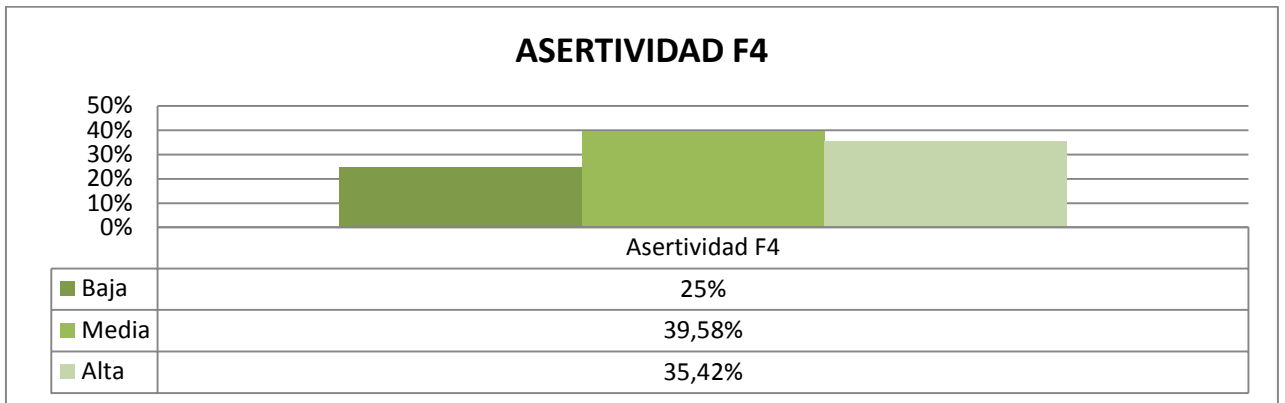


En la **figura 11**, observamos que el 54,17% de los alumnos encuestados poseen baja clasificación a nivel de dificultad y/o ansiedad al presentar un comportamiento de civilidad. El 27,08% corresponde a los jóvenes que presentan puntuación media y el 18,75% representa los que poseen clasificación alta.

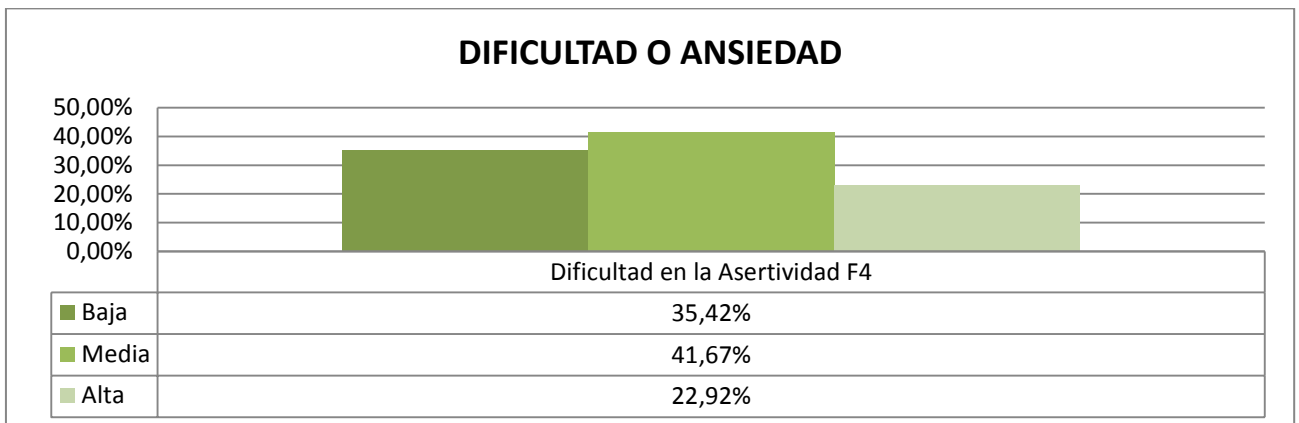
Figura 11 - Dificultades en la Civilidad F3



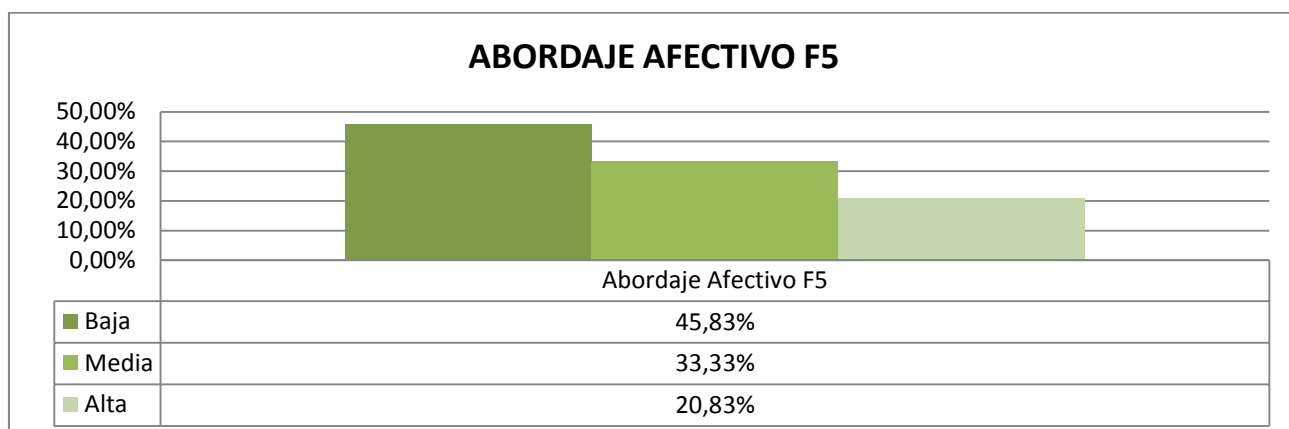
En la **figura 12**, observamos que la gran parte de los jóvenes encuestados posee asertividad mediana, con un 39,58%. Los adolescentes con baja asertividad corresponden al 25% y, con un 35,42%, tenemos los alumnos que poseen alta asertividad.

Figura 12 - Asertividad F4

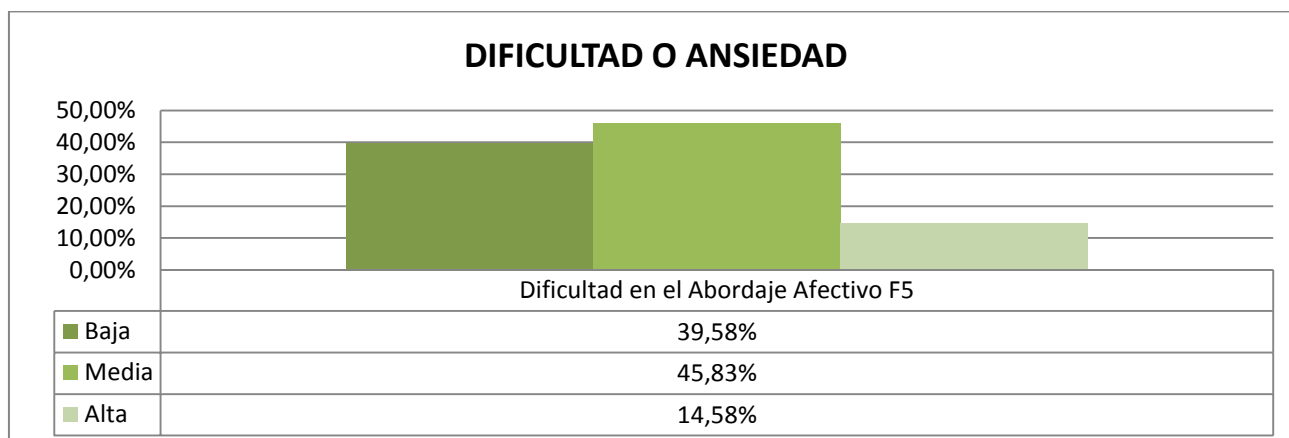
Observamos, en la **figura 13**, que la gran mayoría de los alumnos encuestados, el 41,67%, posee dificultad o ansiedad media con relación al aspecto asertividad. Queda evidente que en este grupo el 35,42% presentan baja dificultad aunque el 22,92% posean alta dificultad o ansiedad en relación con la asertividad.

Figura 13 - Dificultades en la Asertividad F4

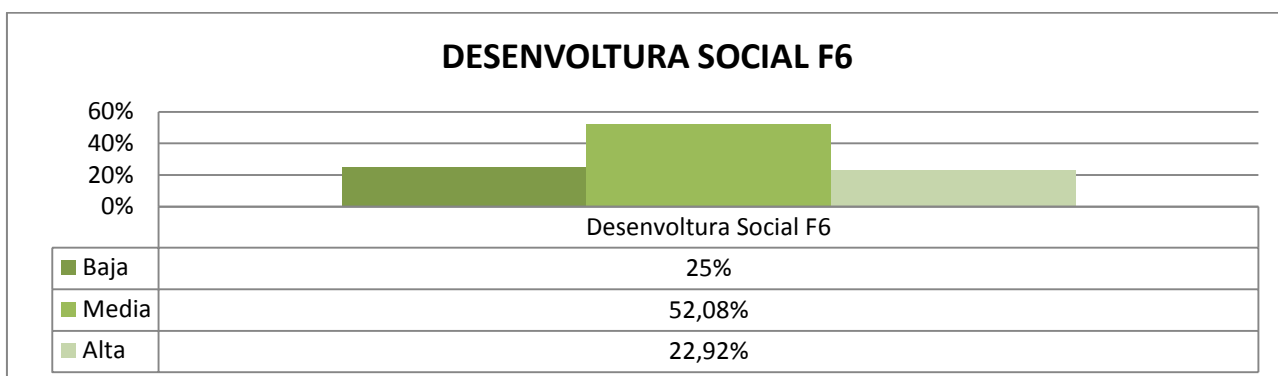
Con relación al abordaje afectivo, **figura 14**, tenemos la gran mayoría de los alumnos entrevistados con baja clasificación: el 45,83%. Con puntuación mediana, se encuentran el 33,33% de los adolescentes y, finalizando este aspecto, tenemos el 20,83% de los alumnos con alto abordaje afectivo.

Figura 14 - Abordaje Afectivo F5

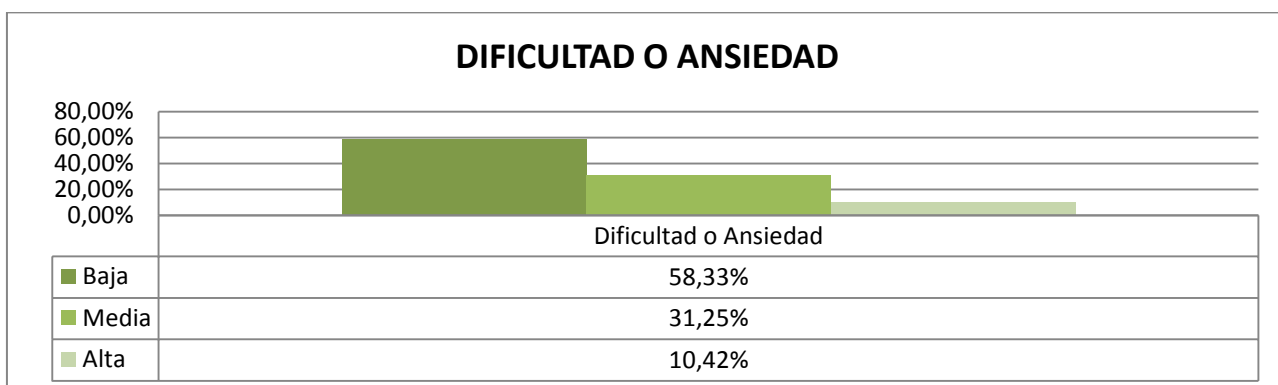
En la **figura 15** expresa que la gran mayoría de los alumnos encuestados posee clasificación media en relación con la dificultad o ansiedad en el abordaje afectivo: el 45,83%. Con un 39,58%, tenemos los alumnos con clasificación baja, y con un 14,58%, tenemos el resultado de los jóvenes con puntuación alta.

Figura 15 - Dificultades en el Abordaje Afectivo F5

A través de la **figura 16**, identificamos el desempeño social de los 48 alumnos del Instituto Federal Farroupilha. El 52,08% poseen desempeño social mediano, los alumnos con bajo desempeño social representan el 25%, y el 22,92% poseen alto desempeño.

Figura 16 - Desempeño Social F6

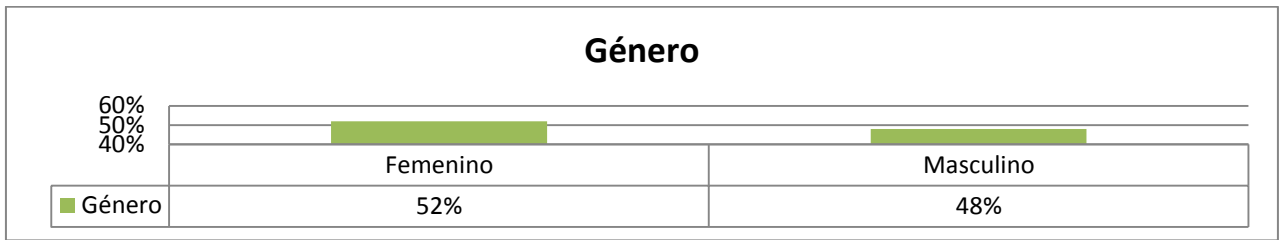
En el **figura 17**, los indicadores muestran que el 58,33% de los adolescentes encuestados en el Instituto Federal Farroupilha - Campus São Borja poseen baja dificultad/ansiedad en el desempeño social. El 31,25% de los alumnos presentan la clasificación media y, el 10,42%, la clasificación alta en esta forma de comportamiento.

Figura 17 – Dificultades en el Desempeño Social F6

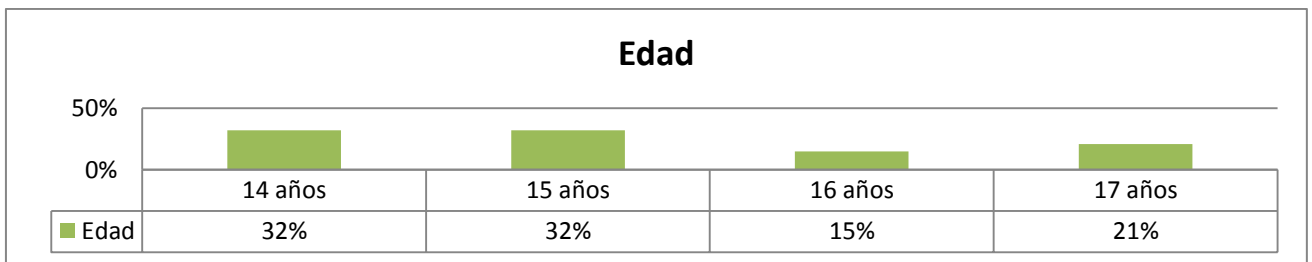
2.2. Desempeño descriptivo de las Habilidades Sociales en la Escuela Pública

Provincial o Estatal

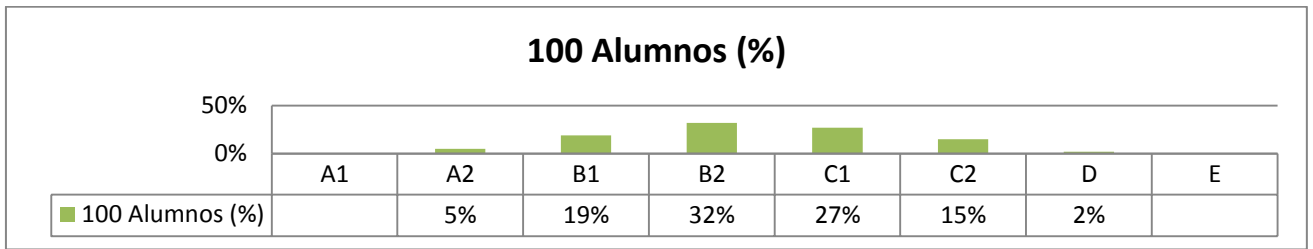
En la **figura 18** muestra que el 53% de los 100 alumnos entrevistados en la Escola Estadual Getúlio Vargas, el 17 de marzo de 2011, pertenecen al sexo femenino y, el 47%, pertenecen al sexo masculino.

Figura 18 - Género Femenino y Masculino/ General (100 alumnos)

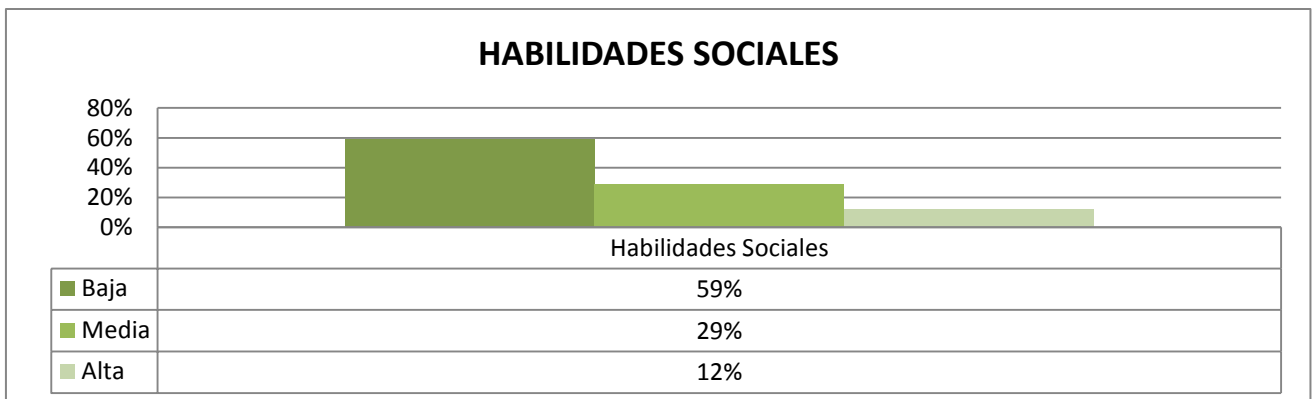
Podemos ver en la **figura 19** que, de los 100 alumnos encuestados, la mayoría de ellos poseen entre 14 y 15 años, con un porcentaje de 32% en cada una de estas edades. El menor porcentaje representa los alumnos que tienen 16 años, con un 15%. Y, con 17 años el porcentaje es de 21%.

Figura 19 - Edad (100 alumnos)

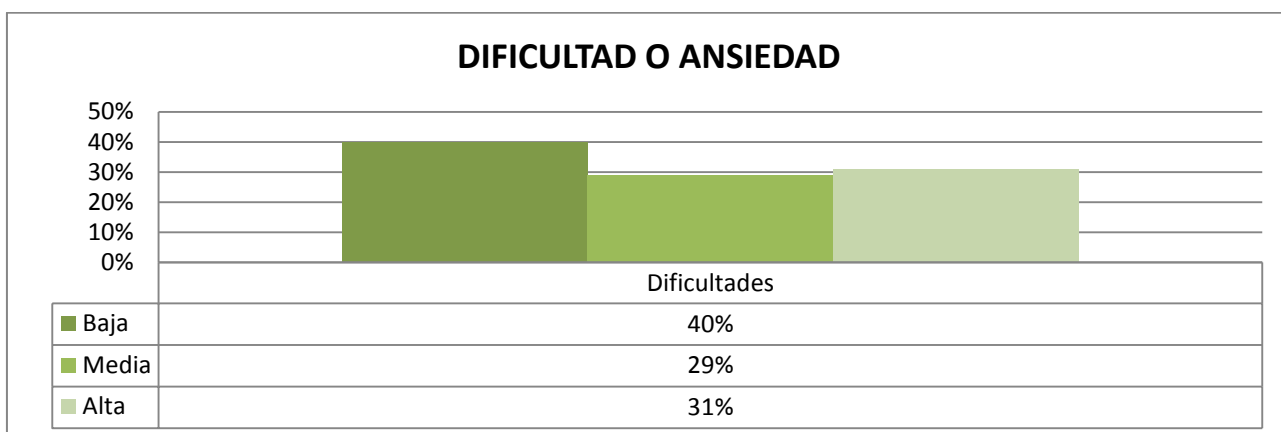
A partir de la **figura 20**, se puede observar la posición socioeconómica de los 100 alumnos entrevistados en la Escola Estadual Getúlio Vargas. La clase económica con mayor índice es la B2, con un 32%, seguida de la C1, con un 27% y de la B1, con un 19%. Luego, aparece la C2, con un 15% y la A2, con un 5%. Posteriormente, la clase económica D, con un 2%. En los primeros años de esta escuela, no aparecen representantes de las clases económicas A1 y E entre los alumnos encuestados.

Figura 20- Clasificación General/Criterio Brasil

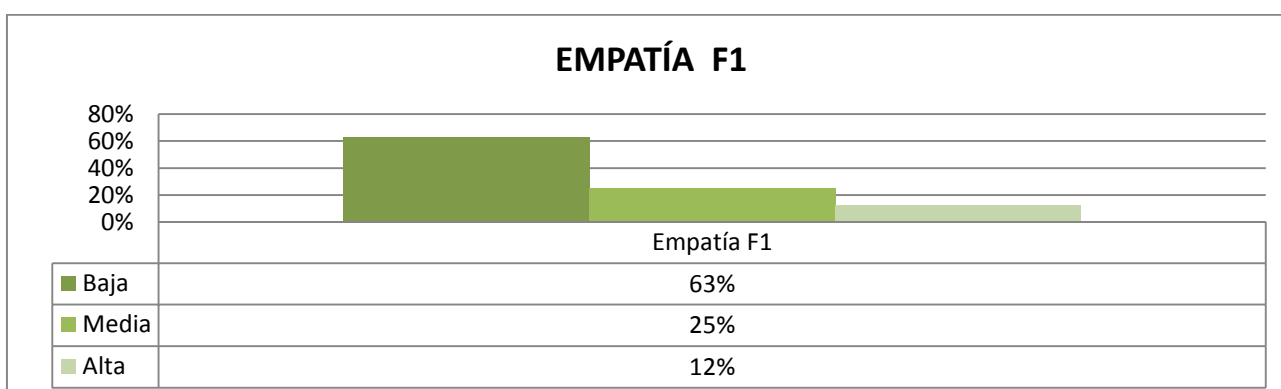
La **figura 21** muestra que, de los 100 alumnos encuestados en la Escola Estadual Getúlio Vargas, el 59% presentan bajas Habilidades Sociales o déficits en el repertorio, el 29% presentan Habilidades Sociales medianas y solamente el 12% de estos estudiantes poseen altas Habilidades Sociales o un repertorio elaborado.

Figura 21 - Habilidades Sociales

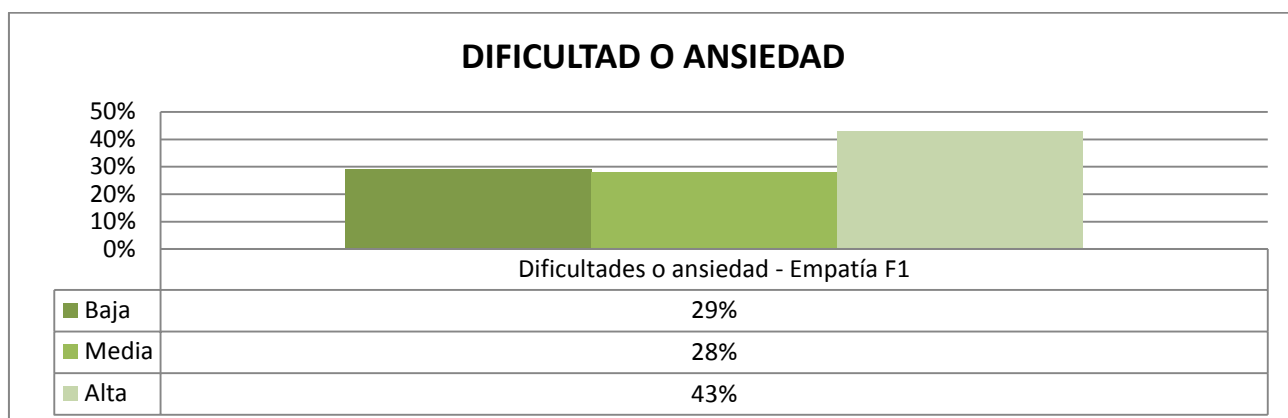
Los valores de la **figura 22** muestran que el mayor número de alumnos encuestados presentan baja dificultad o ansiedad en sus Habilidades Sociales: 40%. Con un 29%, aparecen los alumnos que presentan dificultad y/o ansiedad mediana en las Habilidades Sociales. Por fin, con un 31%, tenemos los alumnos con clasificación alta en dificultad o ansiedad.

Figura 22 - Dificultad o Ansiedad

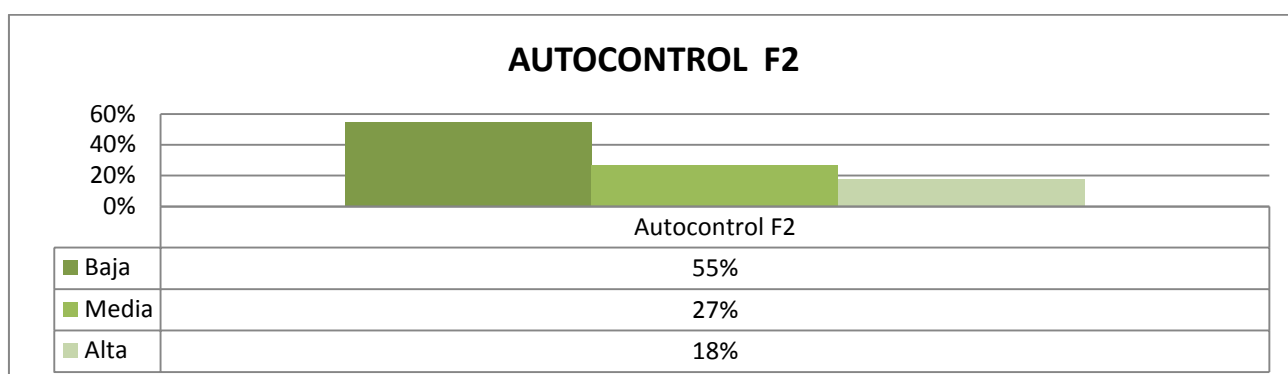
En la **figura 23**, observamos que el 63% de los 100 alumnos encuestados poseen baja empatía. Con un 25%, aparecen los alumnos con empatía mediana y, con un 12%, los alumnos con alta empatía.

Figura 23 – Empatía F1

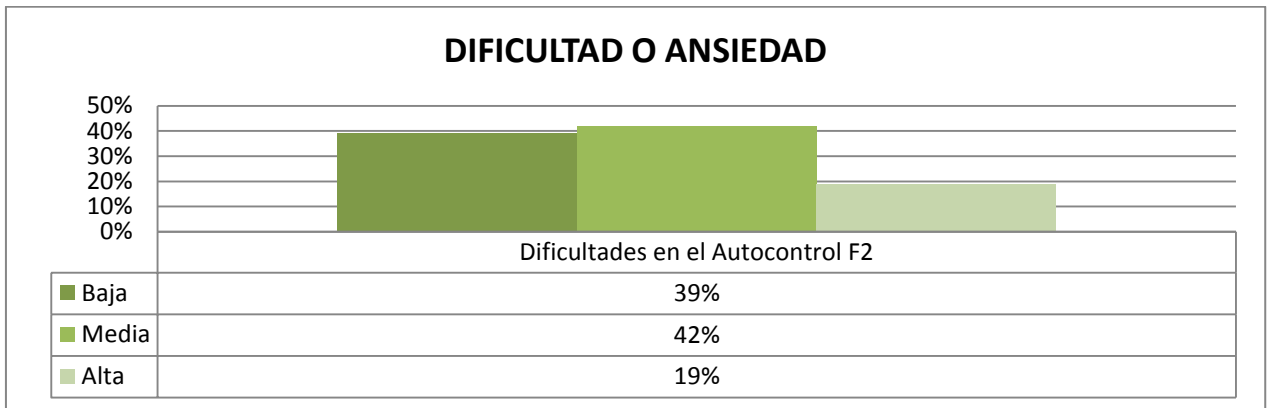
En la **figura 24**, el 43% de los alumnos presentan alta dificultad/ansiedad con relación a la empatía. Observamos aún que los porcentajes de las clasificaciones baja y mediana presentan los respectivos valores: 29% y 28%.

Figura 24 - Dificultades en la Empatía F1

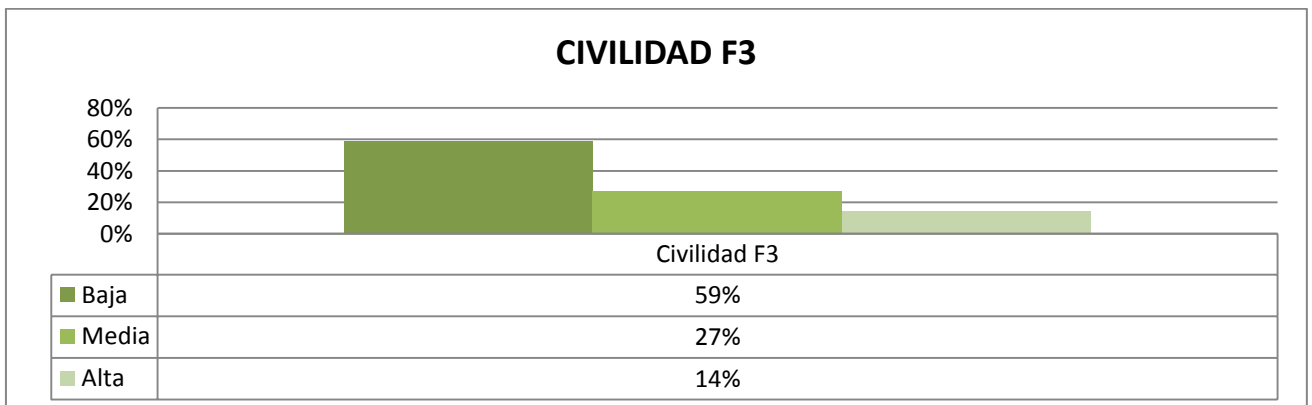
Al observar la **figura 25**, entendemos que el 55% de los alumnos encuestados poseen bajo autocontrol. Sólo el 18% de los alumnos encuestados poseen bien elaborado su autocontrol, y el 27% se encuentran en la clasificación mediana.

Figura 25 – Autocontrol F2

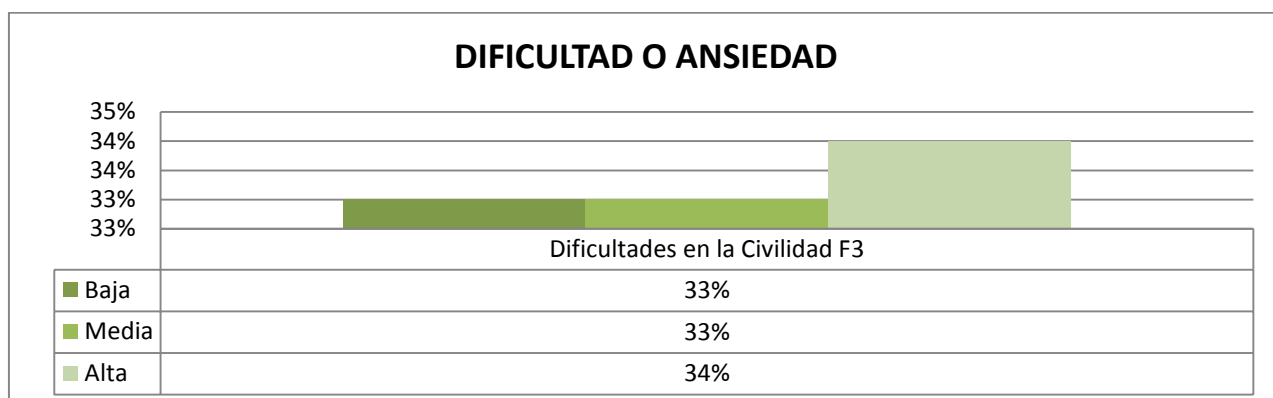
En la **figura 26**, queda evidenciado que el 42% de este grupo encuestado presenta dificultad y/o ansiedad mediana con relación a su autocontrol. El 19% representa los jóvenes con alta dificultad y/o ansiedad con relación a un comportamiento referente al autocontrol. Y, el 39%, que corresponden a 39 alumnos, presentan baja dificultad y/o ansiedad.

Figura 26 - Dificultades en el Autocontrol F2

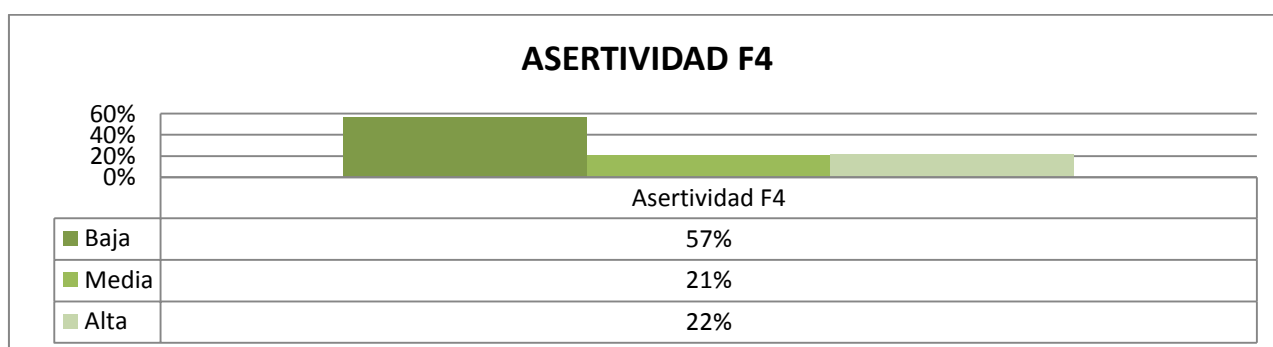
Tenemos, en la **figura 27**, el aspecto civilidad, en que el grupo se clasifica de la siguiente manera: el 59% de los alumnos entrevistados poseen baja civilidad, el 27%, mediana y, el 14%, alta.

Figura 27 - Civilidad F3

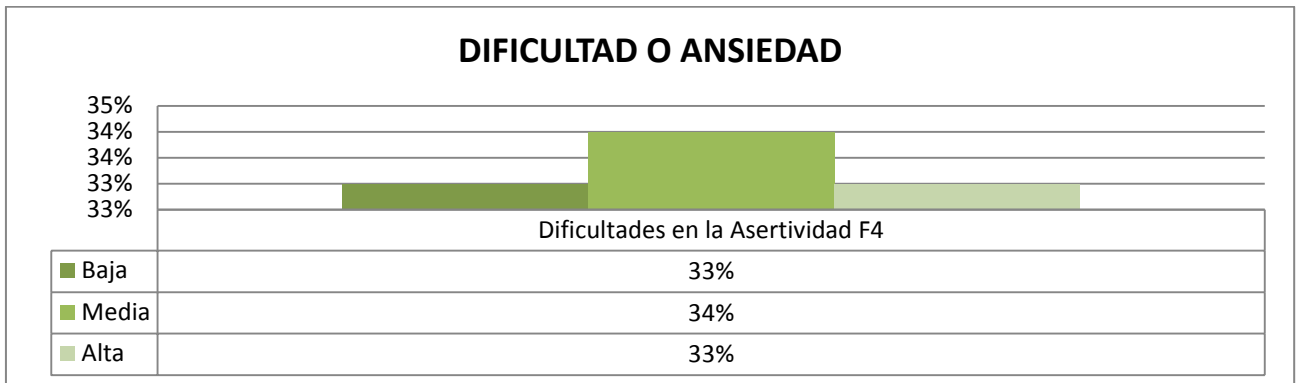
En la **figura 28**, observamos que el 34% de los alumnos encuestados poseen alta dificultad y/o ansiedad al presentar un comportamiento de civilidad. Y, con un 33%, aparecen tanto los jóvenes con media como los con baja clasificación.

Figura 28 - Dificultades en la Civildad F3

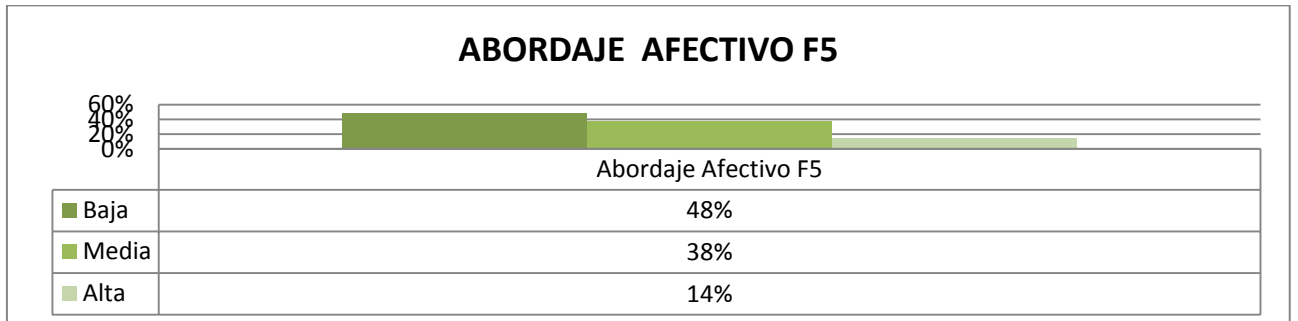
En el **figura 29**, observamos que la gran mayoría de los jóvenes presenta baja asertividad, con un 57%. El 21% y el 22% corresponden, respectivamente, a los adolescentes con mediana y alta asertividad.

Figura 29 - Asertividad F4

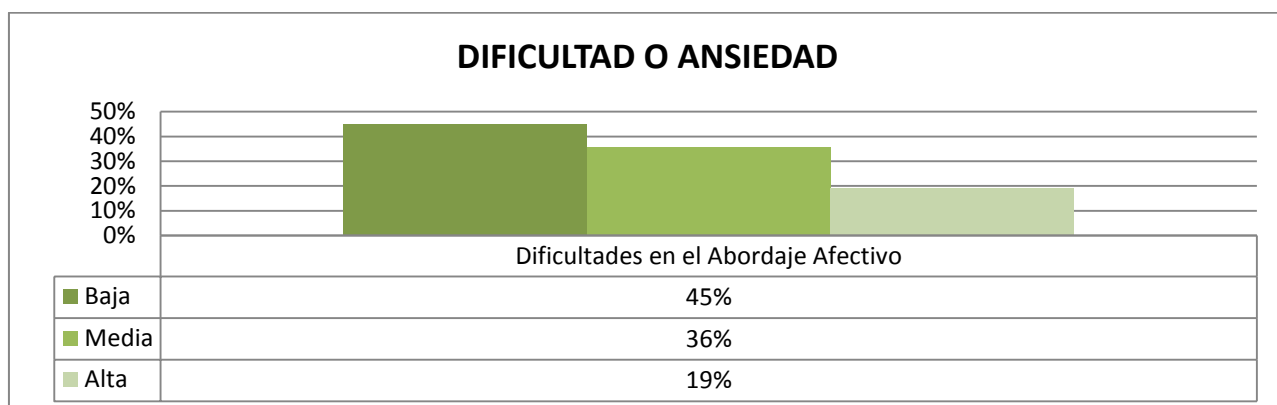
Observamos en la **figura 30** cierta constancia en la dificultad o ansiedad con relación al aspecto asertividad. Queda evidenciada esta percepción debido a la pequeña diferencia de porcentaje (1%) entre las clasificaciones: baja, con un 33%, mediana, con un 34%, y alta, con un 33%.

Figura 30 - Dificultades en la Asertividad F4

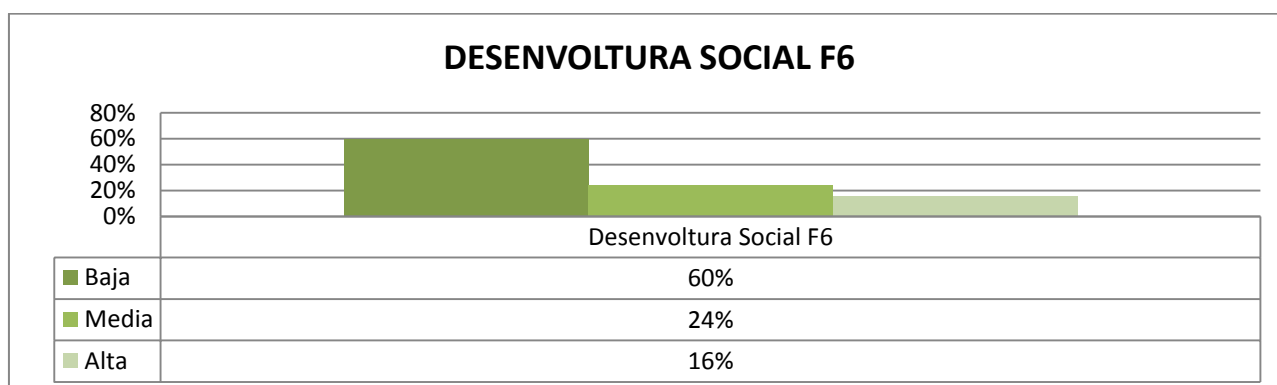
Con relación al abordaje afectivo, **figura 31**, tenemos la gran mayoría de los alumnos encuestados con baja clasificación, lo que corresponde al 48%. Con clasificación mediana se encuentran el 38% de los adolescentes y, por fin, tenemos el 14% de los alumnos con alto abordaje afectivo.

Figura 31 - Abordaje Afectivo F5

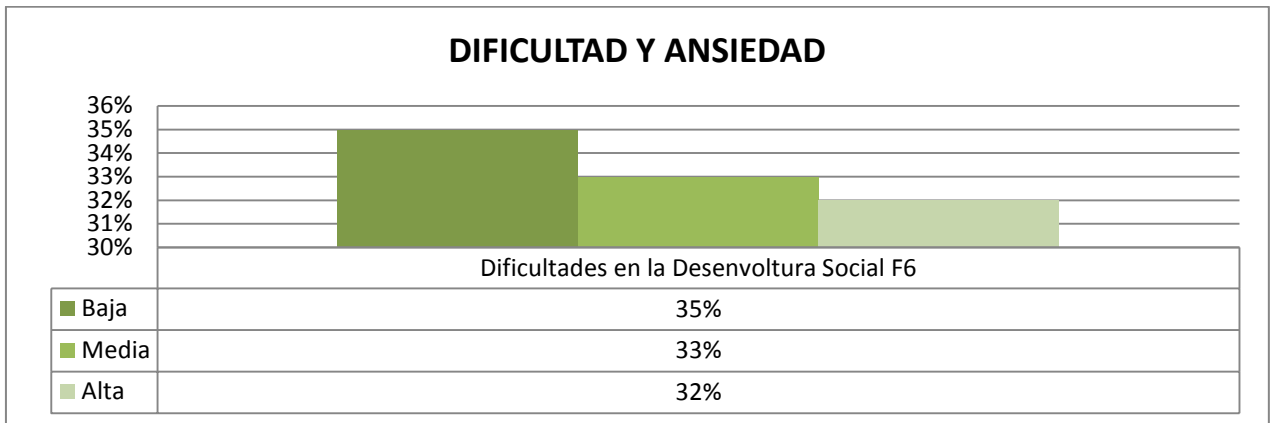
En la **figura 32** indica que la gran mayoría de los alumnos encuestados posee baja puntuación en relación con la dificultad o ansiedad en el abordaje afectivo, con un 45%. Con un 36%, tenemos los alumnos con clasificación mediana, y con un 19% aparecen los jóvenes con clasificación alta.

Figura 32 - Dificultades en el Abordaje Afectivo F5

En la **figura 33**, observamos el desempeño social de los 100 alumnos encuestados en la Escola Estadual Getúlio Vargas, donde el 60% de ellos presentan bajo desempeño social, el 24%, mediano desempeño y el 16% poseen alto desempeño social. Así, constatamos que solamente este último grupo conseguirá resolver situaciones de exposición social y de conversación, así como presentar trabajos en grupo, hablar sobre sexo con los padres, explicar tareas, etc.

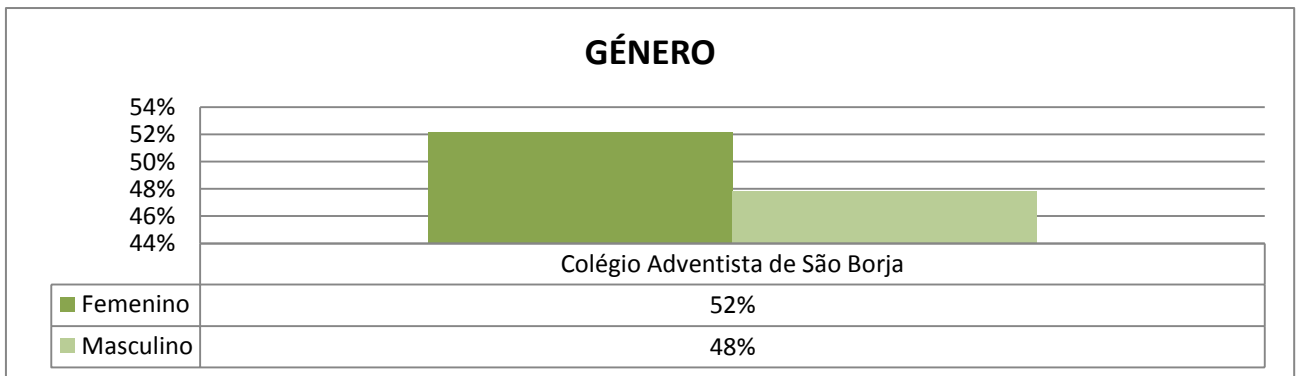
Figura 33 - Desempeño Social F6

En la **figura 34**, los indicadores muestran que el 35% de los adolescentes entrevistados poseen baja dificultad/ansiedad en el desempeño social. El 33% de los alumnos poseen clasificación mediana y el 32% presentan puntuación alta en esta forma de comportamiento.

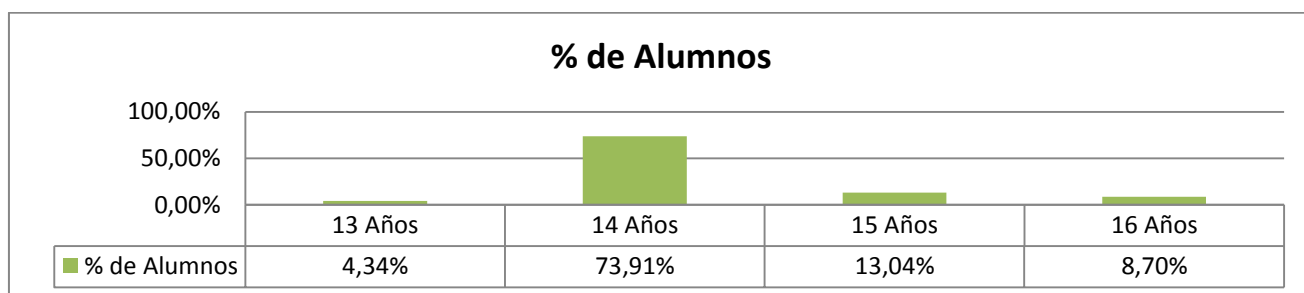
Figura 34 - Dificultad en el Desempeño Social F6

2.3. Desempeño descriptivo de las Habilidades Sociales en la Escuela Privada

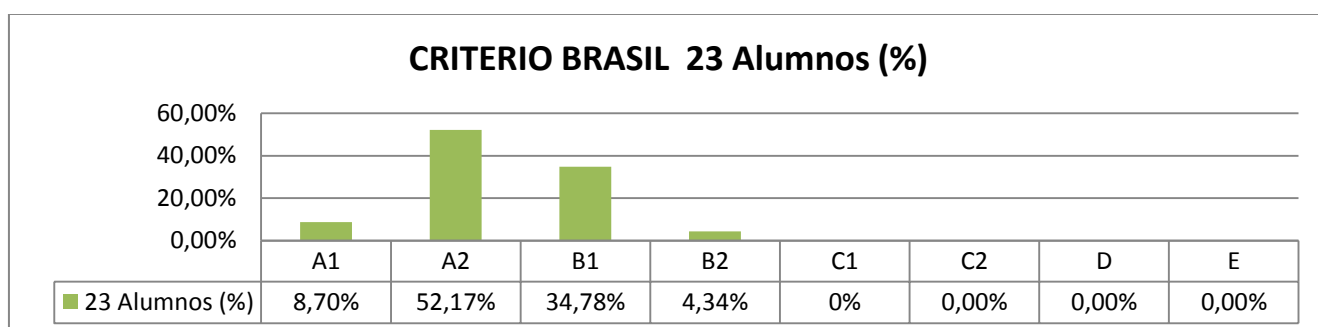
En la **figura 35** muestra que el 52% de los 23 alumnos encuestados en el Colégio Adventista de São Borja, el 18 de marzo de 2011, pertenecen al sexo femenino y el 48%, al sexo masculino.

Figura 35 - Género Femenino y Masculino/ General (23 alumnos)

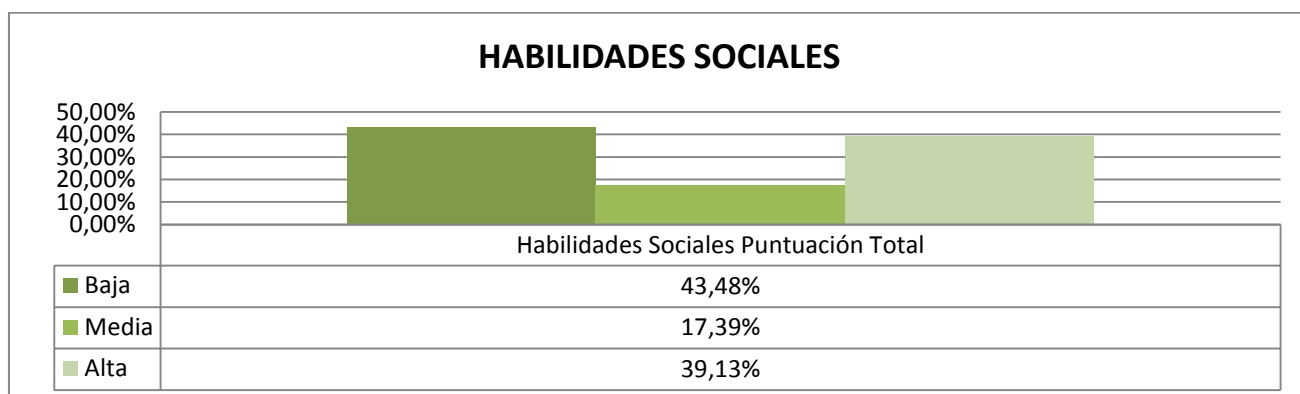
Podemos observar, en la **figura 36**, que de los 23 alumnos entrevistados la mayoría posee 14 años. Y el grupo de estudiantes con 15 años aparece en segundo lugar.

Figura 36 - Edad (23 alumnos)

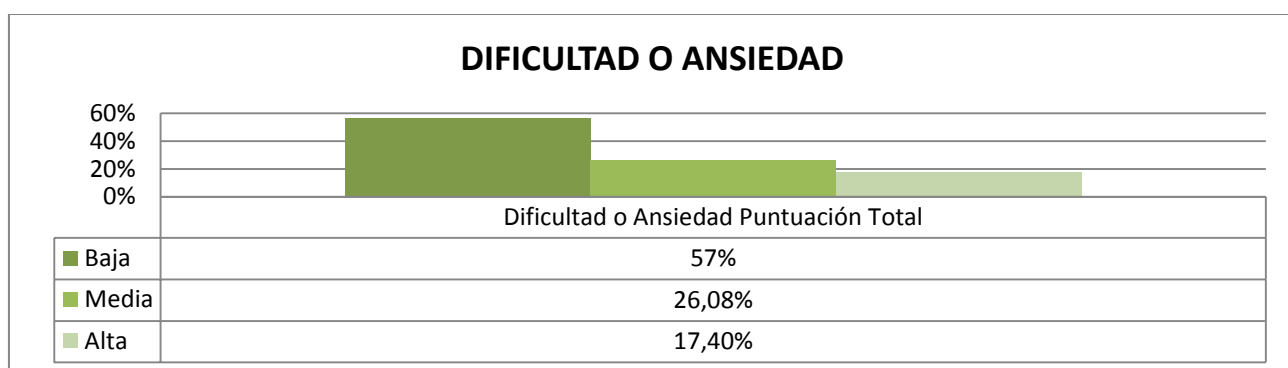
En la **figura 37**, se puede observar la posición socioeconómica de los 23 alumnos encuestados en el Colégio Adventista de São Borja. Las clases económicas con mayor índice son A2, con un 52,17%, y B1, con un 34,78%, seguida de A1, con un 8,7%, y B2, con un 4,34%. En los primeros años de esta escuela, no aparecen representantes de las clases económicas C1, C2, D y E entre los alumnos evaluados.

Figura 37 - Clasificación General/Criterio Brasil

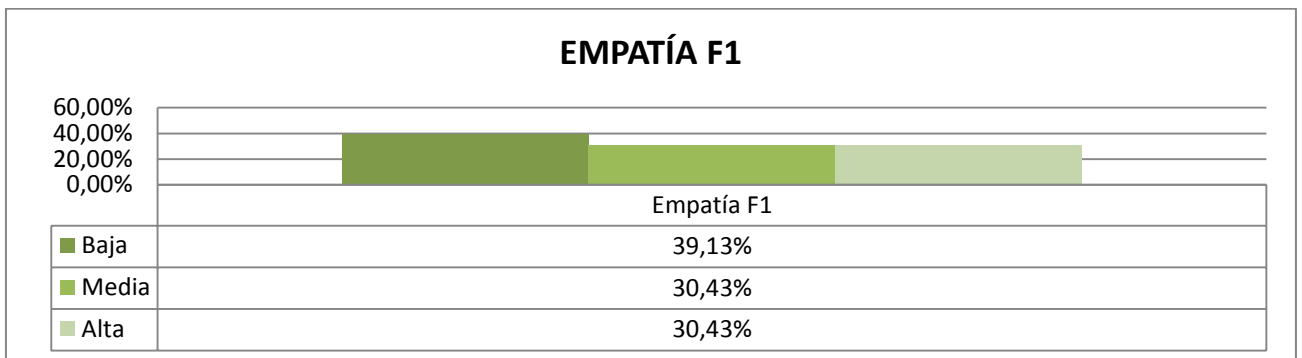
En cuanto a la puntuación total, en la **figura 38** muestra que de los 23 alumnos encuestados del Colégio Adventista de São Borja el 43,48% presentan bajas Habilidades Sociales o déficits en el repertorio, el 17,39% presentan Habilidades Sociales medianas y el 39,13% de estos alumnos poseen altas Habilidades Sociales o un repertorio elaborado. Así, concluimos que los alumnos de esta institución de enseñanza poseen clasificación **Baja en las Habilidades Sociales.**

Figura 38 - Habilidades Sociales

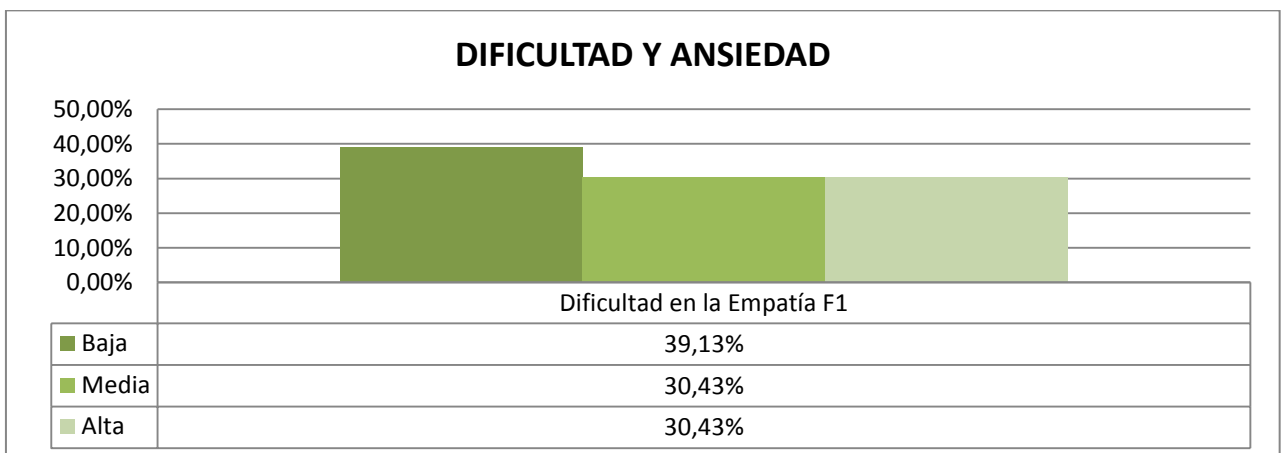
En la **figura 39**, el mayor número de alumnos presenta baja respuesta o baja dificultad o ansiedad en las Habilidades Sociales: el 57%. Con un 26,08%, aparecen los alumnos que presentan dificultad y/o ansiedad media en las Habilidades Sociales. El 17,40% corresponde a los alumnos encuestados que poseen alta dificultad en sus Habilidades Sociales.

Figura 39 - Dificultad

En la **figura 40**, se verifica que el 39,13% de los 23 alumnos encuestados poseen baja empatía, o sea, la gran mayoría de estos alumnos no consigue colocarse en lugar del otro, comprender, apoyar, pedir disculpas, negociar soluciones en situaciones de conflictos de interés, etc. Con un 30,43%, aparecen los alumnos que poseen empatía mediana e, igualmente, con un 30,43%, están los alumnos que tienen alta empatía.

Figura 40 – Empatía F1

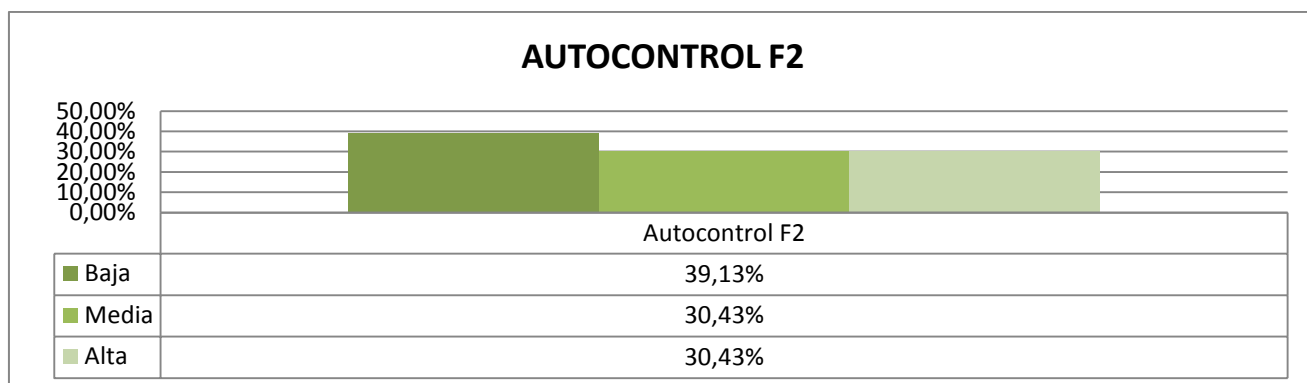
En la **figura 41** se caracteriza por el 39,13% de baja respuesta y/o dificultad/ansiedad de estos alumnos con relación a la empatía. Observamos aún, que los porcentajes de mediana y alta clasificación están en el 30,43% cada uno. Estos alumnos poseen baja dificultad/ansiedad con relación a la subclase empatía.

Figura 41 - Dificultades en la Empatía F1

En la **figura 42** muestra que el 39,13% de los alumnos encuestados poseen bajo autocontrol, o sea, poca habilidad en reconocer y nombrar emociones propias y de los otros, mostrar espíritu deportivo, controlar ansiedad y humor, expresar emociones positivas y negativas, así como en calmarse. Con un 30,43%, están los alumnos

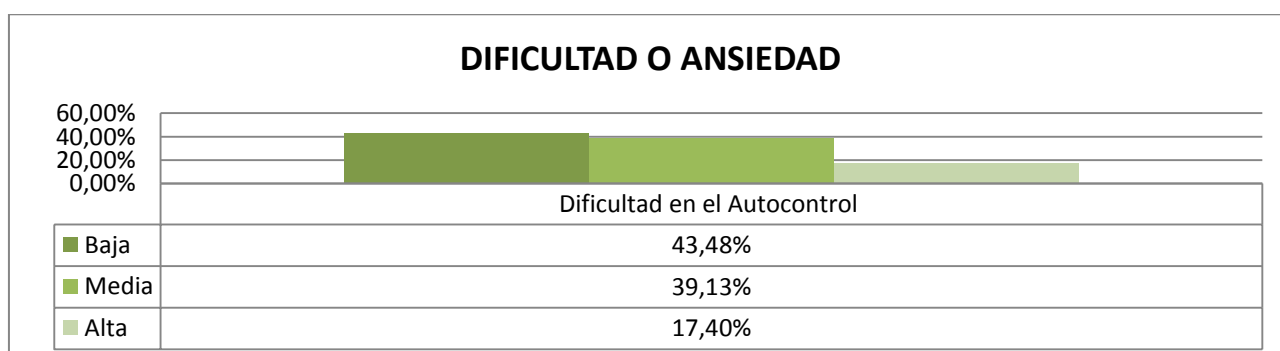
encuestados que poseen bien elaborado su autocontrol y, con un 30,43%, se encuentran los alumnos con clasificación mediana.

Figura 42 – Autocontrol F2



En la **figura 43**, se evidencia que el 43,48% de los alumnos encuestados poseen baja dificultad y/o ansiedad. El 39,13% de este grupo evaluado posee dificultad y/o ansiedad mediana con relación a su autocontrol. Con un 17,40%, están los alumnos que presentan clasificación alta, lo que ocasiona alta dificultad y/o ansiedad con relación a un comportamiento con autocontrol.

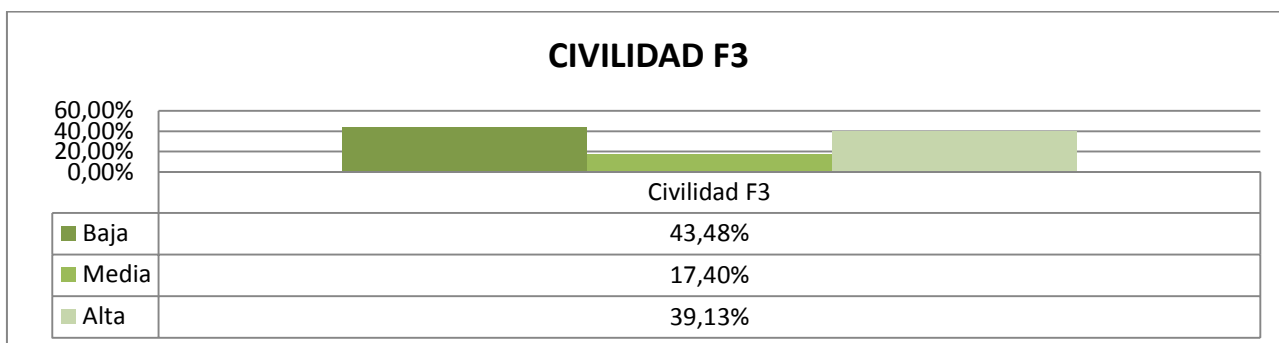
Figura 43 - Dificultades en el Autocontrol F2



En la **figura 44**, tenemos el aspecto civilidad, en que el grupo se clasifica de la siguiente forma: el 43,48% de los alumnos encuestados posee baja civilidad, el 17,40%, mediana, y el 39,13% presenta clasificación alta. La civilidad corresponde a usar “palabras

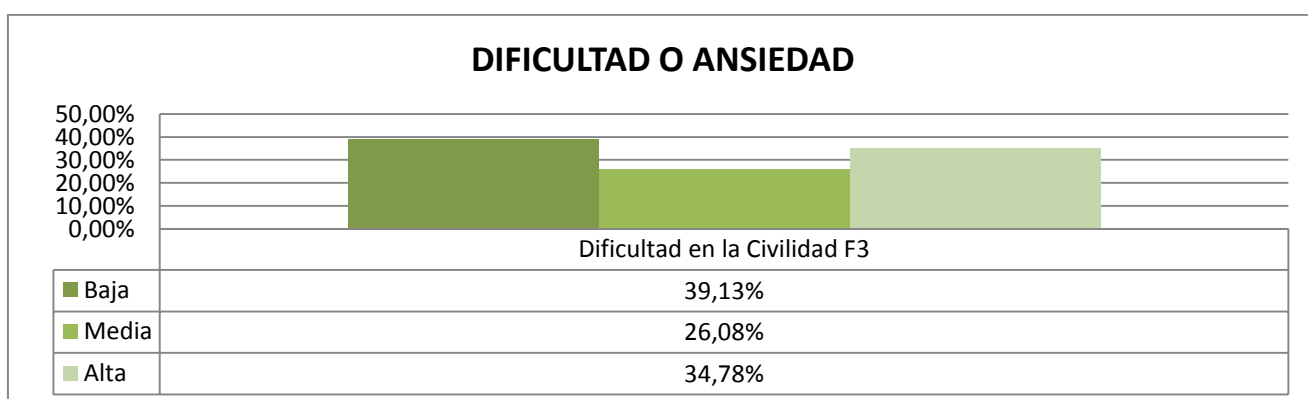
mágicas” (como: gracias, por favor, perdón) y a hacer y aceptar elogios, hacer y responder preguntas, cumplir reglas, esperar el turno para hablar. Así, concluimos que casi la mitad de los alumnos encuestados no se comporta de forma adecuada.

Figura 44 - Civildad F3



En la **figura 45**, observamos que el 39,13% de los alumnos encuestados poseen puntuación baja a nivel de dificultad y/o ansiedad al presentar un comportamiento de civildad. O sea, estos adolescentes tienen baja dificultad al usar las “palabras mágicas”. Con un 26,08%, se encuentran los jóvenes con clasificación mediana y, con un 34,78%, tenemos la puntuación alta.

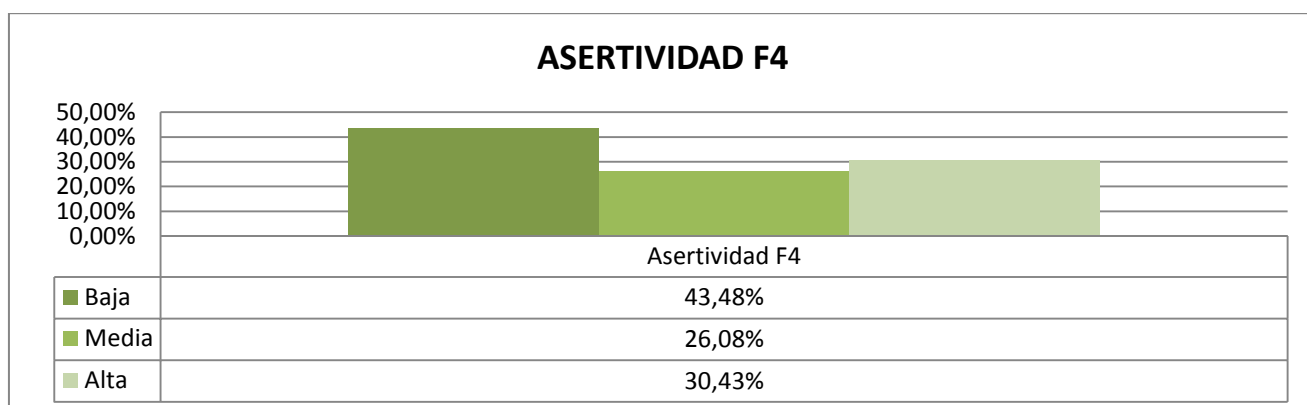
Figura 45 - Dificultades en la Civildad F3



En la **figura 46** observamos que la gran parte de los jóvenes encuestados posee baja asertividad, con un 43,48%, lo que significa hablar sobre sus propias cualidades o

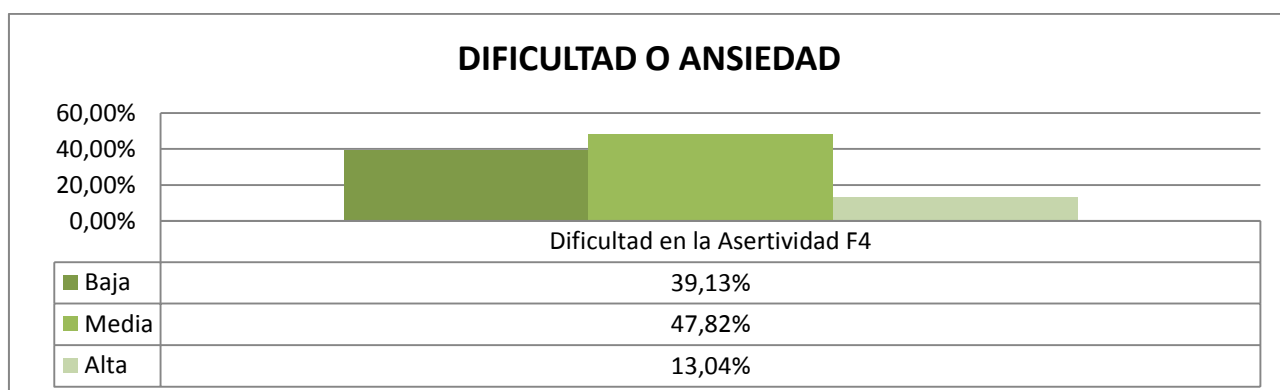
limitaciones, concordar o no con opiniones, hacer y rehusar pedidos, defender sus derechos, resistir a la presión de los compañeros y negociar intereses conflictivos. Con un 26,08%, están los adolescentes que tienen asertividad mediana y, con 30,43%, tenemos los alumnos que poseen alta asertividad.

Figura 46 - Asertividad F4



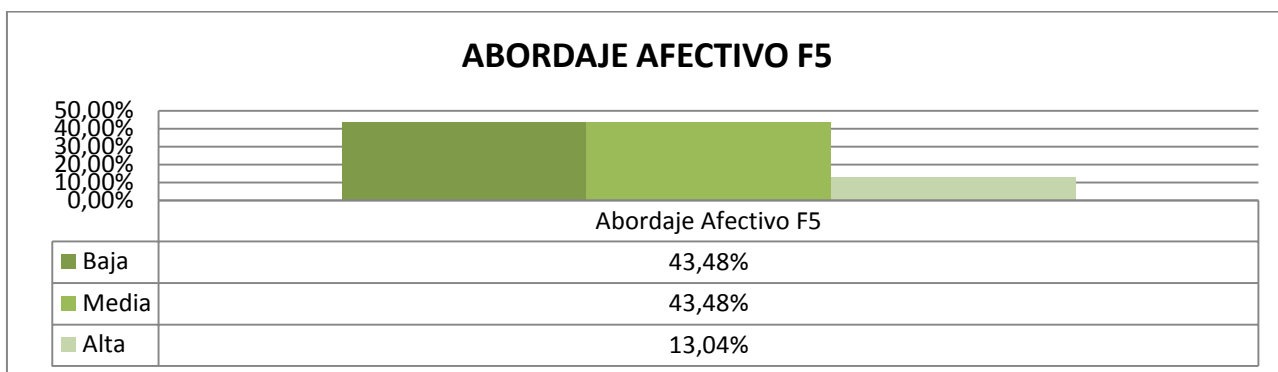
Observamos, en la **figura 47**, que gran parte de los alumnos encuestados – el 47,82% – posee dificultad o ansiedad mediana con relación al aspecto asertividad. Se evidencia que en este grupo el 39,13% de los alumnos poseen baja dificultad, aunque el 13,04% posean alta dificultad o ansiedad en relación con la asertividad.

Figura 47 - Dificultades en la Asertividad F4



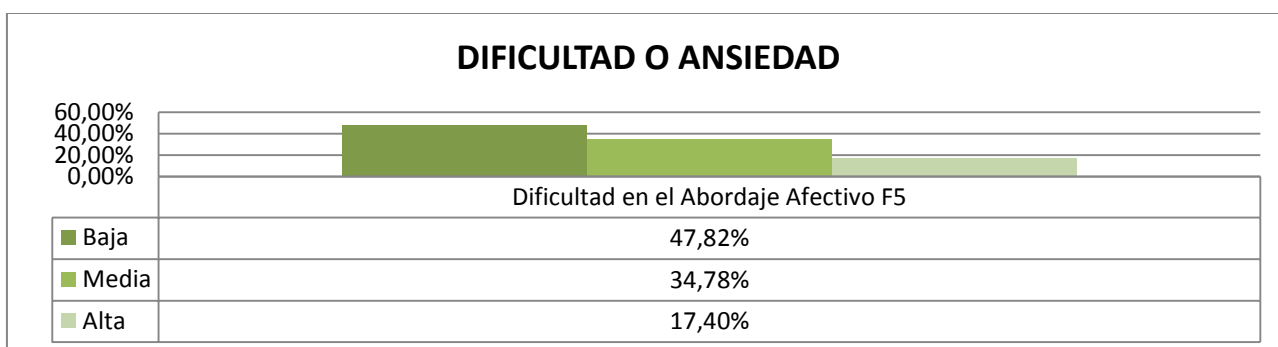
Con relación al abordaje afectivo, referido en la **figura 48**, tenemos gran parte de los alumnos encuestados con clasificaciones baja y mediana, ambas con un 43,48%. Y, por fin, tenemos el 13,04% de los alumnos con alto abordaje afectivo.

Figura 48- Abordaje Afectivo F5



En la **figura 49** revela que el 47,82% de los alumnos encuestados poseen baja dificultad o ansiedad con relación al abordaje afectivo, es decir, la gran mayoría de los estudiantes. Con un 34,78%, tenemos los alumnos con clasificación mediana y, con un 17,40%, aparecen los jóvenes con puntuación alta.

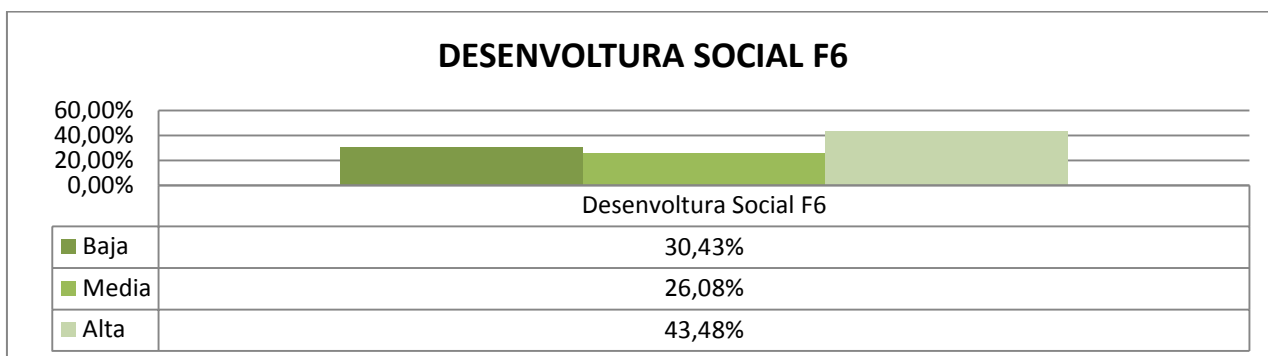
Figura 49 - Dificultades en el Abordaje Afectivo F5



A través de la **figura 50**, identificamos el desempeño social de los 23 alumnos del Colégio Adventista de São Borja, donde el 30,43% poseen bajo desempeño social, el 26,08% presenta desempeño mediano y, con un 43,48%, están los alumnos que poseen alto desempeño social. Así, conforme las teorías cognitivistas, es posible afirmar que este

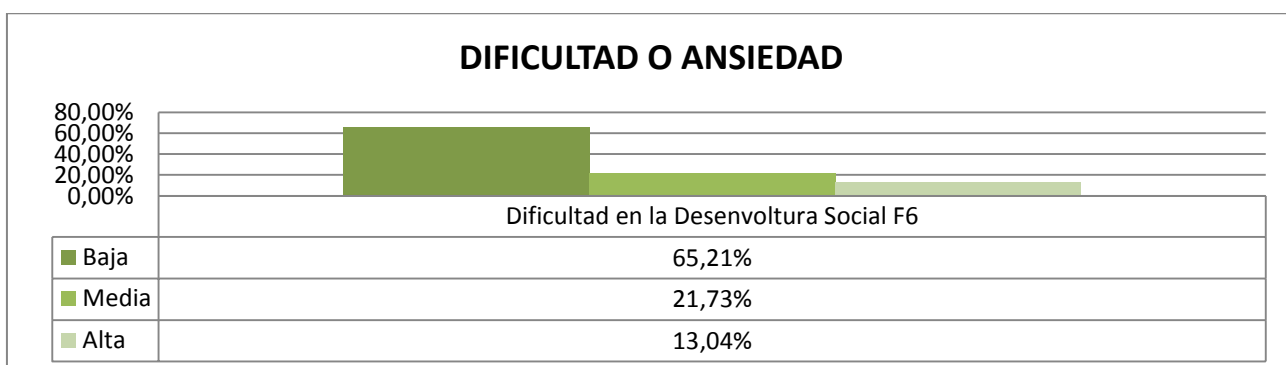
último grupo, con clasificación alta, logrará resolver de forma elaborada las situaciones de exposición social y de conversación, así como presentar trabajos en grupo, hablar sobre sexo con sus padres, explicar tareas, etc.

Gráfico 50 - Desempeño Social F6



En la **figura 51**, los indicadores muestran que el 65,21% de los adolescentes encuestados en el Colégio Adventista de São Borja poseen baja dificultad/ansiedad en el desempeño social. El 21,73% de los alumnos tienen clasificación media y, con un 13,04%, poseen clasificación alta en esta forma de comportamiento.

Figura 51 – Dificultades en el Desempeño Social F6



2.4. Comparación descriptiva Institucional

Investigaciones, presentando comparaciones institucionales relacionadas a las habilidades sociales de adolescentes, son raras o, por lo menos, menos frecuentes, pues, en general, se limitan a realizar una descripción sin comparación, como en *“Estilos*

parentales y desarrollo de las habilidades sociales en la adolescencia”(Pacheco, Teixeira y Gomes, 1999).

El presente estudio parte de un punto de vista institucional, descriptivo y comparativo, ya que la significación de las habilidades sociales puede cambiar en las más diferentes instituciones escolares. Y este cambio puede ocurrir tanto a nivel normativo de las escuelas que intervienen junto a las poblaciones estudiadas, como a nivel subjetivo de las experiencias vividas por las personas implicadas.

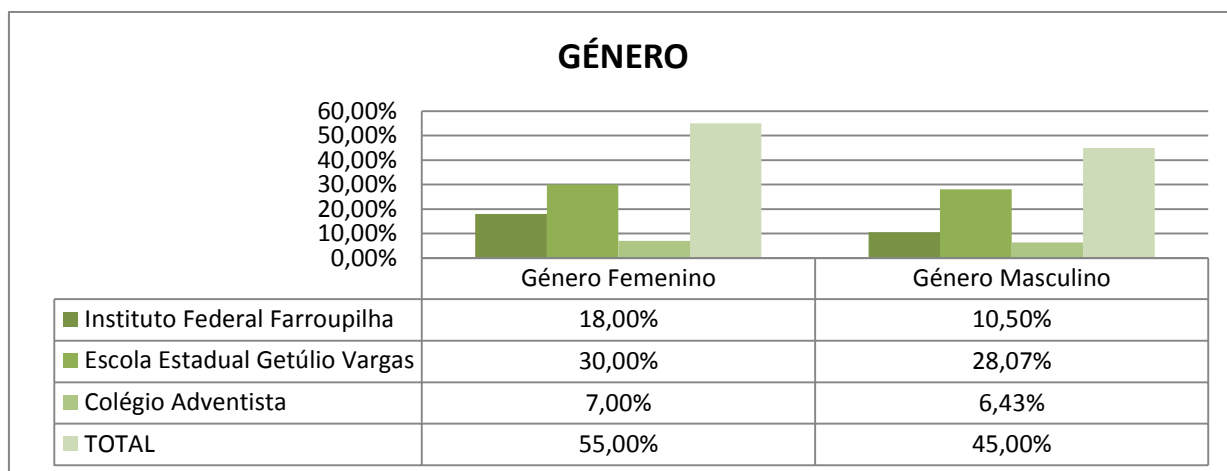
Ser adolescente significa ser reconocido y considerado como tal, al mismo tiempo en que a él le importa definirse, reivindicarse, considerarse. La comparación institucional es, entonces, un excelente método para describir y comprender las formas y las transformaciones asumidas por el comportamiento de estos jóvenes estudiados en la pequeña ciudad en la frontera oeste del estado de Rio Grande do Sul - Brasil.

Por medio de gráficos, realizamos cuantitativamente la descripción de la comparación institucional que proponemos. Así, la posibilidad de visualizar la actuación respecto a las Habilidades Sociales de los adolescentes del 1º año del colegio secundario, en las tres modalidades escolares (escuela pública nacional, escuela pública provincial y escuela privada), se hace de manera clara, objetiva, descriptiva y prioritariamente organizada.

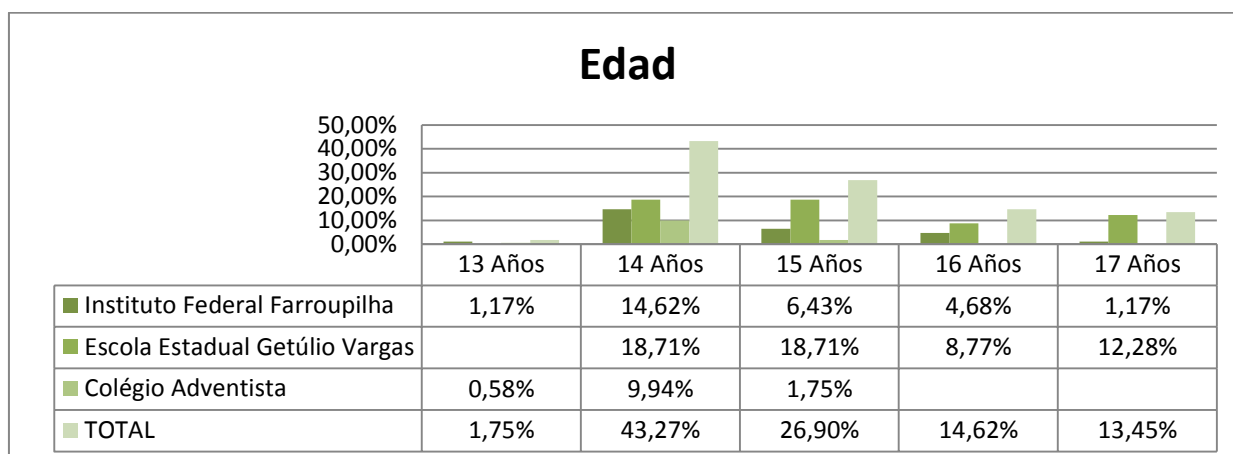
En el **figura 52**, podemos observar que el género femenino corresponde al 55,55%, seguido del género masculino, con un 44,45%. Concluimos que en el Instituto Federal

Farroupilha, así como en las instituciones Escola Estadual Getúlio Vargas y Colégio Adventista, el género femenino predomina entre los alumnos encuestados.

Figura 52 - Género Femenino y Masculino/General (Tres Escuelas)

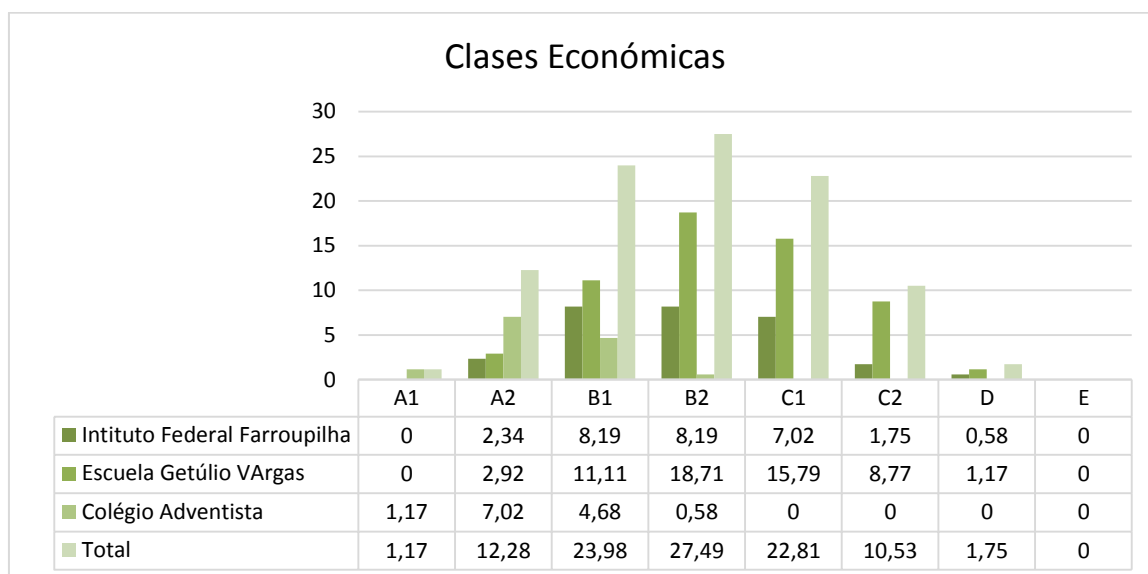


Al analizar el criterio edad en el **figura 53**, verificamos que el 43,27% de los 171 adolescentes encuestados posee 14 años, es decir, la gran mayoría de los alumnos. En la secuencia, tenemos el 26,90% de los adolescentes con 15 años, el 14,62% con 16 años, el 13,45% con 17 años y el 1,75% con 13 años. Observamos también que en las dos escuelas públicas (Instituto Federal Farroupilha y Escola Estadual Getúlio Vargas) están inscriptos alumnos con 17 años, lo que no sucede en la escuela privada (Colégio Adventista). En la escuela privada, la gran mayoría de los adolescentes posee 14 años, pero ocurre una pequeña variable, con indicadores muy bajos, desde los 13 años de edad, con un 0,58%, hasta los 16 años, con un 1,17%.

Figura 53 –Edad

En la **figura 54**, podemos percibir que el 27,49% de los adolescentes de las tres instituciones escolares investigadas pertenecen a la clase económica B2, el 23,98% a la clase económica B1 y el 22,81% a la clase económica C1, o sea, son las clases con los tres mayores indicadores. Tenemos también, con un 12,28%, los adolescentes que representan la clase económica A2, con un 10,53%, los jóvenes de la clase económica C2 y, por fin, con un 1,17%, los adolescentes insertos en la clase económica A1. Observamos que las clases económicas D y E no constituyen representación en estos grupos entrevistados en este momento.

La clasificación económica B2 corresponde a un salario mensual familiar de R\$2.327,00, y las clasificaciones D y E, con salarios mensuales de R\$618,00 y R\$403,00 respectivamente, no presentaron representantes entre los alumnos entrevistados. Podemos acompañar, en la **tabla 11**, los valores brutos, en reales (R\$), del ingreso mensual medio familiar utilizado como clasificación en Brasil.

Figura 54 - Clases Económicas/Criterio Brasil**Tabla 11 – Criterio Brasil (Clases Económicas y Valor Bruto en R\$)**

Clases Económicas	Ingreso mensual promedio familiar (Valor bruto en R\$ (reales), año base 2010)
A1	R\$ 14.366,00
A2	R\$ 8.099,00
B1	R\$ 4.558,00
B2	R\$ 2.327,00
C1	R\$ 1.391,00
C2	R\$ 933,00
D	R\$ 618,00
E	R\$ 403,00

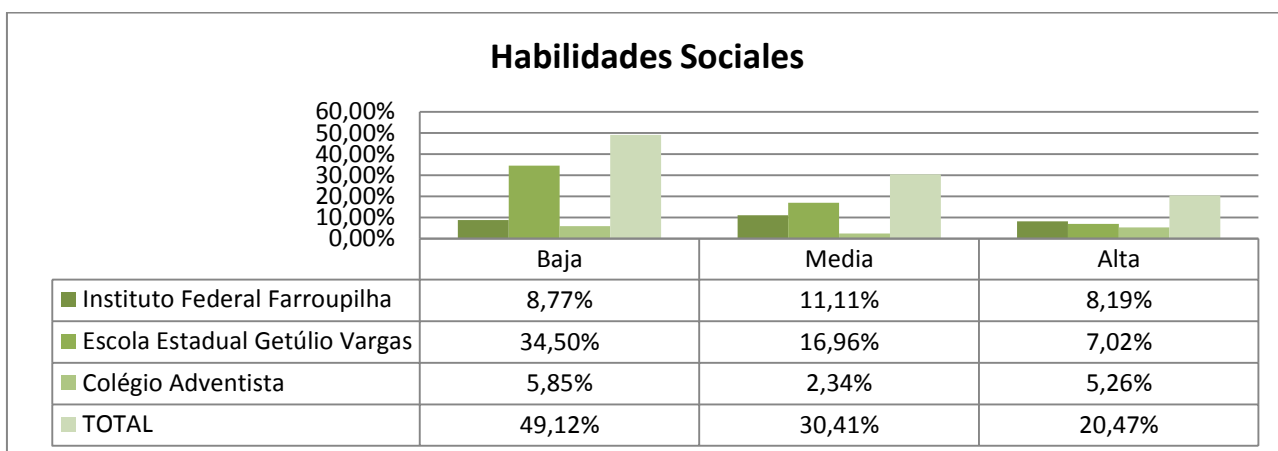
Fuente: ABEP – Associação Brasileira de Empresas de Pesquisas - 2010 – www.abep.org. Datos basados en el levantamiento Socioeconómico IBOPE.

En relación con la **figura 55**, podemos afirmar que el 49,12% de los 171 adolescentes entrevistados en las tres modalidades de escuelas poseen baja clasificación en las habilidades sociales. El 30,41% de los jóvenes presentan clasificación media y el

20,47% poseen clasificación alta. Esto corresponde a un elaborado repertorio en sus habilidades sociales, lo que posibilitará el éxito, conforme la teoría defendida por Caballo y Del Prette, en sus vidas personales y profesionales.

Hay otro punto muy interesante a observarse en la **figura 55**: el Instituto Federal Farroupilha presenta la mayoría de sus 48 adolescentes entrevistados en la clasificación mediana, con un 11,11%. En la Escola Estadual Getúlio Vargas, la mayoría de los 100 alumnos encuestados se encuentran en la clasificación baja, con un 34,50%. En el Colégio Adventista de São Borja, entre los adolescentes evaluados, tenemos la clasificación baja, con un 5,85%, aunque podamos verificar que casi el mismo porcentaje aparece en la clasificación alta (el 5,26%).

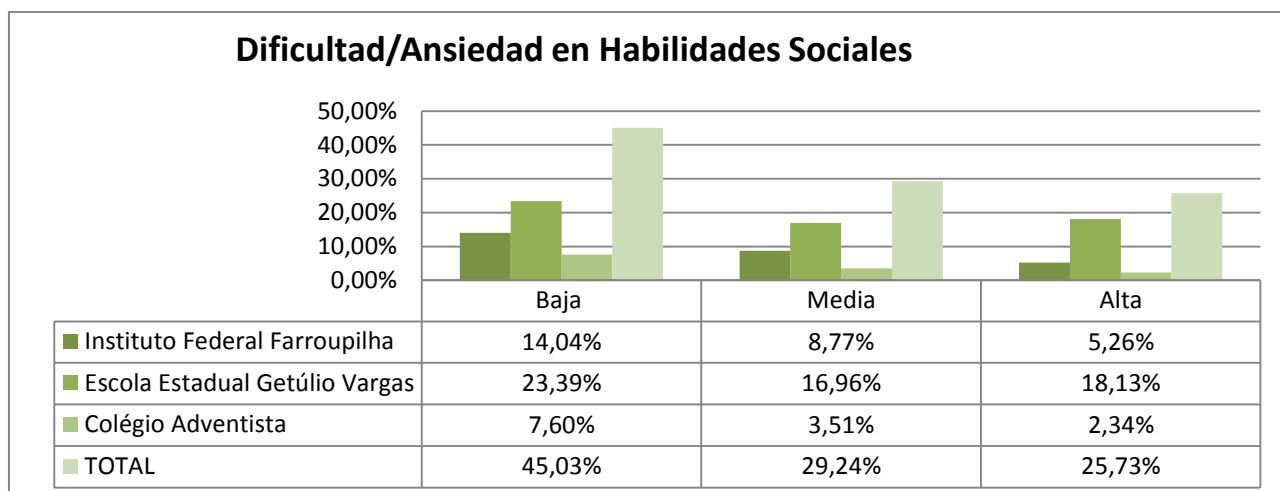
Figura 55 - Clasificación General de las Habilidades Sociales



La **figura 56** describe las dificultades y/o ansiedad que este grupo de 171 adolescentes puede presentar. Al observar este gráfico, concluimos que el 45,03% de este público investigado posee baja dificultad y/o ansiedad, lo que indica que estos jóvenes tienen ganas y aceptan recibir entrenamiento en las habilidades sociales. Con un 29,24%, están los jóvenes con dificultad o ansiedad mediana en comportarse con éxito o al recibir entrenamiento en las habilidades sociales. En la clasificación alta, están los jóvenes que

representan el 25,73%. Este es el grupo que posiblemente más “sufre” en el contexto social o podrá presentar alguna patología, como las ya descritas anteriormente.

Figura 56 – Dificultad en las Habilidades Sociales



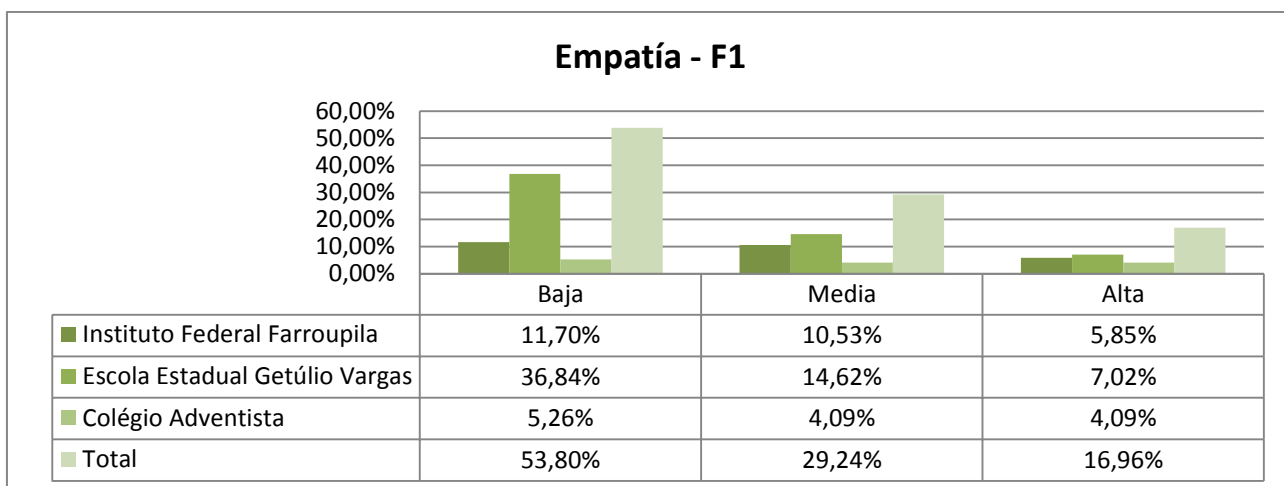
Este inventario de autoinforme posibilita, de una forma simple y fácil, un análisis normativo del repertorio general de los individuos encuestados. A partir de este punto, los análisis y las descripciones corresponden a las subclases de las siguientes habilidades sociales: empatía, autocontrol, civilidad, asertividad, abordaje afectivo y desempeño social.

En la **figura 57**, podemos percibir que la mayoría de los 171 adolescentes evaluados en las tres escuelas posee baja empatía, con un 53,80%. Esto indica que la gran parte de estos jóvenes encuestados no se coloca en lugar del otro en sus relaciones sociales. Con un 29,24%, están los jóvenes con mediana empatía y, con un 16,96%, están los adolescentes con alta empatía.

Observamos también en la **figura 57** que los adolescentes de las tres escuelas presentan los mayores indicadores en la clasificación de baja empatía: el Instituto

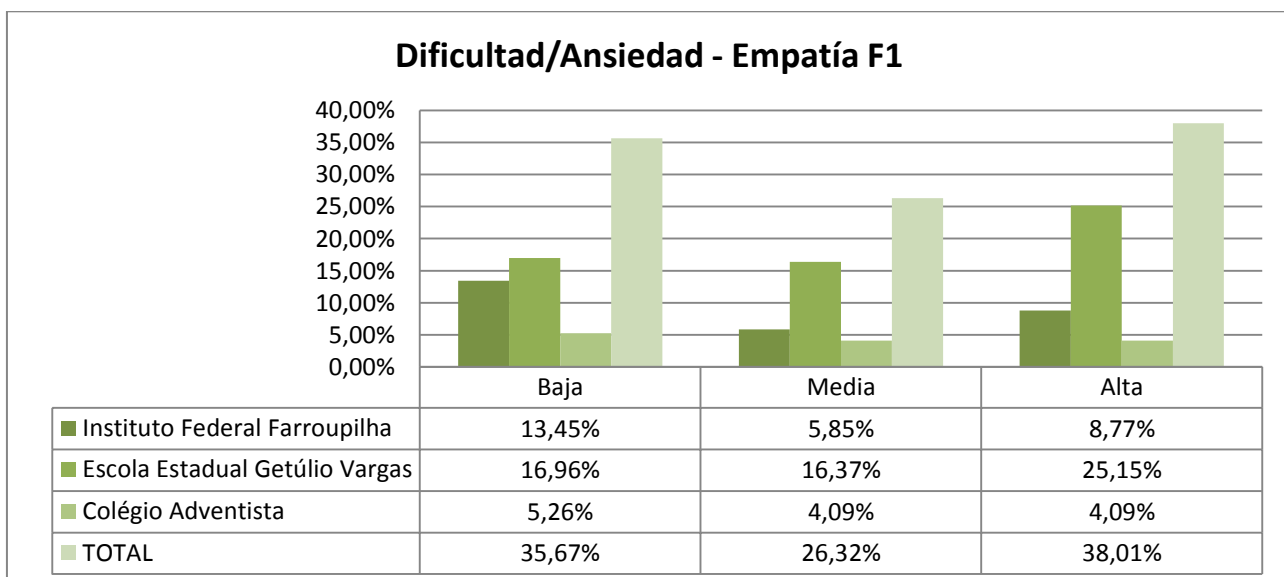
Nacional Farroupilha, con un 11,70%, la Escola Estadual Getúlio Vargas, con un 36,84%, y el Colégio Adventista de São Borja, con un 5,26%.

Figura 57 – Clasificación General de la Empatía



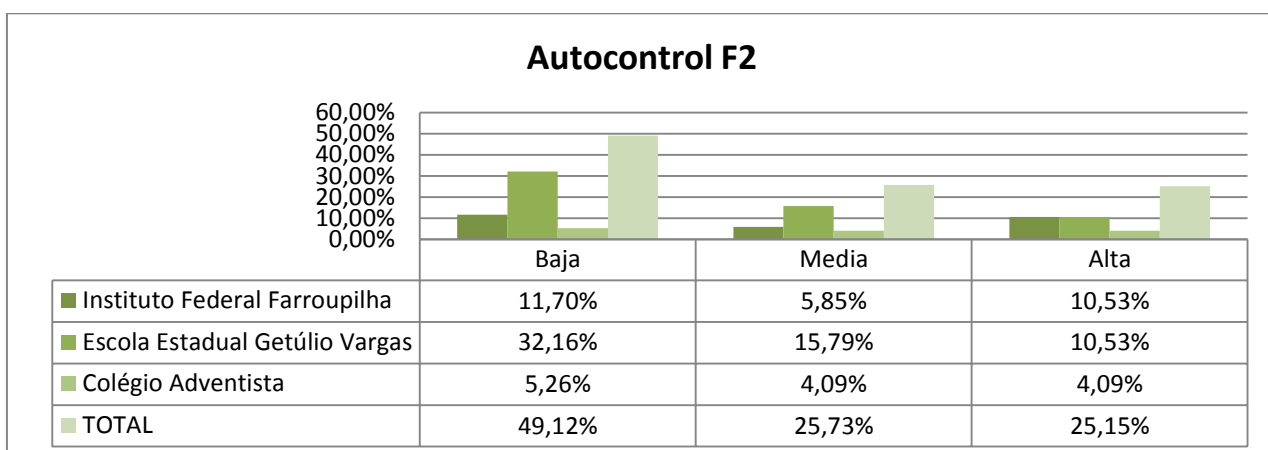
En la **figura 58**, verificamos que el 38,01% de los 171 adolescentes encuestados poseen alta dificultad y/o ansiedad con relación a la subescala empatía. Podemos decir que estos jóvenes poseen alto sufrimiento emocional, aunque exista otro indicador interesante – el 35,67% –, que revela la baja empatía de estos jóvenes. O sea, estos jóvenes no poseen dificultad o ansiedad con relación a la subescala empatía.

Figura 58 – Clasificación General de Dificultad en la Empatía

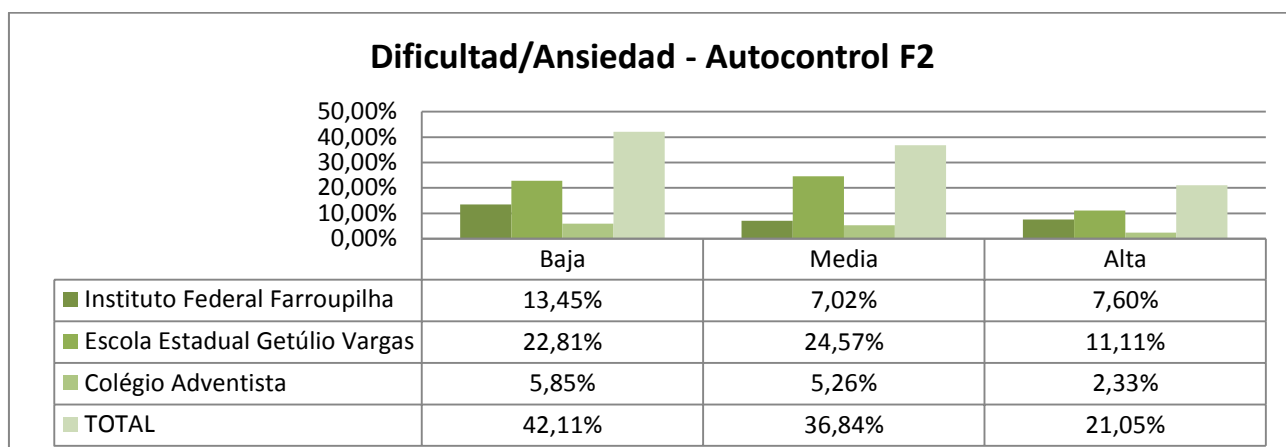


En la **figura 59**, tenemos la subescala F2 autocontrol, en la cual la mayoría de los 171 adolescentes encuestados demuestra poseer bajo autocontrol, ya que fue el mayor porcentaje registrado: el 49,12%. Los jóvenes de las tres escuelas tienen mucha dificultad en mantener un comportamiento que reúna habilidades de reaccionar y calma en situaciones aversivas en general. Se puede decir que estos jóvenes tienen dificultad de enfrentar las frustraciones. Al sumar los porcentajes de la clasificación mediana y del alta, tendremos más del 50%, lo que puede significar que los jóvenes con estas clasificaciones podrán expresar desagrado o regaño, pero los harán de forma socialmente competente.

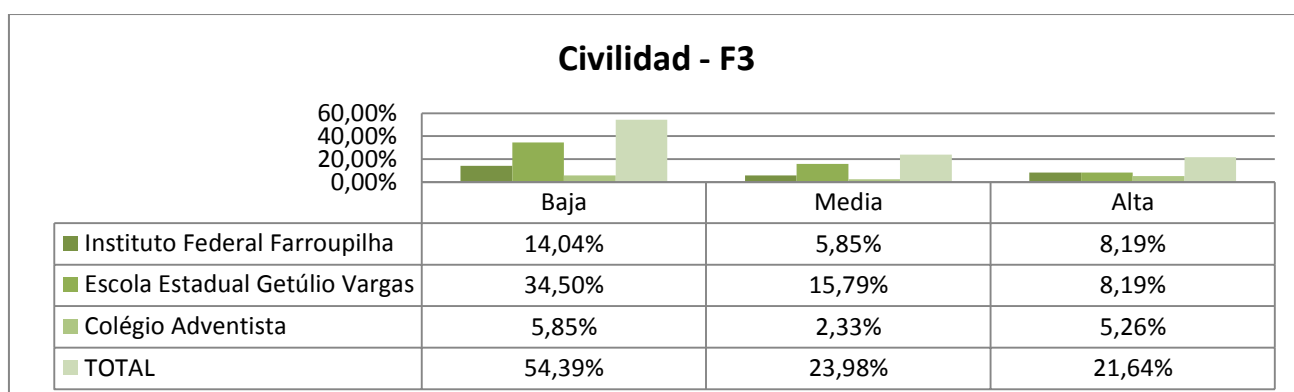
Figura 59 - Clasificación General del Autocontrol



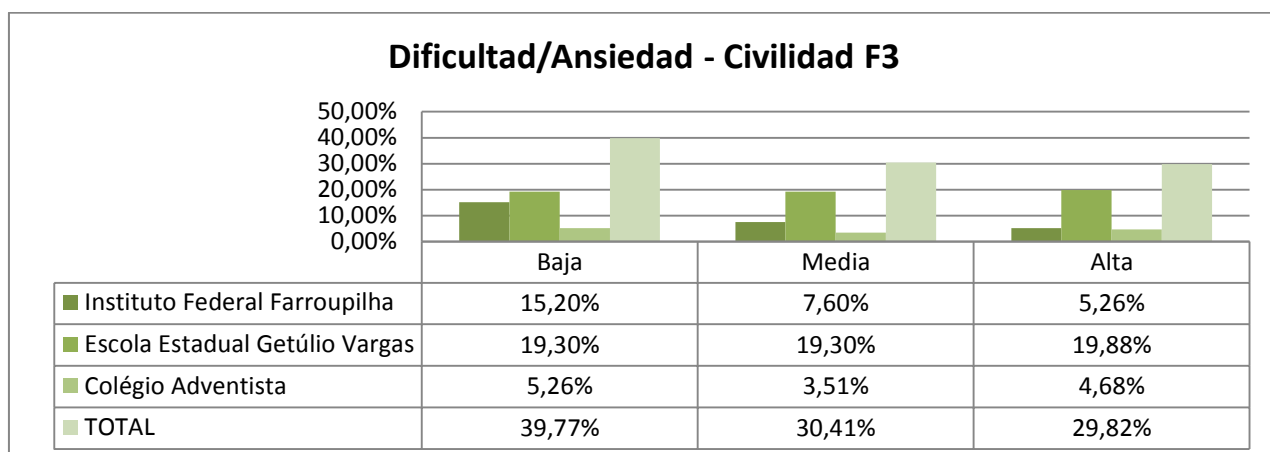
La **figura 60** posibilita la visualización de la dificultad y/o ansiedad del autocontrol de los 171 jóvenes encuestados, donde el 42,11% tienen baja dificultad, o sea, ellos tienen tranquilidad al usar su autocontrol efectivamente. Los jóvenes que están clasificados con alta dificultad o ansiedad totalizan un 21,05%, indicando la real necesidad de entrenamiento de sus habilidades sociales.

Figura 60 - Clasificación General de la Dificultad en el Autocontrol

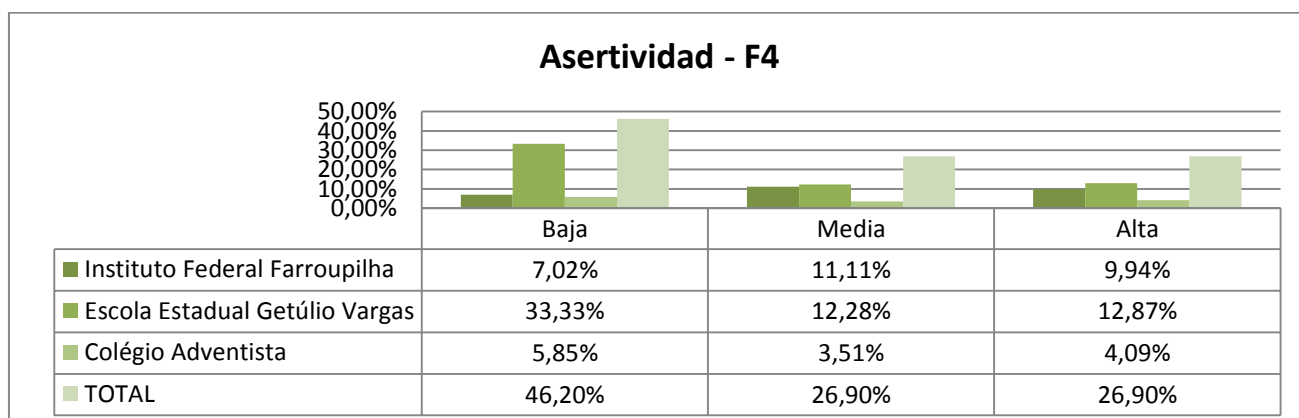
En la **figura 61**, tenemos la subescala civilidad descripta, en la cual el 54,39% de los 171 adolescentes entrevistados poseen clasificación baja, lo que resulta déficits en la “comprensión social” y en el uso de las “palabras mágicas” como, por ejemplo, “gracias”, “por favor”, “con permiso”, etc. Con un 23,98%, están los jóvenes con clasificación mediana y, con un 21,64%, están los jóvenes con clasificación alta.

Figura 61 - Clasificación General de la Civilidad

En la **figura 62**, tenemos la dificultad o ansiedad con relación a su civilidad. En este caso, tenemos el 39,77% de los adolescentes encuestados con clasificación baja, el 30,41% con clasificación mediana y, con un 29,82%, están los jóvenes con alta dificultad y/o ansiedad.

Figura 62 - Clasificación General de la Dificultad en la Civildad

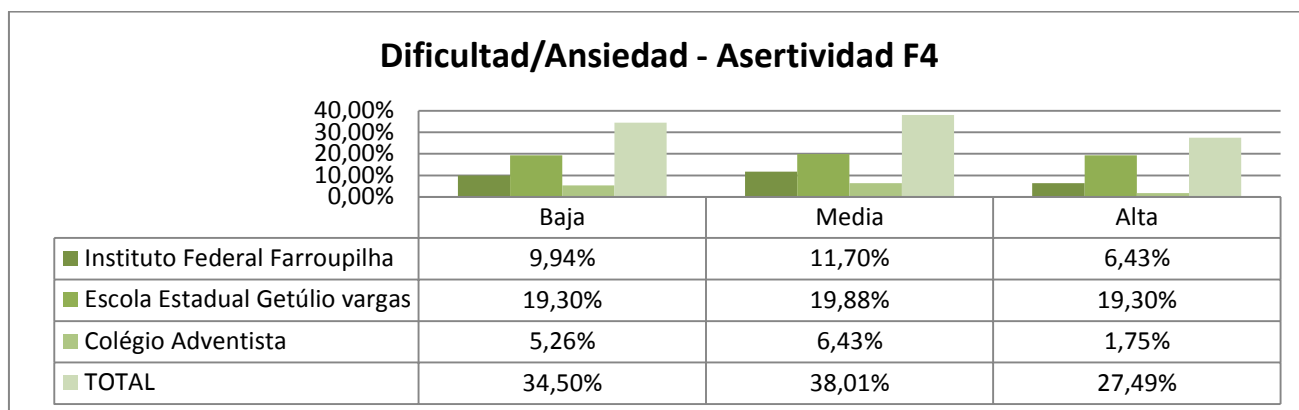
La **figura 63** muestra el desempeño de los 171 adolescentes encuestados con relación a la asertividad. Verificamos que el 46,20% de estos jóvenes poseen baja asertividad, es decir, falta de habilidad para convivir con situaciones interpersonales que demandan la afirmación y defensa de los derechos y autoestima, con riesgo potencial de reacción indeseada del otro (interlocutor). Otro punto importante en este gráfico es demostrado en las clasificaciones mediana y alta, donde ambas aparecen con un 26,90%.

Figura 63 - Clasificación General de la Asertividad

En la **figura 64**, observamos que el 38,01% de los jóvenes adolescentes encuestados están encuadrados en la clasificación mediana, presentando así mediana

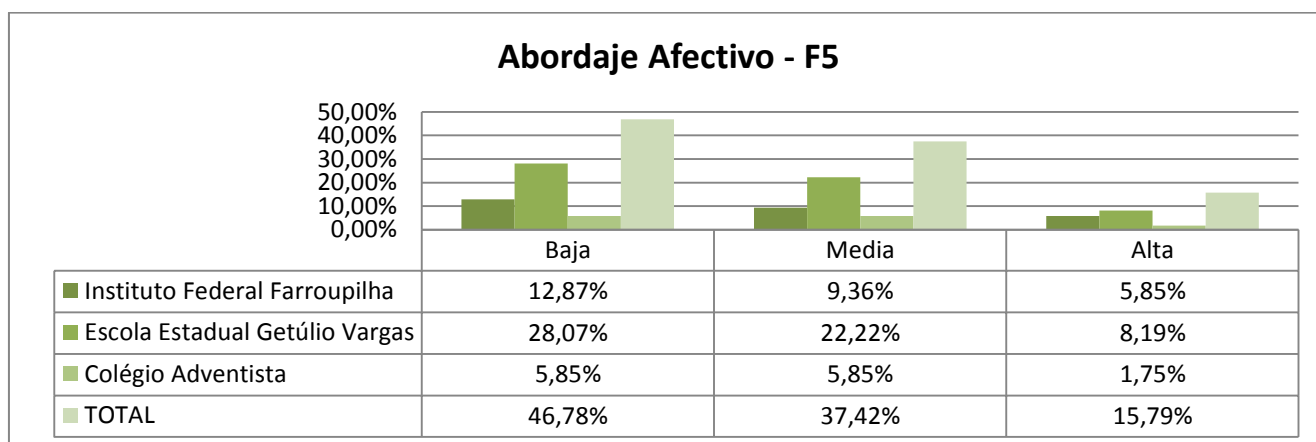
dificultad o ansiedad con relación a la asertividad. Con un 34,50%, se encuadran los jóvenes con baja dificultad y, con un 27,49%, están los jóvenes evaluados con alta dificultad.

Figura 64 - Clasificación General de la Dificultad en la Asertividad



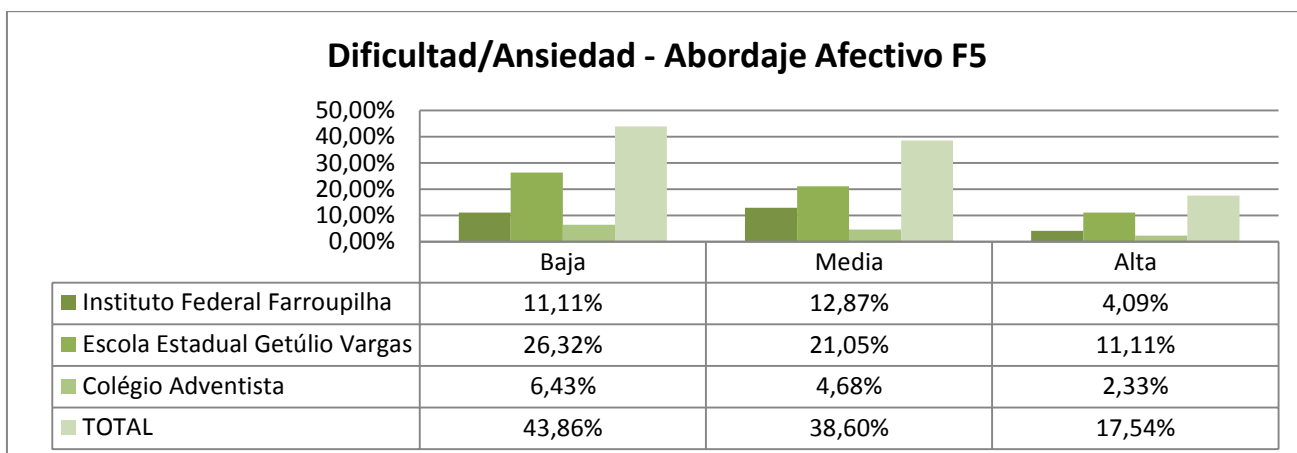
Al analizar la **figura 65**, tenemos la subescala abordaje afectivo, en la cual el 46,78% de los 171 jóvenes encuestados poseen bajo abordaje afectivo, lo que condice con déficits en establecer contacto y conversación para relaciones de amistad. Con un 37,42%, están los adolescentes con clasificación mediana y, con un 15,79%, están los jóvenes con alto abordaje afectivo.

Figura 65 - Clasificación General del Abordaje Afectivo



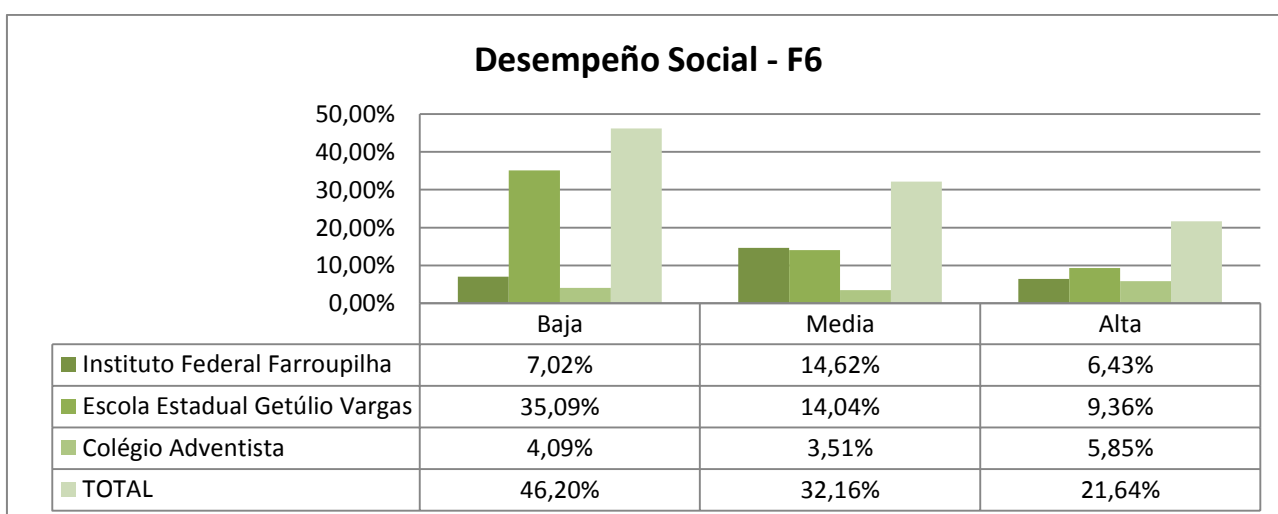
Observamos, en la **figura 66**, como se comportaron los 171 jóvenes encuestados con relación a la dificultad y/o ansiedad en el abordaje afectivo. Tenemos el 43,86% de los jóvenes con baja dificultad o ansiedad, el 38,60% con mediana clasificación y, con un 17,54%, están los jóvenes con alta dificultad.

Figura 66 - Clasificación General de la Dificultad en el Abordaje Afectivo



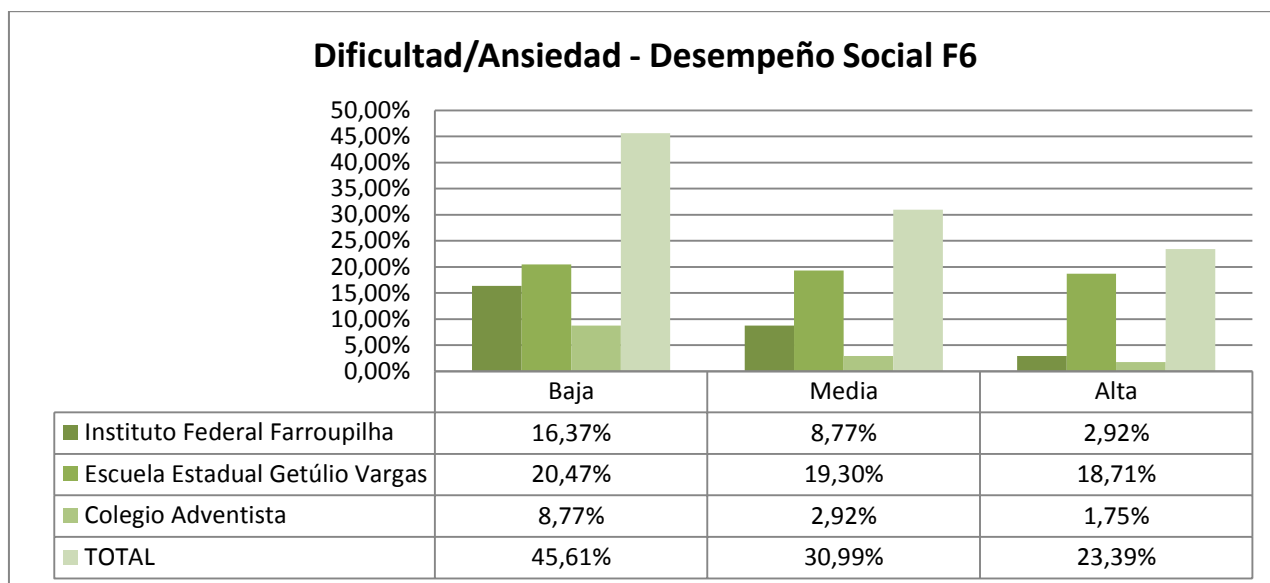
En la **figura 67**, tenemos la subescala desempeño social, en la cual los adolescentes, en su mayoría, se encuentran en la clasificación baja, con un 46,20%. Con un 32,16%, tenemos los jóvenes con clasificación mediana y, con un 21,64%, se encuentran los jóvenes encuestados con la clasificación alta.

Figura 67 - Clasificación General del Desempeño Social



Con relación a la **figura 68** tenemos 45,61% de los adolescentes encuestados con baja dificultad y, o ansiedad en su desempeño social, con 30,99% tenemos los jóvenes con clasificación mediana y con un 23,39% se encuentran los jóvenes con clasificación alta.

Figura 68 - Clasificación General de la Dificultad en el Desempeño Social



3. Análisis estadísticos de las Habilidades Sociales en São Borja

El análisis estadístico disponible en este trabajo establece las relaciones que fueron definidas para el formateo del estudio, ya que necesitábamos de una técnica eficiente para comprender la complejidad de las variables aquí expuestas.

Al adoptar una secuencia definida para las etapas de desarrollo del análisis estadístico, este trabajo cumplió el orden que sigue: 1) Correlacionar las habilidades sociales y sus subescalas correspondientes; 2) Correlacionarlas variables de las dificultades o ansiedades; 3) La relación entre clase económica y habilidades sociales y sus subescalas; 4) Resultados de la relación entre clase económica y dificultad o ansiedad

en las habilidades sociales y sus subescalas; 5) Resultados de la comparación entre las tres escuelas controlando clase económica y las Habilidades sociales.

3.1. Correlaciones de las habilidades sociales y sus subescalas con los Baremos correspondientes.

Se compararon los valores obtenidos en habilidades sociales y sus seis subescalas con los valores del baremo correspondiente. Para ello se usó la *t* de Student para una muestra, tomando como valor de prueba el Percentil 50 (que representa el centro de la distribución), considerando que los valores de los sujetos de la muestra en las variables a comparar están expresados en Percentiles. Se obtuvieron diferencias significativas en todas las escalas, siendo que en todos los casos los sujetos de la muestra tuvieron valores más bajos en comparación con la muestra del Baremo. La significación fue tomada a una cola, ya que lo que se esperaba era que los valores de la muestra fueran más bajos que los del Baremo. Cabe aclarar que aún cuando se hubiera ajustado la significación a la cantidad de pruebas realizadas (siete), todas las comparaciones hubieran seguido siendo estadísticamente significativas, ya que el nivel de significación ajustado, equivalente a $p = .05$ hubiera sido $p = .007$:

- Habilidades sociales: Media = 38.28; $t(170) = -5,169$; $p < .001$
- Empatía: Media = 37.64; $t(170) = -5,785$; $p < .001$
- Autocontrol: Media = 42.57; $t(170) = -3,190$; $p = .001$
- Civilidad: Media = 39.04; $t(170) = -4,494$; $p < .001$
- Asertividad: Media = 41.97; $t(170) = -3,435$; $p < .001$
- Abordaje afectivo: Media = 38.25; $t(170) = -5,794$; $p < .001$
- Desempeño social: Media = 41.89; $t(170) = -3,400$; $p < .001$

De esta manera podemos decir que se corrobora la hipótesis planteada, de que los adolescentes de São Borja tienen un menor repertorio de habilidades sociales comparados a los valores del Baremo.

Tabla 12 -Comparación de toda la muestra con el Baremo Estadísticos para una muestra

	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Habilidades sociales	171	38,28	29,645	2,267
Empatía	171	37,64	27,931	2,136
Autocontrol	171	42,57	30,444	2,328
Civildad	171	39,04	31,887	2,438
Asertividad	171	41,97	30,566	2,337
Abordaje afectivo	171	38,25	26,527	2,029
Desempeño social	171	41,89	31,172	2,384

Tabla 13 - Comparación de toda la muestra con el Baremo Prueba para una muestra

	Valor de prueba = 50					
	T	gl	Sig. (unilateral)	Diferencia de medias	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
					Inferior	Superior
Habilidades sociales	5,169	170	,000	-11,719	-16,19	-7,24
Empatía	5,785	170	,000	-12,357	-16,57	-8,14
Autocontrol	3,190	170	,001	-7,427	-12,02	-2,83
Civildad	4,494	170	,000	-10,959	-15,77	-6,15
Asertividad	3,435	170	,000	-8,029	-12,64	-3,42
Abordaje afectivo	5,794	170	,000	-11,754	-15,76	-7,75
Desempeño social	3,400	170	,000	-8,105	-12,81	-3,40

Se repitieron los mismos análisis pero diferenciando por escuela:

Escuela Privada: Se encontró una diferencia significativa respecto al Baremo, únicamente en Abordaje afectivo. En las demás escalas, si bien en todas ellas (con excepción de Desempeño social), se obtuvieron valores más bajos que el Baremo, las diferencias no llegaron a ser estadísticamente significativas. La significación fue tomada a una cola cuando la media de la muestra era menor a 50 y a dos colas cuando era mayor:

- Habilidades sociales: Media = 49.26 ; $t(22) = - ,112$; $p = .456$
- Empatía: Media = Media = 47.74; $t(22) = - ,378$; $p = .355$
- Autocontrol: Media = 47.87; $t(22) = - ,330$; $p = .373$
- Civilidad: Media = 48.52; $t(22) = - ,210$; $p = .418$
- Asertividad: Media = 49.17; $t(22) = - ,136$; $p = .447$
- **Abordaje afectivo: Media = 41.22; $t(22) = - 1,927$; $p = .034$**
- Desempeño social: Media = 57.96; $t(22) = 1,156$; $p = .260$

Tabla 14 - Escuela Privada - Comparación con el Baremo Estadísticos para una muestra

	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Habilidades sociales	23	49,26	31,675	6,605
Empatía	23	47,74	28,696	5,984
Autocontrol	23	47,87	30,980	6,460
Civilidad	23	48,52	33,823	7,053
Asertividad	23	49,17	29,143	6,077
Abordaje afectivo	23	41,22	21,857	4,557
Desempeño social	23	57,96	33,010	6,883

Tabla 15 - Escuela Privada - Comparación con el Baremo Prueba para una muestra

	Valor de prueba = 50					
	T	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
					Inferior	Superior
Habilidades sociales	,112	23	,912	-,739	-14,44	12,96
Empatía	,378	23	,709	-2,261	-14,67	10,15
Autocontrol	,330	23	,745	-2,130	-15,53	11,27
Civilidad	,210	23	,836	-1,478	-16,10	13,15
Asertividad	,136	23	,893	-,826	-13,43	11,78
Abordaje afectivo	1,927	23	,067	-8,783	-18,23	,67
Desempeño social	,156	23	,260	7,957	-6,32	22,23

Escuela Federal: También se encontró una diferencia significativa respecto al Baremo, únicamente en Abordaje afectivo. En las demás escalas, con excepción de Asertividad y de Desempeño social, se obtuvieron valores más bajos que el Baremo, pero las diferencias no llegaron a ser estadísticamente significativas. La significación fue tomada a una cola cuando la media de la muestra era menor a 50 y a dos colas cuando era mayor:

- Habilidades sociales: Media = 48.15; $t(47) = -.486$; $p = .315$
- Empatía: Media = Media = 45.79; $t(47) = -1,103$; $p = .138$
- Autocontrol: Media = 49.73; $t(47) = -.062$; $p = .478$
- Civilidad: Media = 45.25; $t(47) = -1,032$; $p = .154$
- Asertividad: Media = 50.69; $t(47) = ,174$; $p = .862$
- **Abordaje afectivo: Media = 41.46; $t(47) = -2,350$; $p = .012$**
- Desempeño social: Media = 50.88; $t(47) = ,229$; $p = .820$

Tabla 16 - Escuela Federal - Comparación con el Baremo Estadísticos para una muestra

	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Habilidades sociales	48	48,15	26,444	3,817
Empatía	48	45,79	26,438	3,816
Autocontrol	48	49,73	30,441	4,394
Civilidad	48	45,25	31,894	4,604
Asertividad	48	50,69	27,329	3,945
Abordaje afectivo	48	41,46	25,187	3,635
Desempeño social	48	50,88	26,460	3,819

Tabla 17 - Escuela Federal - Comparación con el Baremo Prueba para una muestra

	Valor de prueba = 50					
	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
					Inferior	Superior
Habilidades sociales	,486	47	,629	-1,854	-9,53	5,82
Empatía	1,103	47	,276	-4,208	-11,89	3,47
Autocontrol	,062	47	,951	-,271	-9,11	8,57
Civilidad	1,032	47	,307	-4,750	-14,01	4,51
Asertividad	174	47	,862	,688	-7,25	8,62
Abordaje afectivo	2,350	47	,023	-8,542	-15,86	-1,23
Desempeño social	229	47	,820	,875	-6,81	8,56

Escuela Estatal: Se encontraron diferencias significativas respecto al Baremo en todas las escalas; y en todos los casos los valores obtenidos en la muestra fueron menores que los del Baremo. Ya que la predicción era que se obtuvieran valores más bajos en la muestra, la significación se tomó a una cola.

- Habilidades sociales: Media = 31.02; $t(99) = -6,605$; $p < .001$
- Empatía: Media = 31.41; $t(99) = -6,882$; $p < .001$
- Autocontrol: Media = 37.92; $t(99) = -4,060$; $p < .001$
- Civilidad: Media = 33.88; $t(99) = -5,251$; $p < .001$
- Asertividad: Media = 36.13; $t(99) = -4,436$; $p < .001$
- Abordaje afectivo: Media = 36.02; $t(99) = -4,977$; $p < .001$
- Desempeño social: Media = 33.89; $t(99) = -5,282$; $p < .001$

Tabla 18 - Escuela Estatal - Comparación con el Baremo Estadísticos para una muestra

	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Habilidades sociales	100	31,02	28,735	2,874
Empatía	100	31,41	27,013	2,701
Autocontrol	100	37,92	29,751	2,975
Civilidad	100	33,88	30,698	3,070
Asertividad	100	36,13	31,267	3,127
Abordaje afectivo	100	36,02	28,089	2,809
Desempeño social	100	33,89	30,501	3,050

Tabla 19 - Escuela Estatal - Comparación con el Baremo Prueba para una muestra

	Valor de prueba = 50					
	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
					Inferior	Superior
Habilidades sociales	-6,605	99	,000	-18,980	-24,68	-13,28
Empatía	-6,882	99	,000	-18,590	-23,95	-13,23
Autocontrol	-4,060	99	,000	-12,080	-17,98	-6,18
Civilidad	-5,251	99	,000	-16,120	-22,21	-10,03
Asertividad	-4,436	99	,000	-13,870	-20,07	-7,67
Abordaje afectivo	-4,977	99	,000	-13,980	-19,55	-8,41
Desempeño social	-5,282	99	,000	-16,110	-22,16	-10,06

Se puede decir que en el caso de las habilidades sociales y sus subescalas las diferencias con el Baremo encontradas en la muestra general se deben fundamentalmente a los valores obtenidos en la Escuela Estatal, ya que tomando por separado Escuela Privada y Escuela Federal, en las mismas no se encontraron diferencias estadísticamente significativas respecto al Baremo (excepto con Abordaje Afectivo).

Vale aclarar que esto no se explica únicamente desde una disminución en la significación, debida a la reducción del número de sujetos como consecuencia de la fragmentación de la muestra, ya que en todos los casos las medias correspondientes a las

escuelas privada y federal son mayores que la media total de la muestra y que las de la escuela estatal.

En el caso de Abordaje afectivo, presentó diferencias con el Baremo en las tres escuelas, si bien la diferencia más marcada fue también en la Escuela Estatal.

3.2. Correlaciones de las dificultades o ansiedades con los Baremos correspondientes.

Se compararon también los valores obtenidos en dificultades o ansiedad para las habilidades sociales y sus seis subescalas con los valores del baremo correspondiente. Para ello se usó la t de Student para una muestra, tomando como valor de prueba el Percentil 50 (que representa el centro de la distribución), considerando que los valores de los sujetos de la muestra en las variables a comparar están expresados en Percentiles. La significación fue tomada a dos colas. Se obtuvieron diferencias significativas en dificultades o ansiedad en el Autocontrol, en el Abordaje afectivo y en el Desempeño social. En los tres casos los sujetos de la muestra tuvieron en promedio valores menores comparando con la muestra del Baremo. Cabe aclarar que si se hubiera ajustado la significación a la cantidad de pruebas realizadas (siete), las comparaciones que arrojaron resultados estadísticamente significativos hubieran seguido siendo significativas (el nivel de significación ajustado, equivalente a $p = .05$ hubiera sido $p = .007$):

- Dificultad o ansiedad en las Habilidades Sociales: Media = 45.92; $t(170) = -1,827$; $p = .069$
- Dificultad o ansiedad en la Empatía: Media = 53.35; $t(170) = 1,542$; $p = .125$

- **Dificultad o ansiedad en el Autocontrol: Media = 42.86; t (170) = - 3,613; p<.001**
- Dificultad o ansiedad en la Civilidad: Media = 49.19; t (170) = - ,380; p = .704
- Dificultad o ansiedad en la Asertividad: Media = 49.25; t (170) = - ,360; p .720
- **Dificultad o ansiedad en el Abordaje afectivo: Media = 42.74; t (170) = - 3,590; p < .001**
- **Dificultad o ansiedad en el Desempeño social: Media = 42.47; t (170) = - 3,416; p = .001**

Tabla 20 -Toda la muestra - Comparación de dificultades o ansiedad con el Baremo

Estadísticos para una muestra

	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Dificultad o ansiedad en las habilidades sociales	171	45,92	29,214	2,234
Dificultad o ansiedad en la Empatía	171	53,35	28,362	2,169
Dificultad o ansiedad en el Autocontrol	171	42,86	25,841	1,976
Dificultad o ansiedad en la Civilidad	171	49,19	27,942	2,137
Dificultad o ansiedad en la Asertividad	171	49,25	27,223	2,082
Dificultad o ansiedad en el Abordaje afectivo	171	42,74	26,433	2,021
Dificultad o ansiedad en el Desempeño social	171	42,47	28,830	2,205

Tabla 21 -Toda la muestra - Comparación de dificultades o ansiedad con el Baremo

Prueba para una muestra

	Valor de prueba = 50				95% Intervalo de confianza para la diferencia	
	t	l	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Inferior	Superior
Dificultad o ansiedad en las habilidades sociales	-1,827	170	,069	-4,082	-8,49	,33
Dificultad o ansiedad en la Empatía	1,542	170	,125	3,345	-,94	7,63
Dificultad o ansiedad en el Autocontrol	-3,613	170	,000	-7,140	-11,04	-3,24
Dificultad o ansiedad en la Civilidad	-,380	170	,704	-,813	-5,03	3,41
Dificultad o ansiedad en la Asertividad	-,360	170	,720	-,749	-4,86	3,36
Dificultad o ansiedad en el Abordaje afectivo	-3,590	170	,000	-7,257	-11,25	-3,27
Dificultad o ansiedad en el Desempeño social	-3,416	170	,001	-7,532	-11,88	-3,18

Se repitieron los mismos análisis pero diferenciando por escuela:

Escuela Privada: Se encontraron diferencias significativas con el Baremo en dificultades o ansiedad en las Habilidades sociales, en la Asertividad y en el Desempeño social. En dificultades o ansiedad en el Autocontrol se obtuvo una significación marginal y la media fue más baja que la de la muestra total (que si dio diferencia significativa), por lo cual, que en este caso la significación fuera únicamente marginal, es atribuible a la reducción en la cantidad de sujetos por el fraccionamiento de la muestra. Cabe aclarar que en Dificultad o ansiedad en el Abordaje afectivo, si bien el resultado no fue significativo,

siendo que la media fue menor a la de la muestra total (que si dio significativo), la no significación se puede atribuir también a la reducción en la cantidad de sujetos. En todos los casos los valores de la muestra fueron menores que los del Baremo:

- **Dificultad o ansiedad en las Habilidades Sociales: Media = 37.43; t (22) = -2,220; p = .037**
- Dificultad o ansiedad en la Empatía: Media = 48.39; t (22) = - .278; p = .783
- Dificultad o ansiedad en el Autocontrol: Media = 38.87; t (22) = - 2,016; p=.056.
- Dificultad o ansiedad en la Civilidad: Media = 48.48; t (22) = - ,243; p = .810
- **Dificultad o ansiedad en la Asertividad: Media = 39.57; t (22) = - 2,532; p=.019**
- Dificultad o ansiedad en el Abordaje afectivo: Media = 41.74; t (22) = - 1,508; p=.146
- **Dificultad o ansiedad en el Desempeño social: Media = 30.87; t (22) = - 3,313; p = .003**

Tabla 22 -Escuela Privada - Comparación de dificultades o ansiedad con el Baremo

Estadísticos para una muestra

	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Dificultad o ansiedad en las habilidades sociales	23	37,43	27,146	5,660
Dificultad o ansiedad en la Empatía	23	48,39	27,716	5,779
Dificultad o ansiedad en el Autocontrol	23	38,87	26,480	5,522
Dificultad o ansiedad en la Civilidad	23	48,48	29,979	6,251
Dificultad o ansiedad en la Asertividad	23	39,57	19,766	4,122
Dificultad o ansiedad en el Abordaje afectivo	23	41,74	26,268	5,477
Dificultad o ansiedad en el Desempeño social	23	30,87	27,690	5,774

Tabla 23 -Escuela Privada - Comparación de dificultades o ansiedad con el Baremo

Prueba para una muestra

	Valor de prueba = 50					
	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
					Inferior	Superior
Dificultad o ansiedad en las habilidades sociales	-2,220	22	,037	-12,565	-24,30	-,83
Dificultad o ansiedad en la Empatía	-,278	22	,783	-1,609	-13,59	10,38
Dificultad o ansiedad en el Autocontrol	-2,016	22	,056	-11,130	-22,58	,32
Dificultad o ansiedad en la Civilidad	-,243	22	,810	-1,522	-14,49	11,44
Dificultad o ansiedad en la Asertividad	-2,532	22	,019	-10,435	-18,98	-1,89
Dificultad o ansiedad en el Abordaje afectivo	-1,508	22	,146	-8,261	-19,62	3,10
Dificultad o ansiedad en el Desempeño social	-3,313	22	,003	-19,130	-31,10	-7,16

Escuela Federal: Se encontraron diferencias significativas con el Baremo en dificultades o ansiedad en las Habilidades sociales, en la Civilidad y en el Desempeño social. En dificultades o ansiedad en el Autocontrol y en el Abordaje afectivo se obtuvieron significaciones marginales. En todos los casos los valores de la muestra fueron menores que los del Baremo:

- **Dificultad o ansiedad en las Habilidades Sociales: Media = 41.17; t (47) = - 2,234; p = .030**
- Dificultad o ansiedad en la Empatía: Media = 46.58; t (47) = - .885; p = .381

- Dificultad o ansiedad en el Autocontrol: Media = 43.08; $t(47) = -1,792$; $p=.080$
- **Dificultad o ansiedad en la Civilidad: Media = 41.77; $t(47) = -2,296$; $p=.026$**
- Dificultad o ansiedad en la Asertividad: Media = 47.27; $t(47) = -,722$; $p=.474$
- Dificultad o ansiedad en el Abordaje afectivo: Media = 43.60; $t(47) = -1,819$; $p=.075$
- **Dificultad o ansiedad en el Desempeño social: Media = 35.71; $t(47) = -3,959$; $p < .001$**

Tabla 24 -Escuela Federal - Comparación de dificultades o ansiedad con el Baremo

Estadísticos para una muestra

	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Dificultad o ansiedad en las habilidades sociales	48	41,17	27,398	3,955
Dificultad o ansiedad en la Empatía	48	46,58	26,741	3,860
Dificultad o ansiedad en el Autocontrol	48	43,08	26,743	3,860
Dificultad o ansiedad en la Civilidad	48	41,77	24,829	3,584
Dificultad o ansiedad en la Asertividad	48	47,27	26,172	3,778
Dificultad o ansiedad en el Abordaje afectivo	48	43,60	24,362	3,516
Dificultad o ansiedad en el Desempeño social	48	35,71	25,013	3,610

Tabla 25 - Escuela Federal - Comparación de dificultades o ansiedad con el Baremo

Prueba para una muestra

	Valor de prueba = 50					
	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
					inferio r	superi or
Dificultad o ansiedad en las habilidades sociales	-2,234	47	,030	-8,833	-16,79	-,88
Dificultad o ansiedad en la Empatía	-,885	47	,381	-3,417	-11,18	4,35
Dificultad o ansiedad en el Autocontrol	-1,792	47	,080	-6,917	-14,68	,85
Dificultad o ansiedad en la Civilidad	-2,296	47	,026	-8,229	-15,44	-1,02
Dificultad o ansiedad en la Asertividad	-,722	47	,474	-2,729	-10,33	4,87
Dificultad o ansiedad en el Abordaje afectivo	-1,819	47	,075	-6,396	-13,47	,68
Dificultad o ansiedad en el Desempeño social	-3,959	47	,000	-14,292	-21,55	-7,03

Escuela Estatal: Se encontraron diferencias significativas con el Baremo en dificultades o ansiedad en la Empatía, en el Autocontrol y en el Abordaje afectivo: En dificultades o ansiedad en el Autocontrol y en el Abordaje afectivo los valores de la

muestra fueron menores que los del Baremo, mientras que en dificultades o ansiedad en la Empatía fueron mayores:

- Dificultad o ansiedad en las Habilidades sociales: Media = 50.15; $t(99) = .050$; $p = .960$
- **Dificultad o ansiedad en la Empatía: Media = 57.73; $t(99) = 2,693$; $p = .008$**
- **Dificultad o ansiedad en el Autocontrol: Media = 43.67; $t(99) = - 2,489$; $p=.014$**
- Dificultad o ansiedad en la Civilidad: Media = 52.91; $t(99) = 1,024$; $p = .308$
- Dificultad o ansiedad en la Asertividad: Media = 52.43; $t(99) = ,845$; $p = .400$
- **Dificultad o ansiedad en el Abordaje afectivo: Media = 42.56; $t(99) = - 2,692$; $p = .008$**
- Dificultad o ansiedad en el Desempeño social: Media = 48.38; $t(99) = - ,549$; $p= .584$

Tabla 26 -Escuela Estatal - Comparación de dificultades o ansiedad con el Baremo

Estadísticos para una muestra

	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Dificultad o ansiedad en las habilidades sociales	100	50,15	29,994	2,999
Dificultad o ansiedad en la Empatía	100	57,73	28,703	2,870
Dificultad o ansiedad en el Autocontrol	100	43,67	25,434	2,543
Dificultad o ansiedad en la Civilidad	100	52,91	28,416	2,842
Dificultad o ansiedad en la Asertividad	100	52,43	28,751	2,875
Dificultad o ansiedad en el Abordaje afectivo	100	42,56	27,641	2,764
Dificultad o ansiedad en el Desempeño social	100	48,38	29,514	2,951

Tabla 27 -Escuela Estatal - Comparación de dificultades o ansiedad con el Baremo Prueba para una muestra

	Valor de prueba = 50					
	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
					Inferior	Superior
Dificultad o ansiedad en las habilidades sociales	,050	99	,960	,150	-5,80	6,10
Dificultad o ansiedad en la Empatía	2,693	99	,008	7,730	2,03	13,43
Dificultad o ansiedad en el Autocontrol	-2,489	99	,014	-6,330	-11,38	-1,28
Dificultad o ansiedad en la Civilidad	1,024	99	,308	2,910	-2,73	8,55
Dificultad o ansiedad en la Asertividad	,845	99	,400	2,430	-3,27	8,13
Dificultad o ansiedad en el Abordaje afectivo	-2,692	99	,008	-7,440	-12,92	-1,96
Dificultad o ansiedad en el Desempeño social	-,549	99	,584	-1,620	-7,48	4,24

En el caso de:

- Dificultad o ansiedad en las Habilidades sociales: se encontraron diferencias significativas en las Escuelas Privada y Federal, siempre con valores más bajos en la muestra respecto al Baremo. En la muestra total se obtuvo una significación marginal, también con valores más bajos. No se encontró diferencia en la Escuela Estatal.

- Dificultad o ansiedad en la Empatía: se encontró diferencia con el Baremo únicamente en la Escuela Estatal, con valores más altos en la muestra que en el Baremo. No se encontraron diferencias respecto al Baremo en las otras dos escuelas, ni tampoco en la muestra total.
- Dificultad o ansiedad en el Autocontrol: se encontraron diferencias con el Baremo tanto en la muestra total, como en la Escuela Estatal, en ambos casos con valores más bajos en la muestra que en el Baremo. En las otras dos escuelas la significación fue marginal. Que solo se obtuviera una significación marginal podría atribuirse a la reducción en la cantidad de sujetos por el fraccionamiento de la muestra, ya que parece haber la misma tendencia que en los casos que dio significativo, a obtener en la muestra valores más bajos que en el Baremo.
- Dificultad o ansiedad en la Civilidad: se encontró diferencia con el Baremo únicamente en la Escuela Federal, con valores más bajos en la muestra que en el Baremo. No se encontraron diferencias respecto al Baremo en las otras dos escuelas, ni tampoco en la muestra total.
- Dificultad o ansiedad en la Asertividad: se encontró diferencia con el Baremo únicamente en la Escuela Privada, con valores más bajos en la muestra que en el Baremo. No se encontraron diferencias respecto al Baremo en las otras dos escuelas, ni tampoco en la muestra total.
- Dificultad o ansiedad en el Abordaje afectivo: se encontraron diferencias significativas en la muestra total, y también en la Escuela Estatal, siempre con valores más bajos en la muestra respecto al Baremo. En la Escuela Federal se obtuvo una significación marginal. Que solo se obtuviera una significación marginal podría atribuirse a la reducción en la cantidad de sujetos por el fraccionamiento de la muestra, ya que parece haber la misma tendencia que en los casos que dio

significativo, a obtener en la muestra valores más bajos que en el Baremo. Esta misma tendencia parece observarse en la Escuela Privada que si bien no dio un resultado significativo, tiene una media menor que en las otras escuelas, y en cuanto a que no diera un resultado significativo ($p = .146$), hay que tener en cuenta que de las tres escuelas es el grupo menos numeroso ($n = 22$)

- Dificultad o ansiedad en el Desempeño social: se encontraron diferencias significativas en la muestra general, y también en las Escuelas Privada y Federal, siempre con valores más bajos en la muestra respecto al Baremo. No se encontró diferencia con el Baremo en la Escuela Estatal.

3.3. La relación entre clase económica y habilidades sociales y sus subescalas

Se analizó si había relación entre la clase económica y las habilidades sociales. Para el cálculo se utilizó el coeficiente de correlación Rho de Spearman, teniendo en cuenta que en este caso a clase económica se la tomo en un nivel de medición ordinal. La significación se tomó a dos colas. Se encontró relación de la clase económica con habilidades sociales: $Rho(169) = -.166$; $p = .030$. El porcentaje de varianza explicada es bajo 2.76%. El coeficiente de correlación fue negativo y teniendo en cuenta que la variable clase económica esta codificada de mayor a menor, o sea, que una categoría baja, por ej. A1 implica el mayor ingreso y una categoría alta, por ej. E el menor ingreso, podemos interpretar la correlación como si fuera positiva, de manera que mayores ingresos se corresponden con mayores habilidades sociales.

Se analizó también si había relación entre la clase económica y las subescalas de habilidades sociales. Se encontró relación de la clase económica con Asertividad [Rho (169) = $-.215$; $p = .005$; porcentaje de varianza explicada = 4.62%] y Desempeño social [Rho (169) = $-.213$; $p = .005$; porcentaje de varianza explicada = 4.54%]. En ambos casos las correlaciones fueron negativas y atendiendo a lo explicado con anterioridad respecto a la variable clase económica, podemos interpretar la correlación como que mayores ingresos se corresponden con mayor Asertividad y mayor Desempeño social.

Cabe aclarar que aun cuando se hubiera ajustado la significación a la cantidad de correlaciones realizadas el resultado para ambas subescalas hubiera seguido siendo significativo.

En las otras subescalas se obtuvieron los siguientes resultados que no fueron estadísticamente significativos. Hay que tener en cuenta, sin embargo, que en los cuatro casos el signo de la correlación fue el mismo que para las subescalas que dieron significativo:

- Empatía: Rho (169) = $-.119$; $p = .121$
- Autocontrol: Rho (169) = $-.106$; $p = .169$
- Civilidad: Rho (169) = $-.001$; $p = .987$
- Abordaje afectivo: Rho (169) = $-.107$; $p = .162$

Se encontró relación de la clase económica con las habilidades sociales y de los aspectos de ésta, en particular con Asertividad y Desempeño social. Los mayores ingresos se vinculan con mayores Habilidades sociales, mayor Asertividad y mayor Desempeño social.

3.4. Resultados de la relación entre clase económica y dificultad o ansiedad en las habilidades sociales y sus subescalas

Se analizó si había relación entre la clase económica y la dificultad o ansiedad en las habilidades sociales. Para el cálculo se utilizó el coeficiente de correlación Rho de Spearman y la significación se tomó a dos colas. No se encontró relación entre la clase económica y la dificultad o ansiedad en las habilidades sociales: $Rho(169) = -.044$; $p = .570$.

Se analizó también si había relación entre la clase económica y la dificultad o ansiedad en las distintas subescalas de habilidades sociales. No se encontró ninguna relación entre la clase económica y la dificultad o ansiedad en las subescalas de habilidades sociales:

- Dificultad o ansiedad en la Empatía: $Rho(169) = -.077$; $p = .314$
- Dificultad o ansiedad en el Autocontrol: $Rho(169) = -.051$; $p = .508$
- Dificultad o ansiedad en la Civilidad: $Rho(169) = -.059$; $p = .443$
- Dificultad o ansiedad en la Asertividad: $Rho(169) = .080$; $p = .297$
- Dificultad o ansiedad en el Abordaje afectivo: $Rho(169) = -.021$; $p = .784$
- Dificultad o ansiedad en el Desempeño social: $Rho(169) = .050$; $p = .520$

No se encontró ninguna relación entre clase económica y dificultad o ansiedad en las Habilidades sociales o con sus distintas subescalas.

3.5. Resultados de la comparación entre las tres escuelas controlando clase económica y las Habilidades sociales

Se volvió a analizar la diferencia en habilidades sociales entre las tres escuelas, pero esta vez controlando la clase económica. Para el cálculo se utilizó Análisis de la Covarianza. Como covariable se incluyó la clase económica. En este caso para el cálculo se reemplazaron las categorías ordinales de dicha variable por el correspondiente ingreso mensual promedio familiar expresado en cantidad de Reales, para tener un nivel de medición cuantitativo. Para las comparaciones múltiples se usó la Diferencia mínima significativa. Para el tamaño del efecto se utilizó eta al cuadrado parcial. Se verificó que se cumplía con la homogeneidad de varianzas: Estadístico de Levene (2/168) = 1,562; $p = .213$.

Se encontró diferencia significativa entre las escuelas: $F(2/167) = 5,947$; $p = .003$. Eta al cuadrado parcial = .066. El análisis de comparaciones múltiples entre las escuelas dio que no hay diferencia entre la Escuela Privada y la Federal ($p = .852$); mientras que la Escuela Estatal difiere de la Federal y se obtiene una significación marginal en la comparación entre la Estatal y la Privada (estatal – federal: $p = .001$ y estatal – privada: $p = .070$). Las habilidades sociales son menores en la Escuela Estatal que en las otras dos (medias: federal = 48.28; privada = 46.70 y estatal = 31.54). Cabe aclarar que las medias que se presentan están ajustadas en función de la covariable y que donde más modifica la covariable la media de habilidades sociales, es en la escuela Privada, dando valores más bajos. Por este motivo la diferencia entre la escuela Estatal y la Privada da solo una significación marginal.

Tabla 28 -Habilidades sociales – Medias de las tres escuelas controlando la clase económica

Estimaciones

Variable dependiente: Habilidades sociales

Tipo de escuela	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
			Límite inferior	Límite superior
Federal	48,283 ^a	4,131	40,128	56,438
Estatad	31,544 ^a	2,982	25,656	37,431
Privada	46,697 ^a	7,274	32,336	61,058

a. Las covariables que aparecen en el modelo se evalúan en los siguiente valores: Clase económica en reales = 3308,33.

Tabla 29 - Habilidades sociales – Comparación entre las tres escuelas controlando la clase económica

Comparaciones por pares

Variable dependiente: Habilidades sociales

(I) Tipo de escuela	(J) Tipo de escuela	Diferencia entre medias (I-J)	Error típ.	Significación ^a	Intervalo de confianza al 95 % para la diferencia ^a	
					Límite inferior	Límite superior
Federal	Estatad	16,739*	5,057	,001	6,755	26,724
	Privada	1,586	8,476	,852	-15,148	18,320
Estatad	Federal	-16,739*	5,057	,001	-26,724	-6,755
	Privada	-15,153	8,302	,070	-31,543	1,237
Privada	Federal	-1,586	8,476	,852	-18,320	15,148
	Estatad	15,153	8,302	,070	-1,237	31,543

Basadas en las medias marginales estimadas.

*. La diferencia de las medias es significativa al nivel ,05.

a. Ajuste para comparaciones múltiples: Diferencia menos significativa (equivalente a la ausencia de ajuste).

Subescalas de Habilidades sociales

Se analizó también si había diferencias entre las tres escuelas controlando la clase económica, en aquellas dos subescalas de habilidades sociales (Asertividad y Desempeño social), que dieron una relación estadísticamente significativa con clase económica:

- **Asertividad**: Se verificó que se cumplía con la homogeneidad de varianzas: Estadístico de Levene (2/168) = 1,062; $p = .348$. **Se encontró diferencia significativa entre las escuelas: $F(2/167) = 3,262$; $p = .041$** . Eta al cuadrado parcial = .038. El análisis de comparaciones múltiples entre las escuelas dio que no hay diferencia entre la Escuela Privada y la Federal ($p = .216$) y tampoco entre la Privada y la Estatal ($p = .791$); la principal diferencia se da entre la Escuela Estatal y la Federal ($p = .013$).

La Asertividad es menor en la Escuela Estatal que en las otras dos, pero la diferencia con la Privada no es lo suficientemente grande para llegar a ser estadísticamente significativa (medias: federal = 51.17; privada = 40.24 y estatal = 37.96). Cabe aclarar que las medias que se presentan están ajustadas en función de la covariable y que donde más modifica la covariable la media de Asertividad, es en la escuela privada, dando valores más bajos. Por este motivo la diferencia entre la escuela Estatal y la Privada no fue significativa, cuando con anterioridad había dado una significación marginal.

- **Desempeño social**: Se verificó que se cumplía con la homogeneidad de varianzas: Estadístico de Levene (2/168) = 1,630; $p = .199$. **Se encontró diferencia significativa entre las escuelas: $F(2/167) = 6,209$; $p = .003$** . Eta al cuadrado parcial = .069. El análisis de comparaciones múltiples entre las escuelas dio que no hay diferencia entre la Escuela Privada y la Federal ($p = .639$); mientras que la Escuela Estatal difiere de la Federal y de la Privada (estatal – federal: $p = .002$ y estatal – privada: $p = .018$). El

desempeño social es menor en la Escuela Estatal que en las otras dos (medias: privada = 55.18; federal = 51.02 y estatal = 34.46). Cabe aclarar que las medias que se presentan están ajustadas en función de la covariable.

Controlando la clase económica, al hacer la comparación entre las escuelas, en aquellas habilidades sociales que tenían relación con clase económica, se encontró que seguía habiendo diferencias entre las escuelas en las tres variables: Habilidades sociales, Asertividad y Desempeño social.

Se mantuvo igual que NO hubiera diferencias en ningún caso entre la escuela Federal y la Privada y que SI hubiera diferencias significativas en los tres casos entre la Federal y la Estatal. Donde produjo cambios en los resultados el control de la clase económica fue en la diferencia entre la Escuela Privada y la Estatal, ya que mientras que en los análisis anteriores se había observado una clara diferencia entre dichas escuelas en Habilidades sociales y Desempeño social y se obtuvo una significación marginal en Asertividad; al controlar clase económica la diferencia entre las escuelas Estatal y Privada no fue significativa en Asertividad y la significación fue marginal en Habilidades sociales. Esto se debió a que las medias que más se modificaron al ajustarlas por la covariable fueron las de la Escuela Privada, obteniéndose valores más bajos. En desempeño social la diferencia entre las escuelas Estatal y Privada siguió siendo significativa.

Cabe aclarar que estos análisis se hicieron únicamente en aquellas variables vinculadas con habilidades sociales que tuvieran relación con clase económica en las Tabla 29, 30, 31 y 32. Hay otras variables que también dieron diferencias significativas entre las

escuelas, pero no se repitieron los análisis controlando la clase económica, porque las mismas no tenían relación estadísticamente significativa con ésta última.

Tabla 30 - Asertividad – Medias de las tres escuelas controlando la clase económica

Estimaciones

Variable dependiente: Asertividad

Tipo de escuela	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
			Límite inferior	Límite superior
Federal	51,166 ^a	4,286	42,704	59,628
Estatad	37,955 ^a	3,094	31,846	44,063
Privada	40,243 ^a	7,548	25,341	55,145

a. Las covariables que aparecen en el modelo se evalúan en los siguiente valores: Clase económica en reales = 3308,33.

Tabla 31 - Asertividad – Comparación entre las tres escuelas controlando la clase económica

Comparaciones por pares

Variable dependiente: Asertividad

(I) Tipo de escuela	(J) Tipo de escuela	Diferencia entre medias (I-J)	Error típ.	Significación ^a	Intervalo de confianza al 95 % para la diferencia ^a	
					Límite inferior	Límite superior
Federal	Estatad	13,211*	5,247	,013	2,851	23,571
	Privada	10,923	8,795	,216	-6,441	28,286
Estatad	Federal	-13,211*	5,247	,013	-23,571	-2,851
	Privada	-2,289	8,614	,791	-19,295	14,718
Privada	Federal	-10,923	8,795	,216	-28,286	6,441
	Estatad	2,289	8,614	,791	-14,718	19,295

Basadas en las medias marginales estimadas.

*. La diferencia de las medias es significativa al nivel ,05.

a. Ajuste para comparaciones múltiples: Diferencia menos significativa (equivalente a la ausencia de ajuste).

Tabla 32 - Desempeño social – Medias de las tres escuelas controlando la clase económica**Estimaciones**

Variable dependiente: Desempeño social

Tipo de escuela	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
			Límite inferior	Límite superior
Federal	51,024 ^a	4,312	42,511	59,537
Estatad	34,458 ^a	3,113	28,312	40,604
Privada	55,178 ^a	7,594	40,186	70,170

a. Las covariables que aparecen en el modelo se evalúan en los siguiente valores: Clase económica en reales = 3308,33.

Tabla 33 - Desempeño social – Comparación entre las tres escuelas controlando la clase económica**Comparaciones por pares**

Variable dependiente: Desempeño social

(I) Tipo de escuela	(J) Tipo de escuela	Diferencia entre medias (I-J)	Error típ.	Significación ^a	Intervalo de confianza al 95 % para la diferencia ^a	
					Límite inferior	Límite superior
Federal	Estatad	16,566*	5,279	,002	6,144	26,989
	Privada	-4,154	8,848	,639	-21,623	13,315
Estatad	Federal	-16,566*	5,279	,002	-26,989	-6,144
	Privada	-20,720*	8,666	,018	-37,830	-3,610
Privada	Federal	4,154	8,848	,639	-13,315	21,623
	Estatad	20,720*	8,666	,018	3,610	37,830

Basadas en las medias marginales estimadas.

*. La diferencia de las medias es significativa al nivel ,05.

a. Ajuste para comparaciones múltiples: Diferencia menos significativa (equivalente a la ausencia de ajuste).

RESULTADOS

1. HIPÓTESIS CORROBORADAS, ¿SÍ O NO?

Los resultados encontrados a través de la ejecución de esta investigación refieren se al momento económico del año 2011 / 2012 en Brasil provincia del Rio Grande do Sul, importante tomar en cuenta estos años en la generalización de los resultados de esta pesquisa. Así, serán presentados por medio del análisis de las hipótesis planteadas. Con ello, tenemos dos de las tres hipótesis corroboradas y una refutada.

Podemos decir que nuestras primera (los adolescentes de São Borja no poseen un repertorio elaborado de habilidades sociales) y tercera hipótesis (el poder adquisitivo de las familias se relaciona al repertorio de las habilidades sociales de los adolescentes) fueron confirmadas. Pero, la segunda no, o sea, la segunda hipótesis preguntaba en la escuela privada, los alumnos poseen mejores indicadores en las habilidades sociales que los de las otras dos escuelas.

Con los resultados obtenidos, cuando se demostró que casi la mitad de los 171 adolescentes analizados en São Borja (el 49,12%) tiene un bajo repertorio de habilidades sociales comprobamos la primera hipótesis. La misma clasificación ocurrió en todas las subescalas: empatía, autocontrol, civilidad, asertividad, abordaje afectivo y desempeño social; es decir, todas presentaron baja calificación.

De modo general, observamos, en la **Tabla 33**, que las habilidades sociales en los adolescentes en la ciudad de São Borja se encuentran en déficit en dos escuelas: escuela pública provincial y escuela privada. O sea, las habilidades sociales están clasificadas en el

nivel bajo, el cual favorece una serie de dificultades y problemas, según la teoría cognitivo comportamental. Así, con estos análisis no comprobamos la según hipótesis.

Además, es importante resaltar que la única escuela donde las habilidades sociales se encuentran clasificadas en el nivel medio es en la escuela pública nacional, con un 39,58%.

Tabla 34– Indicadores de las Habilidades Sociales por tipo de escuela

Habilidades Sociales	Escuela Pública Nacional	Escuela Pública Provincial	Escuela Privada
Baja	31,25%	59,00%	43,4
Media	39,58%	29,00%	8%
Alta	29,17%	12,00%	17,3
			9%
			39,1
			3%

Fuente: Elaboración Andrea Simone Santos Weis.

Para comprobar la tercera hipótesis, la cual está relacionada con el poder socioeconómico de las familias de los adolescentes, podemos volvernos al gráfico 89 y las tablas 29 y 30, que presentan, además de la representación gráfica, el análisis estadístico de la clasificación socioeconómica, respectivamente, lo que nos permite observar que los mayores porcentuales de habilidades sociales ocurren entre los adolescentes que poseen un poder adquisitivo mayor.

Ese poder adquisitivo puede ser observado a través de los altos indicadores que se presentan en las clases socioeconómicas con porcentuales de un 27,49% en B2, de un 23,98% en B1 y de un 22,81% en C1.

Vemos que en la escuela pública provincial están insertos los alumnos con mayores déficits. Pero, en un estudio más profundo, conforme los descriptores de las subescalas de las habilidades sociales, elaboramos la **Tabla 35**, siguiendo rigurosamente un análisis de los datos levantados.

Tabla 35– Indicadores de las subescalas de las Habilidades Sociales por escuela

Subescala		Escuela Pública Nacional	Escuela Pública Provincial	Escuela Privada
Empatía	Baja	41,67%	63,00	3
			%	9,13%
	Media	37,50%	25,00	3
			%	0,43%
	Alta	20,83%	12,00	3
			%	0,43%
Autocontrol	Baja	41,67%	55,00	3
			%	9,13%
	Media	20,83%	27,00	3
			%	0,43%
	Alta	37,50%	18,00	3
			%	0,43%
Civildad	Baja	50,00%	59,00	4
			%	3,48%
	Media	20,83%	27,00	1
			%	7,40%
	Alta	29,17%		

			14,00	3
			%	9,13%
Asertividad	Baja	25,00%	57,00	4
			%	3,48%
	Media	39,58%		
			21,00	2
	Alta	35,42%	%	6,08%
			22,00	3
			%	0,43%
Abordaje Afectivo	Baja	45,83%	48,00	4
			%	3,48%
	Media	33,33%		
			38,00	4
	Alta	20,83%	%	3,48%
			14,00	1
			%	3,04%
Desenvoltura Social	Baja	25,00%	60,00	3
			%	0,43%
	Media	52,08%		
			24,00	2
	Alta	22,92%	%	6,08%
			16,00	4
			%	3,48%

Fuente: Elaboración Andrea Simone Santos Weis.

2. DESEMPEÑO DE LAS SUBESCALAS DE LAS HABILIDADES SOCIALES EN LOS ADOLESCENTES DE SÃO BORJA

Concluimos que en la subescala empatía todas las tres escuelas presentan déficit, siendo mayor en la escuela pública provincial. En la subescala autocontrol, las tres escuelas están con indicadores por encima del 39% en la clasificación baja, describiendo también un déficit. Al analizar la subescala civilidad, igualmente se observa el déficit en las tres escuelas, pero los indicadores no bajan del 43%.

Cuando, en esta secuencia, analizamos la asertividad, es posible constatar que la escuela pública nacional presenta una clasificación media, con un 39,58%, pero las otras dos escuelas presentan indicadores en la clasificación baja. En la subescala abordaje afectivo, las tres escuelas se encuentran clasificadas en el nivel bajo.

El mayor diferencial presentado en este análisis de la **Tabla 35** está relacionado a la subescala desenvolvura social, en que la escuela pública nacional está clasificada, a través de sus indicadores, como media, con un 52,08%, la escuela pública provincial con clasificación baja, con un 60%, y la escuela privada con clasificación alta, con un 43,48%.

Así, concluimos que, en las subescalas empatía, autocontrol, civilidad y abordaje afectivo, las tres escuelas presentan déficits y están descriptas de forma muy semejante entre sí, con la clasificación baja.

Entre las tres escuelas es posible identificar una pequeña diferencia en las subescalas asertividad y desenvolvura social. La escuela pública nacional presenta clasificación media en estas dos subescalas. Ya, la escuela pública provincial muestra clasificación baja en las dos subescalas. Y, por fin, la escuela privada presenta clasificación baja en la subescala asertividad y clasificación alta en desenvolvura social.

Se observó que los adolescentes tienen los peores indicadores, en la subescala de la civilidad. Este gráfico mostró que, entre las subescalas, existe un déficit superior, en esta habilidad, para el 54,39% de los adolescentes participantes. Podemos concluir que la mayoría de los jóvenes probados no agradecen favores, no piden disculpas, tampoco dicen "gracias".

Cuando analizamos a los 171 adolescentes, a través de la evaluación de los instrumentos psicométricos IHSA- de Del Prette – con las subescalas (F1 Empatía, F2 Auto control, F3 Civilidad, F4 Asertividad, F5 Abordaje Afectivo y F6 Desempeño Social) de las habilidades sociales –, el panorama se presenta de la siguiente forma: Empatía con el 53,80% para la clasificación baja, Autocontrol con el 49,12% para la clasificación baja, Civilidad con el 54,39% para la clasificación baja, Asertividad con el 46,20% para la clasificación baja, Abordaje Afectivo con el 46,78% para la clasificación baja y Desempeño Social con el 46,20% también para la clasificación baja.

Entendemos que, entre estos porcentajes descriptos anteriormente, todos los jóvenes entrevistados (171 adolescentes) se clasifican en el factor “bajo”. Así, podemos decir que la mayoría de estos jóvenes entrevistados posee dificultad de identificar sentimientos y problemas en el otro (Del-Prette, 2009a. p. 21), hecho que está ligado a la empatía. La baja habilidad en reaccionar con calma en situaciones aversivas, en general, se relaciona con el autocontrol (Del-Prette, 2009a. p. 21). Insuficiente comprensión social, o sea, hacer pequeñas gentilezas, elogiar, saludar, etc., corresponde a la civilidad (Del-Prette, 2009a p. 21). Poca capacidad de convivir con situaciones interpersonales que demandan la afirmación y defensa de derechos y autoestima está relacionada con la

asertividad (Del-Prette, 2009a p. 21). Insatisfactorias habilidades de establecer contacto y conversación para relaciones de amistad y para entrar en grupos de la escuela o de trabajo son características del abordaje afectivo (Del-Prette, 2009a p. 21). Inconsistentes condiciones de exposición social y conversación – como: presentación de trabajo en grupo, charlar sobre sexo con los padres, pedir informaciones, explicar tareas a los compañeros, conversar con personas de autoridad (Del-Prette, 2009a p. 21) –se refieren a los adolescentes que poseen poco desempeño social.

Lo que se reveló interesante y fundamentalmente importante en esta investigación fue la confirmación del patrón comportamental deficitario en las habilidades sociales de los jóvenes insertos en las tres escuelas investigadas. Con ello, se define una considerable preocupación en lo que se refiere al futuro de los jóvenes y, consecuentemente, de la ciudad como un todo, pues son los adolescentes de hoy los que harán el futuro del mañana en la comunidad de São Borja.

Dicho de otra forma, los adolescentes encuestados no poseen habilidades sociales con un repertorio comportamental y cognitivo elaborado, lo que indica que estos jóvenes necesitan de entrenamientos y orientaciones. También podemos observar, de forma generalizada, que las cuestiones económicas de las familias de los jóvenes de nuestra muestra no interfirieron en la adquisición de estas habilidades sociales.

Al pensar en estos puntos con relación al futuro, nos reportamos al estudio realizado por Campos y Del-Prette & Del-Prette (2000), que priorizó, a lo largo de su transcurso, el desafío de averiguar si las habilidades sociales fueron importantes para 28 niños de la calle en la ciudad de São Paulo/SP, y cuánto eso los afectaba, considerando las

dificultades en interacciones sociales, así como la interferencia de la posibilidad de ascensión social y de la superación de la situación en la cual se encontraban.

Para estos autores, quedó clara la importancia de las habilidades sociales. El referido estudio evidenció que este conjunto de comportamientos habilidosos es desarrollado en las calles, contribuyendo para que la eficacia de sobrevivencia ocurra por lo menos a corto plazo.

DISCUSIONES

Así, como han descripto diversos autores – entre estos, Del Prette & Del Prette (2009a) –, cuando estamos clasificando esos referenciales de déficit, estamos delante de grandes problemas psicológicos, sociales y académicos.

Ya se ha señalado en Del Prette & Del Prette (2002) y Falcone (2000), los cuales informaron intensas relaciones entre los déficits en las habilidades sociales y los trastornos psicológicos.

Arpini (2003) contribuye a este punto de vista al defender que, para los adolescentes de las clases bajas, hay un sentimiento de falta de atención en comparación con los jóvenes con mayor poder adquisitivo o económico. Según este autor, el adolescente tiene la sensación de que no hay retorno en estudiar.

En este sentido, hay un factor preocupante respecto a estas afirmaciones de Arpini (2003), ya que, como se ha descrito anteriormente en este estudio, la escuela es una gran aliada en el desarrollo de las habilidades sociales, pues si el estudiante no cree en la importancia de la misma, tenemos muchos riesgos evidentes en la formación de estos ciudadanos.

Según los autores Caballo, Del Prette, Falcone y Arpini las Habilidades Sociales son referenciales que deben ser llevados en cuenta para sostenerla importancia del diagnóstico y, posteriormente, del desarrollo de estrategias de entrenamiento cuando sean comprobados los déficits.

Considerando especialmente que esos autores señalan la gran relación de un repertorio elaborado de habilidades sociales con una adecuada postura relacional delante de otras personas, de sí mismo y de la vida en general, los déficits son apuntados, consecuentemente, como dificultadores en la vida como un todo, sea a nivel de las relaciones interpersonales o consigo mismo.

Recurrimos a Aron & Milicic (1994) que consideran los padres como importantes referenciales para la adquisición de las Habilidades Sociales, aunque Savietto y Cardoso

(2009) apunten para la desestructura de las familias, en la actualidad, como un factor para que los adolescentes se desarrollen de manera inadecuada.

Osorio (1996) refiere que la familia transmite referenciales morales, afectivos y culturales. Cury (2003) afirma que los padres deben buscar incesantemente el equilibrio en la educación de sus hijos como forma de desarrollarlos.

Contribuyen también Papalia & Olds (2000), que se refieren a la escuela como factor moderador entre el afecto, la emoción y la cognición por ser un lugar/espacio de posibilidades. Gorayeb, Netto y Bublani (2003) apuntan, además de la importancia de la escuela como ese lugar, los referenciales que los profesores representan. Murta (2005) se refiere a la escuela como canal de socialización en función de posibilitar la participación de sus miembros en situaciones sociales.

Podemos afirmar que no fue comprobada una correlación inversa en este estudio, o sea, baja clasificación de habilidades sociales y alta dificultad y/o ansiedad. Así, nuestro estudio demuestra un punto positivo que es lo de no poseer, en líneas generales, dificultad o bajo costo subjetivo de ese desempeño. Del Prette & Del Prette (2009a) muestra estos puntos referenciales como forma de relación entre los indicadores de frecuencia y dificultad.

Es fundamental detallar algunas informaciones que aparecen en la primera subescala F1 empatía, en que el 53,80% de los jóvenes presentan baja clasificación. Este resultado indica que los jóvenes no consiguen colocarse en lugar del otro. En esta subescala necesitamos destacar que los jóvenes poseen alta ansiedad en comportarse de

forma empática. Según Del-Prette (2009a), esto evidencia un punto crítico, con baja frecuencia y alta dificultad.

A partir de los resultados, se puede concluir que los adolescentes de las tres diferentes instituciones escolares se comportan de forma muy parecida, pues en las subescalas autocontrol, civilidad, abordaje afectivo y desempeño social las escuelas poseen baja clasificación. Esto revela déficit en las habilidades sociales y también baja dificultad o ansiedad en mantener este comportamiento. Así, a partir del resultado de este estudio descriptivo, podemos afirmar que nuestras hipótesis fueron confirmadas.

También, por el análisis de los datos gráficos, obtuvimos un resultado importante en la subescala asertividad: los adolescentes de la muestra no poseen repertorio elaborado. Es decir, los jóvenes obtuvieron una clasificación baja en este punto, con media dificultad o ansiedad en este comportamiento. Esta subescala muestra un poco de dificultad con relación al comportamiento asertivo.

CONCLUSIONES

A través de este estudio, fue posible describir y correlacionar las Habilidades Sociales de 171 adolescentes, que respondieron al instrumento test psicológico Inventario de Habilidades Sociales para Adolescentes – IHSA Del-Prette & Del-Prette (2009a) y que frecuentaban el primer año de la enseñanza media, en tres tipos de escuelas brasileñas (escuela pública federal, escuela pública provincial y escuela privada).

El trabajo se construyó desde una concepción de desarrollo humano, en la adolescencia, influenciado por el ambiente y la cultura. Así pues, la elaboración de un satisfactorio repertorio de habilidades sociales depende de variables que encontraron consonancia, en gran parte, con los teóricos que fundamentaron este estudio.

La estructuración de esta investigación, a nivel procedimental y analítico, se produjo por medio de gráficos y tablas, los cuales describieron y correlacionaron datos como clasificación del tipo de escuela, nivel socioeconómico de las familias de los adolescentes, así como la clasificación de las habilidades sociales y sus subescalas como: empatía, autocontrol, civilidad, asertividad, abordaje afectivo y desenvoltura social.

Los resultados obtenidos en este amplio estudio acerca de las Habilidades Sociales en São Borja nos permiten pensar que en otras ciudades de Brasil, con el mismo porte económico y cultural, considerando las mismas condiciones de la muestra estudiada, podríamos encontrar resultados equivalentes. Pero, aclaramos que, habiendo cambios en la organización de la familia, en la educación y en los niveles económicos, podrá haber alteraciones en los resultados aquí encontrados.

Importante es resaltar que a lo largo de esta investigación sucedió una limitación en cuanto a la elección de la metodología. Inicialmente utilizamos solamente el método descriptivo, pero durante el desarrollo del trabajo fue preciso recurrir al método correlacional por la necesidad de establecer relaciones no solamente asociativas, sino también causales entre las variables.

Así, con las dimensiones investigadas, especialmente revisando algunos resultados obtenidos de los análisis realizados, podemos afirmar que fue corroborada la hipótesis de que los adolescentes de São Borja poseen un repertorio reducido de Habilidades Sociales y de que los jóvenes que estudian en la escuela pública estatal son los más deficitarios en el contexto de las Habilidades Sociales.

El análisis estadístico apuntó, a través de la correlación de las variables de las subescalas de las Habilidades Sociales, que de los 171 adolescentes que componen la muestra la mayoría posee dificultades o ansiedad en la emisión de comportamientos de autocontrol, abordaje afectivo y desempeño social.

Otro aspecto comprobado fue la significación de la clase social en relación con las Habilidades Sociales, es decir, cuanto mayor el nivel socioeconómico de las familias más elaborado es el repertorio de Habilidades Sociales en las subescalas asertividad y desempeño social.

Además, un punto importante es que no existen diferencias estadísticas significativas en relación con la clase económica entre la escuela pública federal y la escuela privada, pero el estudio apunta diferencia significativa entre la escuela pública federal y la escuela pública estatal en las subescalas asertividad y desempeño social, como muestran las Tablas 29, 30, 31 y 32.

Así, fue a través del análisis estadísticas y de los gráficos que los déficits se revelaron superiores a los repertorios elaborados, lo que de antemano ya caracteriza que posiblemente la ciudad de São Borja tiene riesgos en el futuro. Si no existen inversiones

en políticas públicas que contemplen la salud emocional, mental y psicológica del adolescente, tanto a nivel de intervención terapéutica como también a nivel de una intervención preventiva, tendremos posiblemente ciudadanos limitados.

Esta investigación realizada con este grupo de 171 jóvenes encuestados, marcada por el continuo de poseer o no poseer un repertorio elaborado de habilidades sociales, posibilitó un ejercicio consciente, a través del cual algunos jóvenes tuvieron una breve experiencia de interacción con el propio objeto de su desarrollo personal, así como experimentaron pensar sobre este objeto. Deseamos que pudiese haber un espacio, a través del cual estos cuestionamientos se consolidasen en el aprendizaje de las habilidades sociales.

Podemos pensar que las habilidades sociales son un modo abierto al desarrollo relacional humano, sea en casa, en la escuela o en lo social, que exigen competencia, pero especialmente repetición. Podrían ser vistas como un modo de entrenar, aprovechando las posibilidades y experimentando tanto la enseñanza como el aprendizaje relacional, que se desarrollan desde el inicio de la vida del ser humano y deben ser entendidas como un proceso que no tiene fin.

Este estudio mostró que, subyacente a la fase de la adolescencia, se encuentra una epistemología procesual de construcción de las habilidades sociales, que implica un desarrollo y un empeño de: aprender a colocarse en lugar del otro, usar la diplomacia y las “palabras mágicas”, defender sus derechos y el derecho del otro de manera asertiva y socialmente competente.

Dentro de esta perspectiva, observamos que el ambiente socializador se vuelve a los sistemas educacionales, principalmente la familia y los pares, son el punto de partida, así como, de forma más ampliada, los contextos sociales, que también son definidos como protectores y, consecuentemente, están asociados al aprendizaje relacional, modelando, de forma directa, la conducta del comportamiento del joven.

Cuando decidimos hacer este estudio de la adolescencia en São Borja a la luz de las habilidades sociales, idealizamos algunas propuestas y la posible distinción entre el desarrollo de la adolescencia, el tempo biológico, lo emocional y lo comportamental (que se refiere también al tiempo cultural y social), con la intención de describir y correlacionar las variables características de las habilidades sociales en los jóvenes participantes del presente estudio.

De cierta forma, ya había algunas hipótesis que se desprendían de las experiencias de la presente autora, en cuanto psicóloga clínica, como la visión y teoría propuestas por los trabajos de Vicente Caballo, Almir Del-Prette y Zilda Aparecida Del-Prette, los cuales están debidamente mencionados en el Marco Teórico de esta tesis.

Es posible afirmar que esta posibilidad metodológica de descripción de las habilidades sociales con los adolescentes en la ciudad de São Borja ocasionó un pensar y un actuar otro e, incluso, complementario. De este modo, hoy, luego después de un transcurso, percibimos el valioso camino descubierto y, sobre todo, el precioso saber metodológico adquirido.

Agradecemos la gran oportunidad de realizar esta investigación científica, así como de poder contar con los dos estudiosos citados anteriormente, los cuales contribuyen al saber de la Psicología. Con la posibilidad de dialogar sobre las proposiciones desarrolladas por estos autores, esperamos contribuir, con algunos análisis y descripciones, a otros estudiosos que también son productores de ideas en nuestro país, bien como en otros países.

Fue posible, a través del análisis de los datos psicométricos de las tres instituciones de enseñanza, constatar lo que sigue:

- a) Este trabajo fue dirigido y concebido con la idea de describir la adolescencia, a través de la lectura de las habilidades sociales por medio de dos instrumentos: el primero fue el Inventario de las Habilidades Sociales para Adolescentes - IHSA Del Prette (2009a) y, el segundo, el Criterio Brasil (versión 2008).
- b) Se observó la concepción de que el ambiente y la cultura donde los jóvenes están insertos los influencia directamente.
- c) Con los resultados, fue constatado que hay consonancia con la fundamentación teórica (Del Prette & Del Prette 2009 y Caballo 2010), la cual guio esta investigación; que tanto la familia como la escuela y la sociedad fundamentan, protegen e influncian el comportamiento de los adolescentes.
- d) Se verificó teóricamente la importancia de la "red" – usada de forma metafórica para simbolizar el papel de seguridad y de base que cada uno posee –, con relación a los jóvenes, sean hijos, alumnos y/o pares.
- e) Otra constatación evidente se refiere al género que fue analizado en este estudio. Al analizar los indicadores, se observó que hay un pequeño dominio del género femenino

sobre el género masculino, y estos indicadores se confirmaron en las tres instituciones escolares.

- f) Con todo, para que las expectativas de futuro puedan ser concretizadas, es necesario un entrenamiento en el autocontrol, en la civilidad, en el abordaje afectivo y en el desempeño social con los jóvenes de São Borja.
- g) Cuando nos deparamos con los indicadores de Criterio Brasil versión 2008, observamos algunos datos interesantes como, por ejemplo: las escuelas públicas (tanto la nacional como la provincial) no presentan alumnos, y sus respectivas familias, en la clasificación A1, la cual representa un ingreso familiar igual o superior a R\$ 14.366,00. Lo mismo no ocurre en la escuela privada, donde se encuentran algunos representantes con ese poder adquisitivo; en esta escuela privada, la clasificación socioeconómica sucede en los cuatro primeros niveles, o sea A1, A2, B1 y B2. En este caso, el ingreso familiar de los alumnos encuestados varía de R\$ 14.366,00 a R\$ 2.327,00.
- h) En las escuelas públicas, la clasificación es representada por las clases A2, B1, B2, C1 y C2, y el salario familiar está comprendido entre los valores de R\$ 8.099,00 y R\$933,00.

Al concluir este análisis, percibimos que en la escuela pública nacional la gran mayoría de los adolescentes que participaron del estudio están insertos en familias con poder adquisitivo mensual que varía entre R\$ 4.558,00 (el 8,19%) y R\$ 2.327,00 (el 8,19%). En la escuela pública provincial, la mayoría de los jóvenes encuestados pertenece a familias con ingreso mensual de R\$ 2.327,00 (el 18,71%). Ya, en la escuela privada, la mayoría de los participantes de esta investigación tienen familias con ingreso de R\$ 4.558,00 (el 23,98%).

A partir de los referidos indicadores socioeconómicos, podemos corroborar algunas consideraciones realizadas por todas las federaciones de comercio del estado de Rio Grande do Sul, las cuales componen el Sistema Fecomércio-RS. Esta entidad representativa prevé una tendencia en el aumento de participación de las clases A, B y C, lo que deberá ocurrir hasta el año 2020 en la provincia, incluso en Brasil como un todo.

Así, según los estudios realizados por IBGE en Rio Grande do Sul, las clases D y E perderán importancia con relación a las otras, con posibilidades de desaparecer en un futuro próximo. Dentro de esta perspectiva, hasta el año 2020, la clase C, la nueva clase media, representará casi el 70% del total de habitantes.

Entonces, conforme el presente estudio se fue definiendo, ocurrieron algunas características interesantes del punto de vista socioeconómico, ya que los 171 adolescentes encuestados en el año 2011 pertenecen a familias que, podemos considerar, en buenas o adecuadas condiciones socioeconómicas en el estado de Rio Grande do Sul. Así, en líneas generales, las condiciones socioeconómicas poco contribuyeron para que estos jóvenes no presentasen déficits en sus habilidades sociales.

La mayoría de los adolescentes encuestados posee déficit en el repertorio de sus habilidades sociales, o sea, el 49,12% de los 171 adolescentes encuestados en 2011 no poseen un comportamiento adecuado o calificado que los pueda favorecer hoy y en el futuro en sus relaciones, conforme apunta el Figura 55.

Dicho de otra forma, casi la mitad de los jóvenes encuestados posee baja clasificación de sus habilidades sociales. Otro factor importante, verificado en la Tabla 14, es que el 59% de los alumnos con baja clasificación pertenecen a la escuela pública provincial, la cual también posee los jóvenes con las menores condiciones socioeconómicas.

En este momento, pasaremos a realizar un análisis individual, por escuela. Empezamos por la escuela pública provincial, que presenta una consonancia con la teoría de las habilidades sociales al mostrar que las cuestiones socioeconómicas adecuadas favorecen o dificultan estos comportamientos. En este caso, el bajo nivel socioeconómico favoreció el déficit.

En cuanto a la escuela pública nacional, observamos que esta, a nivel comparativo, presenta una clasificación de nivel mediano, y las otras dos instituciones (escuela pública provincial y escuela privada) presentan clasificación de nivel bajo en sus habilidades sociales. Con ello, la escuela pública nacional recibe hoy, en São Borja, los adolescentes mejores preparados, conforme lo que describen las teorías.

A través de este estudio, al analizar el conjunto de las tres escuelas, es posible afirmar que no hubo comprobación – conforme relata la teoría – de que una baja clasificación socioeconómica de las familias posibilita una baja clasificación de las habilidades sociales. Podemos comprobar que los 171 adolescentes de las tres instituciones, alumnos del 1º año del colegio secundario brasileño, en una ciudad del estado de Rio grande do Sul, cuando analizados de manera general, poseen baja

clasificación de las habilidades sociales, aunque la condición socioeconómica sea considerada buena.

Podemos describir que la escuela pública provincial, en el año 2011, posee el mayor indicador con la baja clasificación de sus alumnos en las habilidades sociales (el 34,50%), así como también posee la menor clasificación socioeconómica entre las tres instituciones evaluadas. Necesitamos considerar que la clasificación económica de la escuela pública provincial es la menor de las tres escuelas, pero aún es una clasificación buena si la comparamos con los niveles nacionales.

Al evidenciar la cuestión socioeconómica, es imprescindible registrar que el municipio de São Borja obtuvo destaque en desarrollo municipal en la región de la frontera oeste, conforme la Fundación de Economía y Estadística de Rio Grande do Sul (FEE). El reconocimiento fue oficialmente publicado en los medios de divulgación provinciales el día 15/12/2011, con el título “Islas de prosperidad – Municipios que vencieron la crisis”.

En la oportunidad, hubo comparación de indicadores de los años 2008 y 2009, en que los resultados fueron negativos en la economía del país (-0,6%) y de la provincia (-0,8%), considerando el Producto Interno Bruto (PIB) Real – descontada la inflación. Aun así, São Borja, en este mismo período, creció y se desarrolló el 17,4%, revelándose un destaque en desarrollo económico en la Frontera Oeste del estado de Rio Grande do Sul (Disponible en:http://www.saoborja.rs.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id

=1153:sao-borja-descata-se-no-crescimento-economico-materia-zh-15122011&catid=14:ultimas-noticias&Itemid=231. Accedido el 17/03/2012).

Proseguir con este análisis, dentro de una perspectiva de futuro en la cualidad de vida de las personas y, especialmente, de los adolescentes, es trabajar con la real necesidad de implantación de políticas públicas adecuadas a los jóvenes, respecto al desarrollo global de habilidades como: empatía, autocontrol, asertividad, entre otras.

Nuestra investigación mostró que los 171 adolescentes, que representan la muestra del estudio, no poseen ansiedad y/o dificultades con relación a las habilidades sociales. O sea, consideramos como un punto positivo que en nuestra muestra los jóvenes encuestados poseen baja clasificación en ansiedad y/o dificultad en relación con el aprendizaje de las habilidades sociales. Así, se supone que el desarrollo de las habilidades sociales será posiblemente más fácil, en función de no haber tanto sufrimiento.

Cole & Cole (2003) se refieren a la salud psicológica cuando ocurren los indicadores que favorecen el desarrollo humano, como el aprendizaje y la elaboración de las habilidades sociales. Si no existiesen estos indicadores, ocurrirían los déficits, los cuales se asocian a una peor calidad de vida, generada, posiblemente, por la dificultad de aprendizaje, de relacionamientos interpersonales, así como por algunos trastornos psicológicos y de salud. Como nos recuerda Fabián Olaz al citar Caballo en Del-Prette (2009 pp. 113), "Las variables comportamentales y situacionales han sido tomadas como referencia principal en los estudios de las habilidades sociales, relegándose a un otro plan las variables cognitivas que anteceden y siguen a la emisión de un comportamiento socialmente competente".

Al finalizar efectivamente esta investigación, realizada en São Borja, basamos nuestra fundamentación en puntos que nos permiten visualizar los déficits de las habilidades sociales en los adolescentes probados en este estudio.

Los resultados aquí descritos y analizados, desde un marco ampliado, el cual llevó en cuenta el contexto teórico y social, nos permiten realizar la transferencia de conocimientos, relacionados a las habilidades sociales descritas en São Borja, a las más diversas áreas del saber y a diferentes marcos teóricos.

Entendemos que este ejercicio colectivo y transferencial con las áreas afines – como la Pedagogía, la Psiquiatría, el Derecho, entre otras – favorece la ampliación y la comprensión de conceptos teóricos importantes, pero, especialmente, favorece el análisis del comportamiento del adolescente. Y, como consecuencia, puede facilitar para que estos jóvenes puedan desarrollar mejor sus habilidades como un todo y muy especialmente desarrollarlas habilidades sociales que evitarán incluso patologías.

A continuación, las consideraciones que presentamos no más se refieren al contenido desarrollado aquí, sino se dirigen a presentar subsidios para otras investigaciones semejantes y/o derivadas. Un trabajo descriptivo y correlaciona admite inúmeras posibilidades de abordaje investigativo, pero, limitándonos al enfoque adoptado en esta investigación científica (Estudio Descriptivo de la Adolescencia en São Borja: Un análisis a la luz de las habilidades sociales), sugerimos dos caminos que podrían ampliarla:

- a) Investigaciones cuantitativas adicionales: para que se verifique la correlación entre la adolescencia, las habilidades sociales, las escuelas y el poder socioeconómico, en ciudades con aproximadamente 63.000 habitantes.
- b) Investigaciones cualitativas: para que se busquen otros sentidos en la forma de describir la adolescencia y las habilidades sociales.

Descriptas las posibilidades de investigación, evidenciamos nuestros avances académicos en cuanto pesquisidora:

- 1) VIII Jornada de Investigación en Psicología y X Jornada de Actualización del Algoritmo David Liberman, Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales – UCES – Buenos Aires, Argentina. 27 de octubre de 2012.
- 2) XI Jornada y Taller – El Desvalimiento en la Clínica. VI Jornada y Taller – Psicoanálisis de Pareja y Familia, Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales – UCES – Buenos Aires, Argentina. 14 de abril de 2012.
- 3) VII Jornada de Investigación en Psicología y IX Jornada de Actualización del Algoritmo David Liberman, Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales – UCES – Buenos Aires, Argentina. 29 de octubre de 2011.

Resaltamos que parte de la presente tesis fue presentada en los referidos eventos, siendo publicada de forma parcial a través de artículo científico, en la Revista Subjetividad y Procesos Cognitivos, vol. 17, N° 01, pp. 291-318. 2013. Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales – UCES – Buenos Aires, Argentina. Disponible en:
<http://www.scielo.org.ar/pdf/spc/v17n1/v17n1a14.pdf>.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

ABEP - Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa (2008) – www.abep.org

Aberastury, A. & Knobel, M. (1988). *Adolescência Normal*. Tradução Suzana Maria Garagoray Ballve. Porto Alegre: Artes Médicas.

Alberti, R. E. & Emmons, M. L. (1983). *Comportamento Assertivo. Um guia de auto expressão*. Belo Horizonte: Interativos.

Aliane, P.P.; Lourenço, L.M. e Ronzani, T.M. (2006). Estudo comparativo das habilidades sociais de dependentes e não dependentes de álcool. *Centro Latino Americano y del Caribe de Información en Ciencias de la Salud*. Acesso em 28/12/2010 disponível em: <http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxslind.exe/iah/online/>

Amazonas, M. C. L., Damasceno, P. R., Terto, L. M. & Silva, R. R. (2003). Arranjos familiares de crianças de camadas populares. *Psicologia em Estudo*, 8 (nº. esp.), p. 201-208.

Anastasi, A. & Urbina, S. (2000). *Testagem psicológica* (Maria Adriana V. Veronese Trad.). Porto Alegre: Artmed.

Andretta, I. y Oliveira, M.S. (2005). *A técnica da entrevista motivacional na adolescência*. Centro Latino-Americano y del Caribe de Información en Ciencias de la Salud. Acesso el 25/02/2011 disponível em <http://scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/>

- Angelico, A. P. & Del Prette, A. (2004). Estudo descritivo do Repertório de Habilidades Sociais de adolescentes com Síndrome de Down. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial: Universidade Federal de São Carlos. Acessado em 30/12/2010. Disponível em: <http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/lapsam/dissapa.pdf>
- Angelico, A. P.; Crippa, J.A.S. e Loureiro, S.R. (2006). Fobia social e habilidades sociais: uma revisão de literatura. Centro Latino Americano y del Caribe de Información en Ciencias de la Salud. Acceso en 28/12/2010 disponible en: <http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxslind.exe/iah/online/>
- Antoniuzzi, A.S.; Dell'aglio, D.D.; Bandeira, D.R.; (1998). O conceito de coping: uma revisão teórica. Estudos de Psicologia. Natal: v.3, n.2, p.273-294.
- Araújo, R. (2009). RPG desafios: treinamento de habilidades para prevenção e tratamento do uso de habilidades sociais. Centro Latino-Americano y del Caribe de Información en Ciencias de la Salud. Acceso el 25/02/2011 disponible en <http://scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/>
- Argibay, J. C. (2009). Muestra em investigación cuantitativa. In: Revista Subjetividad y Procesos Cognitivos, Nº 13, Buenos Aires, UCES.
- Argyle, M. (1967/1994). Psicología del comportamiento interpersonal. Madrid: Alianza Universidad, (Originalmente publicado em 1967).

- Ariès, P. et. Duby, G. (1981). *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro, Editora LCT.
- Arón, A. M. e Milicic, N. (Orgs.) (1994). *Programas de treinamento de habilidades sociais* (J. P. Santos, Trad.). Em A. M. Arón e N. Milicic, *Viver com os outros: Programa de desenvolvimento de habilidades sociais*; p. 59-71. Campinas: Psy.
- Arpini, M.D. (2003). *Violência e exclusão: adolescência em grupos populares*. São Paulo: EDUSC.
- Assumpção Jr., F.B. y Reale, D. (2003). *Práticas psicoterápicas na infância e na adolescência*. Centro Latino-Americano y del Caribe de Información en Ciencias de la Salud. Acceso el 25/02/2011 disponible en <http://scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/>
- Aquino, E.; Heilborn, M.L.; Knauth, D.; Bozon, M.; Almeida, M. C.; Menezes, G. y Araújo, J. (2003). *Adolescência e reprodução no Brasil: a heterogeneidade dos perfis sociais*. Centro Latino-Americano y del Caribe de Información en Ciencias de la Salud. Acceso el 25/02/2011 disponible en <http://scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/>
- Ayres, J.R.C.M. (1990). *Adolescência e saúde coletiva: aspectos epistemológicos da abordagem programática*. In: Schraiber, L.B. *Programação em saúde hoje*. São Paulo: Editora HUCITEC; p. 82-129.

Bandeira, M.; Costa, M.N.; Del Prette, Z.A.P.; Del Prette, A. e Carneiro, E.G. (2000).

Qualidades psicométricas do Inventário de Habilidades Sociais (IHS): um estudo sobre a estabilidade temporal e validade concomitante. Centro Latino Americano y del Caribe de Información en Ciencias de la Salud. Acceso en 28/12/2010 disponible en: <http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxslind.exe/iah/online/>

Bandeira, M. e Quaglia, M.A.C. (2005). Habilidades sociais de estudantes universitários identificação de situações sociais significativas. Centro Latino Americano y del Caribe de Información en Ciencias de la Salud. Acceso en 28/12/2010 disponible en: <http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxslind.exe/iah/online/>

Bandeira, M.; Del Prette, Z.A.P.; e Del Prette, A. (2006). Habilidades Sociais no Brasil. Centro Latino Americano y del Caribe de Información en Ciencias de la Salud. Acceso en 28/12/2010 disponible en: <http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxslind.exe/iah/online/>

Bandeira, M. e cols. (2006). Habilidades Sociais e variáveis sociodemográficas em estudantes do ensino fundamental. *Psicologia em estudo*, vol. 11, nº 3; p. 541-549.

Bandeira, M.; Rocha, S.S.; Pires, L.G.; Del Prette, Z.A.P. e Del Prette, A. (2006). Competência acadêmica de crianças de ensino médio: características sociodemográficas e relação com as habilidades sociais. Centro Latino Americano y del Caribe de Información en Ciencias de la Salud. Acceso en 28/12/2010 disponible en: <http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxslind.exe/iah/online/>

Bandeira, M.; Rocha, S.S.; Souza, T.M.P.; Del Prette, Z.A.P. e Del Prette, A. (2006).

Comportamentos problemáticos em estudantes de ensino fundamental: características da aparição e relação com habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem. Centro Latino Americano y del Caribe de Información en Ciencias de la Salud. Acceso en 28/12/2010 disponible en: <http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxslind.exe/iah/online/>

Bandeira, M., Del-Prette, Z. A. P., Del-Prette, A. & Magalhães, T. (no prelo). Escala de avaliação das habilidades sociais de estudantes de ensino fundamental, SSRS-BR: Validação transcultural para o Brasil. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*.

Bandeira, M., Del-Prette, Z. A. P., Del-Prette, A. & Magalhães, T. (2009). Escala de avaliação das habilidades sociais, comportamentos problemáticos e competência acadêmica (SSRS-BR) para o ensino fundamental. Centro Latino Americano y del Caribe de Información en Ciencias de la Salud. Acceso en 28/12/2010 disponible en: <http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxslind.exe/iah/online/>

Bandeira, M. & Ireno, E. M. (2002). Reinserção social de psicóticos: avaliação global do grau de assertividade, em situações de fazer e receber crítica. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15 (3), p. 665-675.

Bandura, A. (1979). *Modificação do comportamento*. (Trad. Eva Nick). R.J.: Interamericano.

Bandura, A. (1999). Auto-eficacia: Cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual.

Biblioteca de Psicología. España: Desclée de Brouwer.

Bandura, A. (2008). A Teoria Social-Cognitiva na perspectiva da agência. In A. Bandura,

R.G. Azzi & S. Polydoro (orgs.), Teoria Social-Cognitiva: Conceitos básicos; p.

69-96. Porto Alegre: Artmed.

Baraldi, D. M. & Silveiras, E. F. M. (2003). Treino de habilidades sociais em grupo com

crianças agressivas, associado à orientação de pais: Análise de uma proposta de

atendimento. In: A. Del Prette & Z. A. P. Del Prette (orgs.), Habilidades sociais,

desenvolvimento e aprendizagem: Questões conceituais, avaliação e intervenção;

p. 235-258. Campinas: Alínea.

Barbetta, P. A.(2003). Estatística Aplicada as Ciências Sociais. 5. Ed. Florianópolis:

Editora da UFSC.

Bartholomeu,D.; Nunes,C.H.S.S. e Machado, A. A. (2008). Traços de personalidade e

habilidades sociais em universitários. Centro Latino Americano y del Caribe de

Información en Ciencias de la Salud. Acceso en 28/12/2010 disponible en:

<http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxslind.exe/iah/online/>

Beck, A. T. (1997). Terapia Cognitiva da Depressão. Trad. Sandra Costa. [et al.]. Porto

Alegre: Artes Médicas.

- Beck, A. T. & Alford, B. A. (2000). O poder integrador da terapia cognitiva. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Becker, D. (1997). O que é adolescência. 13ªed. São Paulo Editora Brasiliense Coleção Primeiro Passos.
- Bee, H. (1997). O ciclo vital. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bellack, A. S. e Morrison, R. (1982). Interpersonal disfunction. In A. J. Bellack; M. Hersen e A. E. Kazdin (Eds.), International handbook of behavior modification and therapy. Nova York: Plenum Press.
- Benhaim, M. (2011). Atuações delinquentes, passagens ao ato suicida na adolescência. *Ágora (Rio J.)* [on line]. 2011, vol.14, n.2; p. 197-207. ISSN 1516-1498. Acessado em 19/06/2014. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S1516-14982011000200003>.
- Bericat, E. (1998). La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la Investigación Social. Barcelona. Editorial Ariel, S.A.
- Bessa, M.; Kayamori, C. y Watzko, S. (2002). Psiquiatria da infancia e da adolescencia. Centro Latino-Americano y del Caribe de Información en Ciencias de la Salud. Acceso el 25/02/2011 disponible em <http://scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/>
- Biaggio, A. M. B. (1998a). Desenvolvimento moral: Vinte anos de pesquisa no Brasil. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 2 (1/2), p. 60-69.

- Biaggio, A. M. B. (1998b). Pesquisa em psicologia do desenvolvimento: Tendências e exemplos. In: Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação (Org.), Anais do II Simpósio Brasileiro de Pesquisa e Intercâmbio Científico (pp. 09 - 34). Gramado: ANPEPP.
- Bock, A. M. B. (2001). Revendo o conceito de adolescência. Anais da XXXI Reunião Anual de Psicologia. Rio de Janeiro, Sociedade Brasileira de Psicologia. V.1. p. 82.
- Bock, A.M.B. (2007). A adolescencia como construção social: estudo sobre libros destinados a país educadores. Centro Latino-Americano y del Caribe de Información en Ciencias de la Salud. Acceso el 25/02/2011 disponible en <http://scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/>
- Bolsoni-Silva, A. (2002). Habilidades sociais breve análise da teoria e da prática a luz da análise do comportamento. Centro Latino Americano y del Caribe de Información en Ciencias de la Salud. Acceso en 28/12/2010 disponible en: <http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxslind.exe/iah/online/>
- Bolsoni-Silva, A. & Maturano, E.M. (2002). Práticas educativas e problemas de comportamento: uma análise a luz das habilidades sociais. Centro Latino Americano y del Caribe de Información en Ciencias de la Salud. Acceso en 28/12/2010 disponible en: <http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxslind.exe/iah/online/>

Bolsoni-Silva, A. & Del Prette, A. (2003). Problemas de comportamento: Um panorama da área. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, V. 2, p. 91-103.

Bolsoni-Silva, A. & Maturano, E.M. (2003). Habilidades sociais educativas, variáveis contextuais e problemas de comportamento: comparando pais e mães de pré-escolares. Centro Latino Americano y del Caribe de Información en Ciencias de la Salud. Acesso em 28/12/2010 disponível em: <http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxslind.exe/iah/online/>

Bolsoni-Silva, A. (2005). Habilidades sociais: breve análise da teoria e da prática à luz da análise do comportamento. *Interação em Psicologia, América do Norte*, 6, out. Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/psicologia/article/view/3311/2655>. Acessado 25/09/ 2010.

Bolsoni-Silva, A. T.; Del Prette, Z. A. P.; Del Prette, G.; Montanher, A. R. P.; Bandeira, M. & Del Prette, A. (2006). A área das habilidades sociais no Brasil: uma análise dos estudos publicados em periódicos. Em M. Bandeira; Z. A.P. Del Prette & A. Del Prette. *Estudos sobre Habilidades Sociais e Relacionamento Interpessoal*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Bolsoni-Silva, A.; Maturano, M.; Pereira, V. A. y Manfrinato, J.W.S. (2006). Habilidades sociais e problemas de comportamento de pré-escolares: comparando avaliações de mães e de professoras. Centro Latino Americano y del Caribe de Información en

Ciencias de la Salud. Acceso en 27/12/2010 disponible en:

<http://www.scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/>

Bolsoni-Silva, A. y Maturano, M.(2008). Habilidades sociais educativas paternas e problemas de comportamento: comparando pais e mães de pré-escolares. Centro Latino Americano y del Caribe de Información en Ciencias de la Salud. Acceso en 28/12/2010 disponible en: <http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxslind.exe/iah/online/>

Bolsoni-Silva, A.; Salina-Brandão, A. Versuti-Stoque, F.M. y Pinola, A.R. (2008). Avaliação de um programa de intervenção de habilidades sociais educativas paternas: um estudo piloto. Centro Latino Americano y del Caribe de Información en Ciencias de la Salud. Acceso en 28/12/2010 disponible en: <http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxslind.exe/iah/online/>

Bolsoni-Silva, A.; Silveira, F.F.; Maturano, M. y Pereira, V. A. (2008). Promovendo habilidades sociais educativas paternas na prevenção de problemas de comportamento. Centro Latino Americano y del Caribe de Información en Ciencias de la Salud. Acceso en 28/12/2010 disponible en: <http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxslind.exe/iah/online/>

Bolsoni-Silva, A. T.; Leme, V. B. R. (2009). Avaliação de treinamento de habilidades sociais (THS) com universitários e recém formados. Acessado em: 09/09/2011
Disponível em:
<http://pesquisa.bon.pt/V/KM4UKIFL1M9LLGCA1JASKVLTXDB3DJ6GV7MDK7P4BMIUG85EB6-02147?func=meta-3-next&set-entry=000011>

Bolsoni-Silva, A. T.; Maturano, E. M. (2010). Relacionamento conjugal, problemas de comportamento e habilidades sociais de pré-escolares. Acessado em: 09/09/2011
Disponível em:
<http://pesquisa.bon.pt/V/KM4UKIFL1M9LLGCA1JASKVLTXDB3DJ6GV7MDK7P4BMIUG85EB6-02147?func=meta-3-next&set-entry=000011>

Bolsoni-Silva, A. T.; Maturano, E. M. y Freiria, L. R. B. (2010). Indicativos de problemas de comportamento e habilidades sociais em crianças: um estudo longitudinal.
Acessado em: 09/09/2011 Disponível em:
<http://pesquisa.bon.pt/V/KM4UKIFL1M9LLGCA1JASKVLTXDB3DJ6GV7MDK7P4BMIUG85EB6-02147?func=meta-3-next&set-entry=000011>

Botinelli, M. (2000) Metodología de Investigación. Herramientas para um pensamento científico complejo. Ed. México DF.

Bourdon, R. (1989). Os métodos em sociologia. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira.
São Paulo: Ática.

Branco, A. U. A. (1983). Comportamento pró-social: Análise conceitual e variáveis correlatas. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 39(2), p. 153-169.

Branco, C.M. e Ferreira, E.A.P. (2006). Descrição do atendimento de uma criança com déficit nas habilidades sociais. Centro Latino Americano y del Caribe de

Información en Ciencias de la Salud. Acceso en 28/12/2010 disponible en:

<http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxslind.exe/iah/online/>

Brandão, F. S.; Derdyk, P. (2003). Coto assertivo: um guia para jovens. In: BRANDÃO, M.Z.S.; Conte, F. C. (Orgs.) Falo ou não falo? Expressando sentimentos e comunicando ideias. Arapagas: Mecenaz. p. 49-55.

Brasil. (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. São Paulo, Editora Saraiva, 2004.

Brito, M. M. L. (2006). Juventude, pobreza e trabalho: desafios para o mundo contemporâneo. Dissertação de Mestrado em Políticas Públicas e Sociedade. Universidade Estadual do Ceará, Ceará.

Bueno, S. (2007). Minidicionário da língua portuguesa/Silveira Bueno. 2. ed. São Paulo: FTD.

Caballo, V. E. (1982). Los componentes conductuales de la conducta asertiva. Revista de Psicología General y Aplicada, v.37, n.3, p. 473-486.

Caballo, V. E. (2002). Treinamento em habilidades sociais (M. D. Claudino, Trad.). Em V. E. Caballo (Org.), Manual de técnicas de terapia e modificação do comportamento; p. 361-398. São Paulo: Editora Santos. (Trabalho original publicado em 1996).

- Caballo, V. E. e Simón, M. A. (2007). Manual de Psicologia Clínica Infantil e do Adolescente. Transtornos Gerais. Trad. Sandra M. Dolinsky. São Paulo: Livraria Santos Editora.
- Caballo, V. E. (2010). Manual de avaliação e treinamento das habilidades sociais. 3ª reimpressão [tradução Sandra M. Dolinsky; revisão científica Maria Luiza Marinho]. – São Paulo: Santos.
- Campos, J. A. P. P. (2006). Programa de habilidades sociais em situação natural de trabalho de pessoas com deficiência: análise dos efeitos. Acessado em: 03/09/2011
Disponível em:
<http://pesquisa.bon.pt/V/KM4UKIFL1M9LLGCA1JASKVLTXDB3DJ6GV7MDK7P4BMIUG85EB6-02147?func=meta-3-next&set-entry=000011>
- Campos, T. N., Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (2000). (Sobre)vivendo nas Ruas: Habilidades Sociais e Valores de Crianças e Adolescentes. Psicologia: Reflexão e Crítica. Porto Alegre, v.13, nº3, p.517-527.
- Carlini, E.A.; Galduroz, J.C.; Noto, A.R. Nappo, S.A. (2004). Comentário sobre o editorial “Uso de maconha na adolescência e risco de esquizofrenia”. Centro Latino-Americano y del Caribe de Información en Ciencias de la Salud. Acceso el 25/02/2011 disponible en <http://scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/>
- Carmo, D. R. P. do et al. (2011). Adolescente que cumpre medida socioeducativa: modos de ser no cotidiano e possibilidades para enfermagem. *Rev. Gaúcha Enferm.* [on

line]. vol.32, n.3, p. 472-478. ISSN 1983-1447. <http://dx.doi.org/10.1590/S1983-14472011000300006>. Acessado em 15/06/2014.

Carneiro, R.S. e Falcone, E.M.O. (2004). Um estudo das capacidades e deficiências nas habilidades sociais na terceira idade. Centro Latino Americano y del Caribe de Información en Ciencias de la Salud. Acceso en 28/12/2010 disponible en: <http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxslind.exe/iah/online/>

Carneiro, R.S.; Falcone, E.M.O.; Clark, C.; Del Prette, Z.A.P. e Del Prette, A. (2007). Qualidade de vida, apoio social e depressão em idosos: relação com as habilidades sociais. Centro Latino Americano y del Caribe de Información en Ciencias de la Salud. Acceso en 28/12/2010 disponible en: <http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxslind.exe/iah/online/>

Carrara, K. & Betetto, M.F. (2009). Formação ética para a cidadania: uma investigação de habilidades sociais medidas pelo inventário de habilidades sociais. Centro Latino Americano y del Caribe de Información en Ciencias de la Salud. Acceso en 28/12/2010 disponible en: <http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxslind.exe/iah/online/>

Castellar, C. (1989). Psicanálise e adolescência: considerações teórico-técnicas. In: Castellar, C. & Freitas, L.A. *Crise da adolescência: visão psicanalítica*. Rio de Janeiro: Rocco.

Castanheira, S.S. (2001). Autocontrole: A Linguagem do Cotidiano e da Análise do Comportamento. Em R. A. Banaco (Org.), *Sobre Comportamento e Cognição*:

Aspectos metodológicos e de formação em Análise do Comportamento e Terapia Cognitivista (1ª Edição). Santo André: Arbytes.

Castañon, G. A. (2006). *O Cognitivismo e o Desafio da Psicologia Científica*/Rio de Janeiro: UFRJ/IP.

Cavalcanti, R. C. (1988). Adolescência. In: VITIELLO, N. et al. *Adolescência hoje*. São Paulo: Roca; p. 5-27.

Ceara, A. T. & Dalgarrondo, P. (2008). Jovens pichadores: perfil psicossocial, identidade e motivação. *Psicol. USP* [online]. vol.19, n.3, p. 277-293. ISSN 0103-6564. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-65642008000300002>. Acessado em 15/06/2014.

Cecconello, A. M., De Antoni, C., & Koller, S. H. (2003). Práticas educativas, estilos parentais e abuso físico no contexto familiar. *Psicologia em Estudo*, 8(esp.), p. 45-54. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=15562357&pid=S0103-863X200600030001000010&lng=en.

Chagnon, J.Y (2009). A agressão sexual na adolescência: um destino da hiperatividade? Centro Latino-Americano y del Caribe de Información en Ciencias de la Salud. Acceso el 25/02/2011 disponible en <http://scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/>

- Chamon, E.M.O.Q. (2006). Estresse e estratégia de enfrentamento: o uso da Escala Toulousaine no Brasil. *Revista Psicologia. Organizações e trabalho*, V.6, n.2, Florianópolis.
- Chizzoti, A. (1995). *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. São Paulo: Cortez.
- Cia, F.; Pereira, C.S.; Del Prette, Z.A.P. & Del Prette, A. (2006). Habilidades sociais paternas e o relacionamento entre pai e filho. *Centro Latino Americano y del Caribe de Información en Ciencias de la Salud*. Acesso em 28/12/2010 disponible en: <http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxslind.exe/iah/online/>
- Cia, F.; Pereira, C.S.; Del Prette, Z.A.P. & Del Prette, A. (2007). Habilidades sociais de mães e envolvimento com os filhos: estudo correlacional. *Centro Latino Americano y del Caribe de Información en Ciencias de la Salud*. Acesso em 28/12/2010 disponible en: <http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxslind.exe/iah/online/>
- Cia, F.; Pamplin, R.C.O. e Del Prette, Z.A.P. (2006). Comunicação e participação de pais e filhos: correlação com as habilidades sociais e problemas de comportamento dos filhos. *Centro Latino Americano y del Caribe de Información en Ciencias de la Salud*. Acesso em 28/12/2010 disponible en: <http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxslind.exe/iah/online/>
- Cia, F. e Barham, E.J. (2009). Repertório de habilidades sociais, problemas de comportamento, autoconceito e desempenho acadêmico de crianças no início da escolarização. *Centro Latino Americano y del Caribe de Información en Ciencias*

de la Salud. Acceso en 28/12/2010 disponible en: <http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxslind.exe/iah/online/>

Cole, M. & Cole, S. R. (2003). *O desenvolvimento da criança e do adolescente* (4ª ed.). Porto Alegre: ArtMed.

Coll, C.; Palacios, J.; Marchesi, A. (1995). *Desenvolvimento psicológico e educação necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar*. Ed. Artes Médicas, Porto Alegre. V. 3.

Collins, J. & Collins, M. (1992). *Social skills training and the professional helper*. New York: Willey.

Correa, A.C. & Ferriani, M.G.C. (2005). *A produção científica de enfermagem e as políticas públicas de proteção a adolescência*. Centro Latino-Americano y del Caribe de Información en Ciencias de la Salud. Acceso el 25/02/2011 disponible en <http://scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/>

Costa, M.C.O. & Bigras, M. (2007). *Mecanismos pessoais e coletivos de proteção e promoção da qualidade de vida para a infância e adolescência*. Centro Latino-Americano y del Caribe de Información en Ciencias de la Salud. Acceso el 25/02/2011 disponible en <http://scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/>

Costa, M.C. & Bigras, M. (2007). *Promoção de qualidade de vida para a infância e adolescência*. Centro Latino-Americano y del Caribe de Información en Ciencias

de la Salud. Acceso el 25/02/2011 disponible en <http://scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/>

Coutinho, L. G. & Rocha, A. P. R. (2007). Grupos de reflexão com adolescentes: elementos para uma escuta psicanalítica na escola. *Psicol. clin.* [on line]. vol.19, n.2, p. 71-85. ISSN 0103-5665. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-56652007000200006>. Acessado em 15/06/2014.

Coutinho, M. P. L.; Estevam, I. D.; Araujo, L. F. & Araujo, L. S. (2011). Prática de privação de liberdade em adolescentes: um enfoque psicossociológico. *Psicol. estud.* [on line]. vol.16, n.1, p. 101-109. ISSN 1413-7372. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722011000100012>. Acessado em 15/06/2014.

Crivelatti, M.M.B. y Durman, S. (2006). Sofrimento psíquico na adolescencia. Centro Latino-Americano y del Caribe de Información en Ciencias de la Salud. Acceso el 25/02/2011 disponible en <http://scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/>

Cunha, S. M. & Gerk-Carneiro, E. (2006). As habilidades sociais na adaptação de estudantes de ensino superior. In: Bandeira, M. & Del Prette, Z. A. P. (orgs.), *Habilidades Sociais em Crianças e Adultos: Estudos de avaliação de intervenção*. No prelo.

Cunha, C. F. & Lima, N. L. (2012). Uma delicada transição: adolescência, anorexia e escrita. *Rev. latinoam. psicopatol. fundam.* [on line]. vol.15, n.4, p. 798-811. ISSN

1415-4714. Acessado em 19/06/2014. Disponível em
<http://dx.doi.org/10.1590/S1415-47142012000400004>.

Cury, A. J. (2003). Pais brilhantes, professores fascinantes. Rio de Janeiro: Sextante.

Dantas, A. C. G. (2006). Personalidade, estilos de atribuição e habilidades sociais em adolescentes. *Ciência e Cognição*, vol.7, p. 14-26.

D'avila-Bacarji, K. M. G., Marturano, E. M., & Elias, L. C. S. (2005). Suporte parental: Um estudo sobre crianças com queixas escolares. *Psicologia em Estudo*, 10(1), p. 110-115. Acessado em 22.07.2011. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=15562363&pid=S0103-863X200600030001000016&lng=en

Davis, M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44 (1), p. 113-126. Acessado em 20/05/2012. Disponível em:
<http://www.mendeley.com/research/measuring-individual-differences-in-empathy-evidence-for-a-multidimensional-approach/>

De Antoni, C. & Koller, S. H. (2001). O psicólogo-ecológico no contexto institucional: Uma experiência com meninas vítimas de violência. *Psicologia: Ciência e Profissão*, V 21, p. 14-29.

Dell'aglio, D., & Hutz, C. S. (2002). Estratégias de *coping* de crianças e adolescentes em eventos estressantes com pares e com adultos. Estudos de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 7 (1), p. 5-13. Psi. USP vol.13 no.2 São Paulo.

http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s010365642002000200012&script=sci_arttext

Del Prette, A. (1985). Treinamento comportamental: uma alternativa de atendimento à população não clínica. Revista de Psicologia. Fortaleza, v3, p. 67-81.

Del Prette, A. & Del Prette, Z. A. P. (1996). Habilidades sociais: uma área em desenvolvimento. Psicologia: Reflexão e Crítica. Porto Alegre, v.9, nº2, p.233-235.

Del Prette, A. & Del Prette, Z. A. P. (2001a). Inventário de Habilidades Sociais (IHS- Del Prette): Manual de apuração e interpretação. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Del Prette, A. & Del Prette, Z. A. P. (2001b). Psicologia das Relações Interpessoais – Vivências para o trabalho em grupo. Petrópolis: Editora Vozes.

Del Prette, A. & Del Prette, Z. A. P. (2003a). No contexto da travessia para o ambiente de trabalho: Treinamento de habilidades sociais com universitários. Estudos de Psicologia, 8(3), p. 413-420. Centro Latino Americano y del Caribe de Información en Ciencias de la Salud. Acceso en 28/12/2010 disponible en:
<http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxslind.exe/iah/online/>

- Del Prette, A. & Del Prette, Z. A. P. (2003b). Aprendizagem socioemocional na escola e prevenção da violência: Questões conceituais e metodologia de intervenção. In: A. Del Prette & Z. A. P. Del Prette (Orgs.), *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem: Questões conceituais, avaliação e intervenção*, p. 83-127. Campinas: Alínea.
- Del Prette, A. & Del Prette, Z. A. P. (2009a). *Inventário de habilidades sociais para adolescentes: manual de aplicação, apuração e interpretação/ Almir Del Prette & Zilda A. P. Del Prette*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Del Prette, A. & Del Prette, Z. A. P. (2009b). Adolescência e fatores de risco: a importância das habilidades sociais educativas. In: Haase, V. G. Ferreira, F. O. & Penna, F. O. (Orgs.). *Aspectos biopsicossociais da saúde na infância e adolescência*. Belo Horizonte: COOPMED. p. 503-521.
- Del Prette, G.; Del Prette, Z.A.P. e Meyer, S.B. (2007). *Psicoterapia com crianças ou adultos: expectativas e habilidades sociais de graduandos de psicologia*. Centro Latino Americano y del Caribe de Información en Ciencias de la Salud. Acesso em 28/12/2010 disponível em: <http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxslind.exe/iah/online/>
- Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (1998a). Desenvolvimento interpessoal e educação escolar: A perspectiva das habilidades sociais. *Temas em Psicologia*, 6(3), p. 205-215.

Del Prette, Z. A. P.; Del Prette, A.; Garcia, F.A.; Bolsoni-Silva, A.T. e Puntel, L.P. (1998b).

Habilidades sociais do professor em sala de aula: um estudo de caso. *Caribe de*

Información en Ciencias de la Salud. Acesso em 27/12/2010 disponível em:

<http://www.scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/>

Del Prette, Z.A.P.; Del Prette, A. e Barreto, M.C.M. (1998c). Análise de um inventário de

Habilidades Sociais (IHS) em uma amostra de universitários. *Centro Latino*

Americano y del Caribe de Información en Ciencias de la Salud. Acesso em

28/12/2010 disponível em: <http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxslind.exe/iah/online/>

Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (1999). *Psicologia das habilidades sociais: Terapia e educação*. Petrópolis: Vozes.

Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (2000). *Treinamento de Habilidades Sociais:*

Panorama geral da área. Em V. G. Haase, R. R. Neves, C. Kapler, M. L. M.

Teodoro e G. M. O. Wood (orgs.), *Psicologia do desenvolvimento: Contribuições interdisciplinares*. p.249-264 Belo Horizonte: Health.

Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (2002a). *Transtornos psicológicos e habilidades*

sociais. In H. J. Guilhardi, M. B. B. Madi, P. P. Queiroz & M. C. Scoz (Orgs).

Sobre comportamento e cognição: Contribuições para a construção da teoria do comportamento (volume 10, p. 377-386). Santo André: ESETec.

Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (2002b). *Avaliação das habilidades sociais em crianças*

com um inventário multimídia: indicadores sociométricos associados a frequência

versus dificuldade. Centro Latino Americano y del Caribe de Información en Ciencias de la Salud. Acceso en 28/12/2010 disponible en:
<http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxslind.exe/iah/online/>

Del Prette, Z. A. P.; Del Prette, A.; Barreto, M.C.M.; Bandeira, M.; Rios-Saldaña, M.R. Uliam, A.L.A.O. et al. (2004). Habilidades sociais de estudantes de Psicologia: Um estudo multicêntrico. Centro Latino Americano y del Caribe de Información en Ciencias de la Salud. Acceso en 28/12/2010 disponible en:
<http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxslind.exe/iah/online/>

Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (2005a). Sistema Multimídia de Habilidades Sociais para Crianças: Manual de aplicação, apuração e interpretação. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (2005b). Psicologia das habilidades sociais na infância: Teoria e prática. Petrópolis: Editora Vozes.

Del Prette, Z. A. P.; Martini, M.L.; Paiva, F. e Del Prette, A. (2005). Contribuições do referente de habilidades sociais para uma abordagem sistêmica na compreensão do processo de ensino - aprendizagem. Centro Latino Americano y del Caribe de Información en Ciencias de la Salud. Acceso en 28/12/2010 disponible en:
<http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxslind.exe/iah/online/>

Del Prette, Z. A. P.; Barreto, S. O. y Freitas, L. C. (2007). Habilidades sociais na comorbidade entre dificuldade de aprendizagem e problemas de comportamento:

uma avaliação multimodal. Acessado em: 03/09/2011 Disponível em:

<http://pesquisa.bon.pt/V/KM4UKIFL1M9LLGCA1JASKVLTxDB3DJ6GV7MDK7P4BMIUG85EB6-02147?func=meta-3-next&set-entry=000011>

Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (2008). Um sistema de categorias de habilidades sociais educativas. Centro Latino Americano y del Caribe de Información en Ciencias de la Salud. Acceso en 28/12/2010 disponible en:
<http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxslind.exe/iah/online/>

Del Prette, Z. A. P.; Villa, M.B.; Freitas, M.G. & Del Prette, A. (2008). Estabilidade temporal do Inventário de Habilidades Sociais Conjugais (IHSC). Centro Latino Americano y del Caribe de Información en Ciencias de la Salud. Acceso en 28/12/2010 disponible en: <http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxslind.exe/iah/online/>

Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (2009c). Psicologia das habilidades sociais: diversidade teoria e suas implicações. Petrópolis: Editora Vozes.

Demo, P. (1985). Introdução à metodologia da Ciência. São Paulo: Atlas. – Porto Alegre: Procuradoria-Geral de Justiça, 2007.

Dessen, M. A., & Costa, A. L. (2005). *A ciência do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: ARTMED.

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=15562372&pid=S0103-863X200600030001000025&lng=en Acessado 24/05/2011.

Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1976.
(3ª. ed., revista e ampliada em 1999).

Dicionário Online da Língua Portuguesa. Acessado em 30/07/2011. Disponível em:
<http://www.dicio.com.br/autocontrole/>

Dolto, F. (1990). *A causa dos adolescentes*. São Paulo. Nova Fronteira.

Domingues, A.F.; Motti, T.F.G. e Palamin, M.E.G. (2008). O brincar e as habilidades sociais na interação da criança com deficiência auditiva e mãe auditiva. Centro Latino Americano y del Caribe de Información en Ciencias de la Salud. Acceso en 28/12/2010 disponible en: <http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxslind.exe/iah/online/>

Drummond, M. & Drummond Filho, H. (1998). *Drogas: a busca de respostas*. São Paulo: Loyola.

ECA – (1990) Estatuto da Criança e do Adolescente. Estatuto da Criança e do Adolescente e legislação pertinente. – Lei Federal 8060/1990.

Erikson, E. H. (1972). *Identidade, juventude e crise*. Rio de Janeiro: Zahar.

Erikson, E. H. (1998). *O ciclo de vida completo*. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas.

- Eysenck, M. & Keane, M. (1994). *Psicologia Cognitiva: Um Manual Introdutório*. Porto Alegre, Artmed.
- Falcone, E. (1989). A eficácia do tratamento em grupo da ansiedade social. *Psicologia Clínica. Pós-Graduação e Pesquisa*. 4, p. 75-91.
- Falcone, E. (1995) Grupos. Em B. Rangé (Org.) *Psicoterapia comportamental e cognitiva. Pesquisa, prática, aplicações e problemas*. pp. 159-169. Campinas: Editorial Psy.
- Falcone, E. (1998). A avaliação de um programa de treinamento da empatia com universitários. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Falcone, E. (2000). Habilidades sociais: Para além da assertividade. Em R. C. Wielenska (Org.) *Sobre Comportamento e Cognição: Questionando e ampliando a teoria e as intervenções clínicas e em outros contextos*. São Paulo: SETEditora Ltda. Vol. 6.
- Falcone, E. (2002). Contribuições para o treinamento de habilidades de interação. Em H. J. Guilhardi, M. B. B. P. Madi, P. P. Queiroz & M. C. Scoz (Orgs). *Sobre comportamento e cognição. Contribuições para a construção da teoria do comportamento*; p. 91-104. Santo André, SP: ESETec.
- Falcone, E. M. O. (2006). As bases teóricas e filosóficas das abordagens cognitivo-comportamentais. In A. M. Jacó-Vilela, A.A.L. Ferreira & F. T. Portugal (Orgs.). *História da Psicologia. Rumos e percursos*; p. 195-214. Rio de Janeiro: Nau Editora.

- Falcone, E., Ferreira, M. C., Luz, R. C. M., Fernandes, C. S., Faria, C. A., D'augustin, J. F. & Sardinha, A. (2008). Inventário de Empatia (IE): Desenvolvimento e validação de uma medida brasileira. *Avaliação Psicológica*.
- Faria, A. R. de O. (1998). O desenvolvimento da criança e do adolescente segundo Piaget. 4ª Edição. Editora Ática, São Paulo.
- Feitosa, F.B. (2007). Habilidades sociais e desempenho acadêmico: procesos cognitivos como moderadores e mediadores. Acessado em: 03/09/2011 Disponível em: <http://pesquisa.bon.pt/V/KM4UKIFL1M9LLGCA1JASKVLTXDB3DJ6GV7MDK7P4BMIUG85EB6-02147?func=meta-3-next&set-entry=000011>
- Ferracioli, L. (1999). Aprendizagem, desenvolvimento e conhecimento na obra de Jean Piaget: uma análise do processo de ensino-aprendizagem em Ciências. *Revista Bras. Est. pedag.*, Brasília, v. 80, n. 194, p. 05-18, jan./abr.
- Ferro, M.R.; Abramides, D.V.M.; Veronez, F.S.; Tavano, L.D.; Souza, S.R.B.; De-Vitto, L.P.M.; et al. (2008). Habilidades sociais em pacientes com síndrome velocardiofacial. *Centro Latino Americano y del Caribe de Información en Ciencias de la Salud*. Acceso en 28/12/2010 disponible en: <http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxslind.exe/iah/online/>

- Filho, J.H.S. (2004). *Psicologia das habilidades sociais*. Centro Latino Americano y del Caribe de Información en Ciencias de la Salud. Acceso en 28/12/2010 disponible en: <http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxslind.exe/iah/online/>
- Fierro, A. (1995). *Desenvolvimento da personalidade na adolescência*. In Coll, C; Palácios, J; Marchesi, A. (orgs). *Desenvolvimento psicológico e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Freitas, L.C. (2006). *Psicologia da habilidades sociais na infância: teoria e prática*. Caribe de Información en Ciencias de la Salud. Acceso en 27/12/2010 disponible en: <http://www.scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/>
- Freitas, M. G.; Del Prette, Z. A. P. (2005). *Desenvolvimento e avaliação de um programa de habilidades sociais com mães de crianças deficientes visuais*. Acessado em: 03/09/2011 Disponível em: <http://pesquisa.bon.pt/V/KM4UKIFL1M9LLGCA1JASKVLTxDB3DJ6GV7MDK7P4BMIUG85EB6-02147?func=meta-3-next&set-entry=000011>
- Freitas, M. G. (2008). *Sistema de avaliação de habilidades sociais (SSRS-BR) para crianças com deficiência mental: validade e padrões normativos*. Acessado em: 03/09/2011 Disponível em: <http://pesquisa.bon.pt/V/KM4UKIFL1M9LLGCA1JASKVLTxDB3DJ6GV7MDK7P4BMIUG85EB6-02147?func=meta-3-next&set-entry=000011>

- Freitas, M. G. e Del Prette, Z.A.P. (2010). Validade do critério do sistema de avaliação de habilidades sociais (SSRS-BR). Centro Latino Americano y del Caribe de Información en Ciencias de la Salud. Acceso en 28/12/2010 disponible en: <http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxslind.exe/iah/online/>
- Freud, S. (1905) Três ensaios sobre a teoria da sexualidade, vol. VII. ESB. Rio de Janeiro: Imago, 1974.
- Freud, S. (1915) Pulsão e destinos das pulsões. vol. XIV. ESB. Rio de Janeiro: Imago, 1974.
- Freud, S. (1923) O ego e o Id. vol. XIX. ESB. Rio de Janeiro: Imago, 1974.
- Freud, S. (1933) Novas conferências introdutórias sobre psicanálise. vol. XXII. ESB. Rio de Janeiro: Imago, 1974.
- Fumo, V. M. S. (2009). Habilidades sociais acadêmicas de crianças com baixo e alto desempenho acadêmico na interação com o professor (Dissertação de mestrado), Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, Brasil). Acceso el 28/12/2010 disponible en: <http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxislind.exe/iah/online/>
- Fumo, V. M. S.; Manolio, C. L.; Bello, S.; Hayashi, M. C. P. I. (2009). Produção científica em habilidades sociais: estudo bibliométrico. Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva. Vol. XI, nº2, p. 246-266. Campinas, SP.

Furtado, E.S.; Falcon, E.M.O.e Clark, C. (2003). Avaliação do stress e das habilidades sociais na experiência acadêmica de estudantes de medicina na Universidade do Rio de Janeiro. Centro Latino Americano y del Caribe de Información en Ciencias de la Salud. Acceso en 28/12/2010 disponible en: <http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxslind.exe/iah/online/>

Gaudêncio, P. (1980). *Jovem Urgente*. 4ª ed. São Paulo: Paulinas.

Garaigordobil, M. y Dura, A. (2006) Neosexismo en adolescentes de 14 a 17 años: relaciones con autoconcepto-autoestima, personalidad, psicopatología, problemas de conducta y habilidades sociales. *Clinica y Salud* [online]. vol.17, n.2, p. 127-149. ISSN 1130-5274.

Gomes da Silva, V. R. M. (2001). Reconhecendo e prevenindo a rejeição entre os pares. Em H. J. Guilhardi, M. B. B. P. Madi, P. P. Queiroz & M C. Scoz (Orgs.), *Sobre o comportamento e cognição. Expondo a variabilidade*; p.13-19. Santo André, SP: ESETec.

Gomide, P. I. C. (2003). Estilos parentais e comportamento antissocial. In: A. Del Prette & Z. A. P. Del Prette (Orgs.), *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem: Questões conceituais e de intervenção*; p. 21-60. Campinas: Alínea.

Gomide, P.I.C.; Salvo, C.G.; Pinheiro, D.P.N. e Sabbag, G.M. (2005). Correlação entre práticas educativas depressão estresse e habilidades sociais. Centro Latino

Americano y del Caribe de Información en Ciencias de la Salud. Acceso en 28/12/2010 disponible en: <http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxslind.exe/iah/online/>

Gonçalves, E.M.V. (2000). Adolescência e vulnerabilidade. Centro Latino-Americano y del Caribe de Información en Ciencias de la Salud. Acceso el 25/02/2011 disponible em <http://scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/>

Gonçalves, M. G. M. (2001). Concepções sociais de adolescência e suas implicações para o desenvolvimento da consciência do jovem. Anais da XXXI Reunião Anual de Psicologia. Rio de Janeiro, Sociedade Brasileira de Psicologia. V.1. p. 82.

Gonçalves, E.S. e Murta, S.G. (2008). Avaliação dos efeitos de uma modalidade de treinamento de habilidades sociais para crianças. Centro Latino Americano y del Caribe de Información en Ciencias de la Salud. Acceso en 28/12/2010 disponible en: <http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxslind.exe/iah/online/>

Gonçalves, H. S. (2005). Juventude brasileira, entre a tradição e a modernidade. Tempo Social, 17(2), p. 207-219. Acessado 25/03/2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20702005000200009&iNG=PT&NRM=ISO.

Gorayeb, R., Netto, J. R. C. & Bugliani, M. A. P. (2003). Promoção de saúde na adolescência: experiência com programas de ensino de habilidades de vida. In: Z. A. Trindade. & A. N. Andrade (Orgs.), Psicologia e saúde: um campo em construção. p. 89-100. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Goulart, I. B. (2000). Piaget-experiências básicas para utilização do professor. 17ª Edição.

Petrópolis – Rio de Janeiro: Editora Vozes.

Gressler, L. A. (2003). Introdução à pesquisa. São Paulo: Loyola.

Grün, T. B. (2006). Stress e habilidades sociais em pacientes com câncer de estômago.

Caribe de Información en Ciencias de la Salud. Acceso en 27/12/2010 disponible en: <http://www.scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/>

Grün, T. B. (2009). Stress e habilidades sociais em pacientes com câncer de laringe. 119 p.

Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas.

Guimarães, F. L. & Costa, L. F. (2002). Clínica psicológica do adolescente: do sistema à abordagem narrativista. Paidéia (Ribeirão Preto) [online]. 2002, vol.12, n.24

Acessado em 15/06/2014.

<http://www.scielo.oces.mctes.pt/scieloOrg/php/similar.php?lang=pt&text=%20Narrative%20therapy:%20The%20social%20construction%20of%20preferred%20realities.>

Guralh, S.A.; Migliorin, S.R.O. (2008). Adolescência – violência: desperdícios de vidas.

Centro Latino-Americano y del Caribe de Información en Ciencias de la Salud.

Acceso el 25/02/2011 disponible en <http://scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/>

- Haase, V. G. Ferreira, F. O. & Penna, F. O. (Orgs.). (2009). Aspectos biopsicossociais da saúde na infância e adolescência. Belo Horizonte: COOPMED. p.503-521.
- Herculano-Houzel, S. (2005). O cérebro em transformação. Rio de Janeiro: Editora Objetiva.
- Hilgenberg, M. R. (2006). Habilidades sociais manifestadas e auto reconhecidas: um estudo sobre a subjetividade de professores. Acessado em: 03/09/2011 Disponível em:
<http://pesquisa.bon.pt/V/KM4UKIFL1M9LLGCA1JASKVLTxDB3DJ6GV7MDK7P4BMIUG85EB6-02147?func=meta-3-next&set-entry=000011>
- Hill, N. E., Castellino, D. R., Lansford, J. E., Nowlin, P., Dodge, K. A., Bates, J. E., & Pettit, G. S. (2004). Parent academic involvement as related to school behavior, achievement and aspirations: Demographic variations across adolescence. *Child Development*, 75(5), p. 1491-1509. Acessado em 15/08/2011. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=15562383&pid=S0103-863X200600030001000036&lng=en
- Hocini, F. (2007). Dupla identificação na adolescência: a propósito de um caso único. Centro Latino-Americano y del Caribe de Información en Ciencias de la Salud. Acceso el 25/02/2011 disponible en <http://scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/>
- IBGE-Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Acessado 15/10/ 2011. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/painel/painel.php?codmun=431800#topo>

- Jardim, C.V. (2010). A adolescência na concepção de professores do ensino primário. Centro Latino-Americano y del Caribe de Información en Ciencias de la Salud. Acesso el 25/02/2011 disponible en <http://scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/>
- Justo, J. S. (2005). O “ficar” na adolescência e paradigmas de relacionamento amoroso na contemporaneidade. Revista do Departamento de Psicologia – UFF, 17(1), p. 61-77. Acessado em 29 de março de 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-80232005000100005&Ing=pt&nrm=isso.
- Kalina, E. & Grynberg, H. (1992). Aos pais de adolescentes. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- Kamii, C. (1995). A autonomia como finalidade da educação: implicações da Teoria de Piaget. A criança e o número. Campinas: Papirus.
- Kerlinger, F. N. (1980). Metodologia da Pesquisa em Ciências Sociais: um tratamento conceitual. São Paulo: EPU.
- Koller, S. H.; Camino, C.; & Ribeiro, J. (2001). Adaptação e validação de duas escalas de empatia para uso no Brasil. Estudos de Psicologia, 18(3), p. 43-53.
- Krüger, H.(1984). Fundamentos da Psicologia Social. Rio de Janeiro: F.G.V.

Kupfer, M. C. (1994). Psicologia Escolar ou Psicologia na Escola. In: Congresso Nacional de Psicologia Escolar, nº 2, Campinas.

Laplanche, J, Pontalis, J. B. (1998). Vocabulário da Psicanálise. São Paulo: Martins Fontes

Lazarus, A. A. (1973). "On assertive behavior: A brief note", Behavior therapy, 4, p. 697-699.

Leite, A.P.L. (2001). Sexualidade na adolescência: conhecimentos, atitudes e práticas de adolescentes estudantes no município de Maceió. Centro Latino-Americano y del Caribe de Información en Ciencias de la Salud. Acceso el 25/02/2011 disponible em <http://scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/>

Leme, V.B.R e Bolsoni-Silva, A.T. (2010). Habilidades sociais educativas partenais e comportamentos de pré escolares. Centro Latino Americano y del Caribe de Información en Ciencias de la Salud. Acceso en 28/12/2010 disponible en: <http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxslind.exe/iah/online/>

Levitan, M.; Rangé, B. e Nardi, A. (2008). Habilidades sociais na agorafobia e fobia social. Centro Latino Americano y del Caribe de Información en Ciencias de la Salud. Acceso en 28/12/2010 disponible en: <http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxslind.exe/iah/online/>

Likert, R. (1932). "A Technique for the Measurement of Attitudes", Archives of Psychology 140: p. 1-55.

- Löhr, S. S. (2003). Estimulando o desenvolvimento de habilidades sociais em idade escolar. In: A. Del Prette & Z. A. Del Prette (Orgs.), *Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem: questões conceituais, avaliação e intervenção*. Campinas, SP: Alínea. p. 293-310.
- Ludin, R. W. (1977). *Personalidade: uma análise do comportamento*. São Paulo: EPU.
- Mac Kay, D. (1988). Dificuldades sociais e interpessoais. In: H. Lettner e B. Rangé (Orgs.), *Manual de psicoterapia comportamental*. São Paulo: Manole. p.137-148.
- Maia, R.C.C.; Soares, A. & Victoria, M.S. (2009). Um estudo com professores de educação infantil e de escola fundamental sobre habilidades sociais e inteligência em geral. Centro Latino Americano y del Caribe de Información en Ciencias de la Salud. Acceso en 28/12/2010 disponible en: <http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxslind.exe/iah/online/>
- Maldavsky, D. (1984). Transformaciones representacionales constituyentes del aparato psíquico em la adolescência. In: QUIROGA, S. *Adolescencia: de la metapsicologia a la clínica*. Buenos Aires: Amorrortu Editores. p. 11-64.
- Manolio, C. L. (2009). *Habilidades sociais educativas na interação professor-aluno*. Acessado em: 03/09/2011 Disponível em: <http://pesquisa.bon.pt/V/KM4UKIFL1M9LLGCA1JASKVLTXD3DJ6GV7MDK7P4BMIUG85EB6-02147?func=meta-3-next&set-entry=000011>

- Marty, F. (2006). Adolescência, violência e sociedade. Centro Latino-Americano y del Caribe de Información en Ciencias de la Salud. Acceso el 25/02/2011 disponible en <http://scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/>
- Marques, J. C. e Van Horn, K. R. (2002). Relações interpessoais em pré-adolescentes, adolescentes e universitários brasileiros: um estudo transcultural. *Psico*, v.33, nº2, p.245-272.
- Matos, M. G. (1997). Comunicação e gestão de conflitos na escola. Lisboa: Edições FMG.
- Mcfall, R. (1982). A revivew and reformulation of the concept of social skills. *Behavioral Assessment*, 4, p.1-35.
- Merrel, K.W. (2003). *Preschool and Kindergarten Behavior Scales* (2 th ed.). Austin, TX: PRO-ED.
- Martins, C.B.G. e Jorga, M.H.P.M. (2010). Abuso sexual na infância e na adolescência: perfil das vítimas e agressores em um município do sul do Brasil. Centro Latino-Americano y del Caribe de Información en Ciencias de la Salud. Acceso el 25/02/2011 disponible en <http://scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/>
- Martins, P.O.; Trindade,Z.A. y Almeida, A.M. O. (2003). O ter e o ser: representações sociais da adolescencia entre adolescente de inserção urbana e rural. Centro Latino-

Americano y del Caribe de Información en Ciencias de la Salud. Acceso el 25/02/2011 disponible en <http://scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/>

Marturano, E. M. (2006). Psicologia do Desenvolvimento no Brasil: Pesquisa e relevância social. In D. Colinvaux, L. Banks-Leite & D. D. Dellaglio, (Orgs.), Psicologia do Desenvolvimento: Reflexões e práticas atuais. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Mateus, T.C. (2008). Quando a adolescência não depende da puberdade. Centro Latino-Americano y del Caribe de Información en Ciencias de la Salud. Acceso el 25/02/2011 disponible en <http://scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/>

Mendonça, M.H.M. (2002). O desafio da política de atendimento da infância e da adolescência na construção de políticas públicas equitativas. Centro Latino-Americano y del Caribe de Información en Ciencias de la Salud. Acceso el 25/02/2011 disponible en <http://scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/>

Mestre, M. (2001). Habilidades Sociais e comunicação. Centro Latino Americano y del Caribe de Información en Ciencias de la Salud. Acceso en 28/12/2010 disponible en: <http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxslind.exe/iah/online/>

Ministério da Saúde (2010). Diretrizes Nacionais para a Atenção Integral à Saúde de Adolescentes e Jovens na Promoção, Proteção e Recuperação da Saúde. Acessado em 22 de dezembro de 2012, disponível em:
http://portal.saude.gov.br/portal/arquivos/pdf/diretrizes_nacionais_adoles_jovens_230810.pdf

Ministério do Desenvolvimento Social - MDS. Acessado em 22 de dezembro de 2012, disponível em: <http://www.mds.gov.br/assistenciasocial/protecaobasica/cras>

Miranda, R. M. R. & Cury, V. E. (2010). Dançar o adolescer: estudo fenomenológico com um grupo de dança de rua em uma escola. *Paidéia (Ribeirão Preto)* [online]. 2010, vol.20, n.47, p. 391-400. ISSN 0103-863X. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X2010000300011>. Acessado em 15/06/2014.

Mitsi, C. A.; Silveira, J. M. & Costa, C. E. (2004). Treinamento de habilidades sociais no tratamento do Transtorno Obsessivo-Compulsivo: um levantamento bibliográfico. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 6(1), p. 49-59.

Molina, R.C.M. e Del Prette, Z.A.P. (2006). Funcionalidade da relação entre as habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem. Centro Latino Americano y del Caribe de Información en Ciencias de la Salud. Acceso en 28/12/2010 disponible en: <http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxslind.exe/iah/online/>

Moraes, C. J. (1997). Pais e educadores: reflexão inicial sobre adolescência e sexualidade. Campinas. Disponível :<<http://www.mogi.com.br/adolsex/paisedu.htm>>Acessado: 26/04/ 2011.

Moreira, T. (1997). Redes: um novo exercício de cidadania. Brasília. Disponível em: <<http://www.redemulher.org.br/tereza.html>>. Acessado em: 27/04/2011.

- Moreno, M. C.; Cubero, R. (1995a). Relações sociais nos anos pré-escolares: família, escola, colegas. In: Coll, C.; Palácios, J.; Marchesi, A. (orgs.). Desenvolvimento psicológico e educação. Porto Alegre: Artmed. Cap.14. p. 190-202.
- Moreno, M. C.; Cubero, R. (1995b). Relações sociais nos anos escolares: família, escola, companheiros. In: Coll, C.; Palácios, J.; Marchesi, A. (orgs.). Desenvolvimento psicológico e educação. Porto Alegre: Artmed. Cap.19. p. 250-260.
- Moscovici, S. (1978). A representação social da psicanálise. São Paulo: Zahar.
- Moscovici, S. (2003). Representações sociais: investigações em psicologia social. Petrópolis: Vozes.
- Motta, D. C. (2005). Um estudo sobre a relação entre as práticas educativas e o desenvolvimento da empatia em crianças em situação de abrigo e em contexto familiar. Dissertação de Mestrado Não Publicada, Programa de Pós-graduação em Psicologia Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Acessado em 20/05/2011, disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/pe/v11n3/v11n3a07.pdf>
- Mueller, F. L. (1968). História da Psicologia. São Paulo, Cia. Editora Nacional.
- Murta, S. G. (2005). Aplicações do Treinamento em Habilidades Sociais: Análise da Produção Nacional. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18 (2), p. 283-291.

Murta, S. G. (2008). Programa de Habilidade de Vida para Adolescente: um Manual para Aplicação. Goiânia: Porã Cultural.

Murta, S.G.; Borges, F.A.; Ribeiro, D.C.; Rocha, E.P.; Menezes, J.C.L. y Prado, M.M. (2009). Prevenção primária em saúde na adolescência: avaliação de um programa de habilidades de vida. Centro Latino-Americano y del Caribe de Información en Ciencias de la Salud. Acceso el 25/02/2011 disponible en <http://scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/>

Muuss, R. E. (1996). Teorias da Adolescência. Belo Horizonte – M.G.: Interlivros, 5ª edição.

Mussen, P. H. et al. (1995). Desenvolvimento e personalidade da criança. 7. ed. Tradução de Maria Lúcia G. Leite Rosa. São Paulo: Ed. Harbra Ltda, Tradução de: Child Development & Personality, 7th edition.

Muza, G. M. & Costa, M. P. (2002). Elementos para a elaboração de um projeto de promoção à saúde e desenvolvimento de adolescentes: o olhar dos adolescentes. Cad. Saúde Pública, 18(1), p. 321-328.

Nicoletti, M.; Gonzaga, A. P.; Modesto, S. E. F. & Cobelo, A. W. (2010). Grupo psicoeducativo multifamiliar no tratamento dos transtornos alimentares na adolescência. *Psicol. estud.* [on line]. vol.15, n.1, p. 217-223. ISSN 1413-7372. Acessado em 19/06/2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722010000100023>.

Organização Mundial da Saúde: OMS. Acessado em 12/03/2011, disponível em:

http://www.who.int/water_sanitation_health/2005advocguide/es/index9.html

Osório, L. C. (1996). Família hoje. Porto Alegre: Artes Médicas.

Osorio, F. L., Crippa, J. A. S. & Loureiro, S.R. (2008). Escala para auto avaliação ao falar em público (SSPS): Adaptação transcultural e consistência interna da versão brasileira. *Revista de Psiquiatria Clínica*, V.35, p. 207-211.

Pacheco, J. T. B.; Teixeira, M. A. P. e Gomes, W. B. (1999). Estilos Parentais e Desenvolvimento de Habilidades Sociais na Adolescência. In: *Psicologia Teoria e Pesquisa*. Brasília, Maio-Agosto. Volume 15, nº 2, p.117-126.

Pacheco, J.; Alvarenga, P.; Reppold, C.; Piccinini, C.A. y Hutz, C. S. (2005). Estabilidade do comportamento antisocial na transição da infância para a adolescência: uma perspectiva desenvolvedora. *Centro Latino-Americano y del Caribe de Información en Ciencias de la Salud*. Acceso el 25/02/2011 disponible en <http://scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/>

Pacheco, P. & Rangé, B. (2006). Desenvolvimento de habilidades sociais em graduandos de Psicologia. In: M. Bandeira, Z.A.P. Del Prette & A. Del Prette (Orgs.), *Habilidades Sociais em Crianças e Adultos; Estudos sobre habilidades sociais e relacionamento interpessoal*; p.199 – 216. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Palácios, J. (1995). O que é a adolescência. In: Coll, C.; Palacios, J.; Marchesi, A.

Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva. Porto Alegre: Artes Médicas.

Palma, D. L. A. (2009). A psicologia cognitiva e mediação informacional como

facilitadoras de novas atitudes. Acessado em 12/05/2016 e disponível em:

file:///C:/Users/Win8.1/Downloads/229-1067-1-PB.pdf

Papalia e Olds. (2000). Desenvolvimento humano (D. Bueno, Trad.). Porto Alegre:

ArtMed.

Pasquali, L. & Gouveia, V. V. (1990). Escala de Assertividade Rathus – RAS. Adaptação

Brasileira. Psicologia: Teoria e Pesquisa, V. 6, p. 233-249.

Pasquali, L. (2003). Psicometria: Teoria dos testes na Psicologia e na Educação.

Petrópolis: Vozes.

Pereira, C. S. (2006). Habilidades sociais em trabalhadores com e sem deficiência física:

uma análise comparativa. Acessado em: 03/09/2011 Disponível em:

<http://pesquisa.bon.pt/V/KM4UKIFL1M9LLGCA1JASKVLTxDB3DJ6GV7MDK7P4BMIUG85EB6-02147?func=meta-3-next&set-entry=000011>

Pereira, C. S.; Cia, F. e Barham, E.J. (2008). Conceitos de si mesmo, habilidades sociais,

problemas de comportamento e desempenho acadêmico na puberdade:

interrelações e diferenças entre os sexos. Centro de Educação e Ciências Humanas,

Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, Brasil). Acesso el 28/12/2010
disponible en: <http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxislind.exe/iah/online/>

Pereira, M.S. (2007). Semelhanças e diferenças das Habilidades Sociais entre crianças com síndrome de Down incluídas e crianças com desenvolvimento típico.
Acessado em: 03/09/2011 Disponível em:
<http://pesquisa.bon.pt/V/KM4UKIFL1M9LLGCA1JASKVLTXDB3DJ6GV7MDK7P4BMIUG85EB6-02147?func=meta-3-next&set-entry=000011>

Pereira, E. M. A. (2003). A percepção do universitário sobre seus problemas. In E. Mercuri & S.A.J. Polydoro (Orgs.). Estudante universitário: Características e experiências de formação; p 187-217. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária.

Peres, F. & Rosenberg, C. (1998). Revelando a concepção de adolescência/adolescente presente no discurso da saúde pública. Centro Latino-Americano y del Caribe de Información en Ciencias de la Salud. Acesso el 25/02/2011 disponible en
<http://scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/>

Piaget, J. (1972). O julgamento moral na criança. São Paulo: Zahar.

Piaget, J. (1984). Seis Estudos de Psicologia. Tradução Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sergio Lima Silva. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 12ª Edição.

Piaget, J. (1990). Apud. Davis, C. & Oliveira Z. de. Psicologia na Educação. Cortez, São Paulo.

Piaget, J. (2002). Epistemologia genética. São Paulo: Martins Fontes.

Pinheiro, M. I. (2006). Treinamento de habilidades sociais educativas para pais de crianças em trajetória de risco. Acessado em: 03/09/2011 Disponível em:

<http://pesquisa.bon.pt/V/KM4UKIFL1M9LLGCA1JASKVLTxDB3DJ6GV7MDK7P4BMIUG85EB6-02147?func=meta-3-next&set-entry=000011>

Pinheiro, M. I., Hasse, V., Del Prette, Z. A. P., Amarante, C. L. D. & Del Prette, A. (2006).

Treinamento de habilidades sociais educativas para pais de crianças com problemas de comportamento. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19(3), p. 407-414. Acessado em: 03/09/2011 Disponível em:

<http://pesquisa.bon.pt/V/KM4UKIFL1M9LLGCA1JASKVLTxDB3DJ6GV7MDK7P4BMIUG85EB6-02147?func=meta-3-next&set-entry=000011>

Pinheiro, M. I., Hasse, V., Del Prette, Z. A. P. e Amarante, C. L. D. (2008). Treinamento de

habilidades sociais para pais de crianças com problemas escolares. *Psicologia:*

Reflexão e Crítica, 19(3), p. 407-414. Acessado em: 03/09/2011 Disponível em:

<http://pesquisa.bon.pt/V/KM4UKIFL1M9LLGCA1JASKVLTxDB3DJ6GV7MDK7P4BMIUG85EB6-02147?func=meta-3-next&set-entry=000011>

Pizzato, M. I. G. (2007). Estratégias de *Coping*. In: CHAMON, E. M. Q. O. (org.). *Gestão de Organizações Públicas e Privadas: uma abordagem interdisciplinar*. Rio de Janeiro: Brasport, p. 141-152.

Popper, K.R. (1976). A racionalidade das revoluções científicas. In: HARRÉ, R. (Org.).

Problemas da revolução científica. São Paulo: EDUSP.

- Quiroga, S. (1984). *Adolescência: de la metapsicologia a la clínica*. Susana E. Quiroga, compiladora. Buenos Aires. Amorrortu Editores.
- Quiroga, S. Cryan, G. (2004). *Adolescentes con conductas antisociales y autodestructivas: estudio epidemiológico y nuevas técnicas terapéuticas*. Facultad de Psicología - UBA / Secretaría de Investigaciones / XII Anuario de Investigaciones Buenos Aires. p. 25-32. Acessado 30/11/2011. Disponível em:
<http://www.scielo.org.ar/pdf/anuinv/v12/v12a01.pdf>
- Rangé, B. (2001). *Psicoterapias cognitivo-comportamentais um diálogo com a psiquiatria*. Porto Alegre: Artmed.
- Rezende, M.A.; Beteli, V.C. e Santos, J.L.F. (2005). *Avaliação das habilidades sociais pelo Teste de Denver II em instituições de educação infantil*. Centro Latino Americano y del Caribe de Información en Ciencias de la Salud. Acceso en 28/12/2010
disponible en: <http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxslind.exe/iah/online/>
- Ribeiro, J., Koller, S. H. & Camino, C. (2001). *Adaptação e validação de duas escalas de empatia para uso no Brasil*. *Estudos de Psicologia*, 18, p. 43-53.
- Richardson, R. J. (1999). *Pesquisa Social: Métodos e técnicas*. 3ª ed. São Paulo: Atlas.
- Rocha, M.M.; Del Prette, Z.A. y Del Prette, A. (2009). *Programa de habilidades sociais educativas com pais: efeitos sobre o desempenho social e acadêmico de filhos com TDAH*. Acessado em 03/09/2010 e disponível em:

<http://pesquisa.bon.pt/V/KM4UKIFL1M9LLGCA1JASKVLTxDB3DJ6GV7MDK7P4BMIUG85EB6-02147?func=meta-3-next&set-entry=000011>

Rohde, L.A. (2000). Quem deve tratar crianças e adolescentes? O espaço da psiquiatria na infância e na adolescência em questão. Centro Latino-Americano y del Caribe de Información en Ciencias de la Salud. Acceso el 25/02/2011 disponible en <http://scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/>

Rodrigues, M. (2009). Estudo da habilidades sociais em fumantes. Acessado em 03/09/2010 e disponível em: <http://pesquisa.bon.pt/V/KM4UKIFL1M9LLGCA1JASKVLTxDB3DJ6GV7MDK7P4BMIUG85EB6-02147?func=meta-3-next&set-entry=000011>

Romanelli, G. (1997). Famílias de classes populares: socialização e identidade masculina. *Cadernos de Pesquisa NEP*, 1-2, p. 25-34.

Rondon, P.H.B. (2006). A adolescência, seus conflitos e soluções. Centro Latino-Americano y del Caribe de Información en Ciencias de la Salud. Acceso el 25/02/2011 disponible en <http://scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/>

Rosin-Pinola, A.R.; Del Prette, Z.A.P. e Del Prette, A. (2007). Habilidades Sociais e problemas de comportamento de alunos com deficiência mental, alto e baixo desempenho. Centro Latino Americano y del Caribe de Información en Ciencias de la Salud. Acceso en 28/12/2010 disponible en: <http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxslind.exe/iah/online/>

- Rosa, M. D. (2002). Adolescência: da Cena Familiar à Cena Social. *Psicol. USP* [online]. 2002, vol.13, n.2, p. 227-241. ISSN 0103-6564. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-65642002000200013>. Acessado em 15/06/2014.
- Rosario-Campos, M.C. (2001). Peculiaridades do transtorno obsessivo compulsivo na infância e adolescência. Centro Latino-Americano y del Caribe de Información en Ciencias de la Salud. Acceso el 25/02/2011 disponible en <http://scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/>
- Roudinesco, E. & Plon, M. (1998). Dicionário de Psicanálise. Tradução Vera Riberio e Lucy Magalhães. – Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Rudio, F. V.(1978). Introdução ao projeto de pesquisa científica. Petrópolis: Vozes.
- Saito, M. I. (2001). Adolescência: prevenção e risco. São Paulo: Atheneu.
- Salvo, C.G.; Mazzarotto, I.H.K. e Löhr, S. (2005). Promoção das habilidades sociais em pré-escolares. Centro Latino Americano y del Caribe de Información en Ciencias de la Salud. Acceso en 28/12/2010 disponible en: <http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxslind.exe/iah/online/>
- Salvador, C. C.; Mestres, M. M.; Goñi, j. O.; Gallart, I. S. (1999). Psicologia da educação. Tradução de Cristina Maria de Oliveira. Porto Alegre: Artmed.

Saltalamacchia, H.R. (1990). *La juventud en la época moderna: un análisis conceptual*.

Puerto Rico, Cuadernos CIJUP; (Colección Ensayos).

Samaja, J. (1995). *Epistemología y metodología: elementos para una teoría de la investigación científica*. 3a ed., Buenos Aires, Eudeba, Buenos Aires.

Sampieri, H. y otros. (1994). *Metodología de la investigación*, México, Mc Graw Hill, Cap.4 y 5. Disponible em: <http://www.esnips.com/doc/8aff7489-18d6-45f1-bd22-6109c478e46f/Hernandez-Sampieri---Metodologia-de-la-investigacion>. Acceso realizado em: 23/09/2010.

Santos Filho, J. C. *Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático*. In: Santos Filho, J. C.; Gamboa, S. S. (2001). *Pesquisa educacional: quantidade-qualidade*. 4. ed. São Paulo: Cortez, p.13-59.

Santos, P. L. (2006). *Problemas de saúde mental de crianças e adolescentes atendidos em um serviço público de Psicologia Infantil*. *Psicol. Estud.* Vol 11. Nº 2. Maringá Maio/Agosto. Acessado em 19/06/2014. Disponible em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722006000200010&lang=pt

Sardinha, A.; Falcone, E.M.O. & Ferreira, M.C. (2009). *As relações entre a satisfação conjugal e as habilidades sociais percebidas no conjuge*. Centro Latino Americano y del Caribe de Información en Ciencias de la Salud. Acceso en 28/12/2010 disponible en: <http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxslind.exe/iah/online/>

Sarriera, J. C., Silva, M. A., Kabbas, C. P., & Lopes, V. B. (2001). Formação da identidade ocupacional em adolescentes. *Estudos de Psicologia*, 6, p. 27-32.

Savietto, B. B. & Cardoso, M. R. (2009). A drogadicção na adolescência contemporânea. *Psicol. estud.* [on line]. vol.14, n.1, pp. 11-19. ISSN 1413-7372. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722009000100003>. Acesso realizado em: 15/06/2014.

Scivoletto, S.; Boaratti, M.A. e Turkiewiez, G. (2010). Emergências psiquiátricas na infância e adolescência. Centro Latino-Americano y del Caribe de Información en Ciencias de la Salud. Acceso el 25/02/2011 disponible en <http://scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/>

Schoen-Ferreira, T.H. e Farias, M.A. (2010). Adolescência através dos séculos. Centro Latino-Americano y del Caribe de Información en Ciencias de la Salud. Acceso el 25/02/2011 disponible en <http://scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/>

Sêda, E. (1998). *Infância e sociedade: terceira via*. São Paulo: ADÊS.

Silva, L.A.V.; Oliveira, R.F. y Franco, A.L.S. (1998). Inserção do psicólogo em programas de atenção primária na adolescência: uma experiência em Salvador, Bahia. Centro Latino-Americano y del Caribe de Información en Ciencias de la Salud. Acceso el 25/02/2011 disponible en <http://scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/>

- Silva V.A.; Aguiar A.S.; Felix F.; Rebello G.P.; Andrade R.C.; Mattos H.F.; et al. (2003).
Estudo brasileiro sobre abuso de substâncias por adolescentes: fatores associados e adesão ao tratamento. *Revista Brasileira de Psiquiatria*. V. 25(3): p. 133 - 138.
- Silva, C. A. T. (2006). Habilidades sociais em fusão de organizações: uma estratégia preventiva do stress. Acessado em: 03/09/2011 Disponível em:
<http://pesquisa.bon.pt/V/KM4UKIFL1M9LLGCA1JASKVLTXDB3DJ6GV7MDK7P4BMIUG85EB6-02147?func=meta-3-next&set-entry=000011>
- Silva, M.P. e Murta, S.G. (2009). Treinamento e habilidades sociais para adolescentes: uma experiência no Programa de Atenção Integral a Família (PAIF). Centro Latino Americano y del Caribe de Información en Ciencias de la Salud. Acceso en 28/12/2010 disponible en: <http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxslind.exe/iah/online/>
- Silva, R.A.; Horta, B. L. (2007). Bem estar psicológico e adolescência: fatores associados. Centro Latino-Americano y del Caribe de Información en Ciencias de la Salud. Acceso el 25/02/2011 disponible en <http://scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/>
- Shinohara, H. O. (1997). Conceituação da terapia cognitivo-comportamental. In: R. A. Banaco (Org.) Sobre comportamento e cognição: aspectos teóricos, metodológicos e de formação em análise do comportamento e terapia cognitiva, V. 3, p. 01 - 05 São Paulo: Editora Arbytes.
- Skinner, B. F. (2001). *Ciência e Comportamento Humano*. (J. C. Todorov & R. Azzi, Trads). São Paulo: Martins Fontes.

Soares, A. (1993). O que são as ciências cognitivas. Coleção Primeiros Passos, São Paulo: Editora Brasiliense.

Soares, A.B.; Pube, L.N. e Mello, T.V.S. (2009). Habilidades sociais e adaptação acadêmica: um estudo comparativo em instituições de ensino público e privado. Centro Latino Americano y del Caribe de Información en Ciencias de la Salud. Acceso en 28/12/2010 disponible en: <http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxslind.exe/iah/online/>

Soresi, S. & Nota, L. (2000). A Social Skill Training for Persons with Down's Syndrome. *European Psychologist*, 5(1), p. 33-43.

Spinillo, A. G. & Roazzi, A. (1989). A atuação do psicólogo na área cognitiva: reflexões e questionamentos. *Psicologia Ciencia e Profissão*. Brasília, v.9, n.3, p. 20 -25.

Straub, R. (2005). *Psicologia da Saúde*. (R. C. Costa, Trad.). Porto Alegre: Artmed.

Traverso-Yepez, M.T. y Pinheiro, V.S. (2002). Adolescência, saúde e contexto social: clareando práticas. Centro Latino-Americano y del Caribe de Información en Ciencias de la Salud. Acceso el 25/02/2011 disponible en <http://scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/>

Triola, M. (1999). *Introdução a Estatística*. 7. ed. Rio de Janeiro: LYC Editora.

Triviños, A. N. S. (1987). Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas.

Trower, P. (1982). Towards a generative model of social skills: a critique and synthesis. In: J. P. Curran y P. M. Monti (Comps.). Social skills training a practical handbook for assessment and treatment. Nova York: Guilford.

Veiga, D.I.; Bueno, M.G.; Belem, M. G. e Schmidt, A. (2008). Habilidades sociais dos jogadores de RPG. Centro Latino Americano y del Caribe de Información en Ciencias de la Salud. Acesso em 28/12/2010 disponível em:
<http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxslind.exe/iah/online/>

Villa, M. B. (2005). Habilidades Sociais no casamento avaliação e contribuição para a satisfação conjugal. Acessado em: 03/09/2011 Disponível em:
<http://pesquisa.bon.pt/V/KM4UKIFL1M9LLGCA1JASKVLTXDB3DJ6GV7MDK7P4BMIUG85EB6-02147?func=meta-3-next&set-entry=000011>

Villa, M. B., Del Prette, Z. A. P. & Del-Prette, A. (2007). Habilidades Sociais Conjugais e filiação religiosa: Um estudo descritivo. *Psicologia em Estudo*, 12, p. 23-32.

Wagner, M.F., Oliveira, M.S. (2007). Estudo das habilidades sociais em adolescentes usuários de maconha. *Psicologia em Estudo*. 14(1), p.101-10. *Psicologia Em Estudo*, (1), 101.
<http://pesquisa.bon.pt/V/KM4UKIFL1M9LLGCA1JASKVLTXDB3DJ6GV7MDK7P4BMIUG85EB6-02147?func=meta-3-next&set-entry=000011>

- Wagner, M.F., Oliveira, M.S. (2007). Habilidades sociais e abuso de drogas em adolescentes. Centro Latino Americano y del Caribe de Información en Ciencias de la Salud. Acceso en 28/12/2010 disponible en: <http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxslind.exe/iah/online/>
- Wagner M.F., Silva J.G., Zanettelo L.B., Oliveira M.S. (2010). O uso da maconha associado ao déficit de habilidades sociais em adolescentes. SMAD, Rev. Eletrônica Saúde Mental Álcool Drog. (Ed. port.) [Internet]. [Acesso em: 19/06/2014]; 6 (2), p. 255-273. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/smad/article/viewFile/38716/41569>.
- Wallace, C. J. e Liberman, R. P. (1985). Social skills training for patients with schizophrenia: A controlled clinical trial. *Psychiatry Research*, 15, p. 239-247.
- Weiser, K.S.; Weiser, M. y Davidson, M. (2003). Uso de maconha na adolescencia e o risco de esquizofrenia. Centro Latino-Americano y del Caribe de Información en Ciencias de la Salud. Acceso el 25/02/2011 disponible en <http://scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/>
- Zahn-Waxler, C. (1996). Environment, biology, and culture: Implications for adolescent development. *Developmental Psychology*, 32, p. 571-573.

ANEXOS

Anexo A - Carta de Presentación utilizada en la Escuela Pública Federal

Anexo B - Carta de Presentación utilizada en la Escuela Pública Provincial

Anexo C - Carta de Presentación utilizada en la Escuela Privada

Anexo D - Declaración de Consentimiento– utilizada en la Escuela Pública Nacional
(Instituto Federal Farroupilha-Campus São Borja)

Anexo E- Declaración de Consentimiento -utilizada en la Escuela Pública Provincial
(Escola Estadual Getúlio Vargas)

Anexo F - Declaración de Consentimiento – utilizada en la Escuela Privada (Colégio
Adventista de São Borja)

Anexo G - Declaración de Consentimiento – utilizada para obtener el permiso de los
padres o responsables por los adolescentes

Anexo H - Histórico del Instituto Federal Farroupilha – Escuela Pública Nacional

Anexo I - Histórico del Escola Estadual Getúlio Vargas – Escuela Pública Provincial

Anexo J - Histórica del Colégio Adventista de São Borja - Escuela Privada

Anexo K - Instrumento 1 – Inventario de las Habilidades Sociales en la Adolescencia
(DEL-PRETTE 2009)

Anexo L - Instrumento 2 - Criterio Brasil

Anexo M - Ley N° 11.892

ANEXO A

La Carta de Presentación utilizada en la Escuela Pública Nacional donde fue realizado el estudio científico.

São Borja, 01 de marzo de 2011.

Al Señor Profesor Carlos Eugênio R. Baselmão

Director Escolar

Director General Pro-Tempore

Estimado Señor,

Enviamos para su consideración y aprobación el proyecto de investigación titulado "LAS HABILIDADES SOCIALES Y LOS ADOLESCENTES DE SÃO BORJA".

Gracias de antemano por su cooperación.

Graciosamente

Andrea Simone Santos Weis

CRP 07/07842

ANEXO B

Carta de Presentación utilizada en la Escuela Pública Provincial donde fue realizado el estudio científico.

São Borja, 01 de marzo de 2011.

A la Señora Profesora Vera Regina Zanella Wermuth

Directora Escolar

Escuela Provincial Getúlio Vargas

Estimada Señora,

Enviamos para su consideración y aprobación el proyecto de investigación titulado "LAS HABILIDADES SOCIALES Y LOS ADOLESCENTES DE SÃO BORJA".

Gracias de antemano por su cooperación.

Graciosamente

Andrea Simone Santos Weis

CRP 07/07842

ANEXO C

Carta de Presentación utilizada en la Escuela Privada donde fue realizado el estudio científico.

São Borja, 01 de marzo de 2011.

Al Sr. Profesor Osmar Batista

Director Escolar

Colégio Adventista de São Borja

Estimado Señor,

Enviamos para su consideración y aprobación el proyecto de investigación titulado "LAS HABILIDADES SOCIALES Y LOS ADOLESCENTES DE SÃO BORJA".

Gracias de antemano por su cooperación.

Graciosamente

Andrea Simone Santos Weis

CRP 07/07842

ANEXO D

Declaración de Consentimiento– utilizado en la Escuela Pública Nacional

UNIVERSIDAD DE CIENCIAS EMPRESARIALES Y SOCIALES - UCES

DEPARTAMENTO DE POSGRADO

DOCTORADO EN PSICOLOGÍA

DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO PARA LA INVESTIGACIÓN

Yo, Carlos Eugênio R. Baselmão permito la aplicación del instrumento de investigación "LAS HABILIDADES SOCIALES Y LOS ADOLESCENTES DE SÃO BORJA, RS - BRASIL", que tiene como objetivo conocer las habilidades sociales. Esa investigación forma parte del Programa de Posgrado por medio del Doctorado en Psicología de la Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales, Buenos Aires - Argentina. Está siendo desarrollada por la doctoranda Andrea Simone Santos Weis (CRP 07/07842; matrícula en la UCES N° 45412) con orientación de la Profª. Drª. Liliana Alvarez. Obtuve aclaración sobre la importancia de mi autorización. Fui informado(a) que los datos recolectados no serán divulgados individualmente. También estoy conocedor de que podré quitar dudas antes de rellenar del Inventario de las Habilidades Sociales para Adolescentes y del Criterio Brasil.

São Borja, 18 de marzo de 2011.

Firma

ANEXO E

Declaración de Consentimiento– utilizado en la Escuela Pública Provincial

UNIVERSIDAD DE CIENCIAS EMPRESARIALES Y SOCIALES - UCES

DEPARTAMENTO DE POSGRADO

DOCTORADO EN PSICOLOGÍA

DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO PARA LA INVESTIGACIÓN

Yo, Vera Regina Zanella Wermuth permito la aplicación del instrumento de investigación "LAS HABILIDADES SOCIALES Y LOS ADOLESCENTES DE SÃO BORJA, RS - BRASIL", que tiene como objetivo conocer las habilidades sociales. Esa investigación forma parte del Programa de Posgrado por medio del Doctorado en Psicología de la Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales, Buenos Aires - Argentina. Está siendo desarrollada por la doctoranda Andrea Simone Santos Weis (CRP 07/07842; matrícula en la UCES N° 45412) con orientación de la Prof^a. Dr^a. Liliana Alvarez. Obtuve aclaración sobre la importancia de mi autorización. Fui informado(a) que los datos recolectados no serán divulgados individualmente. También estoy conocedor de que podré quitar dudas antes de rellenar del Inventario de las Habilidades Sociales para Adolescentes y del Criterio Brasil.

São Borja, 17 de marzo de 2011.

Firma

ANEXO F

Declaración de Consentimiento– utilizado en la Escuela Privada.

UNIVERSIDAD DE CIENCIAS EMPRESARIALES Y SOCIALES - UCES

DEPARTAMENTO DE POSGRADO

DOCTORADO EN PSICOLOGÍA

DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO PARA LA INVESTIGACIÓN

Yo, Osmar Batista permito la aplicación del instrumento de investigación "LAS HABILIDADES SOCIALES Y LOS ADOLESCENTES DE SÃO BORJA, RS - BRASIL", que tiene como objetivo conocer las habilidades sociales. Esa investigación forma parte del Programa de Posgrado por medio del Doctorado en Psicología de la Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales, Buenos Aires - Argentina. Está siendo desarrollada por la doctoranda Andrea Simone Santos Weis (CRP 07/07842; matrícula en la UCES N° 45412) con orientación de la Profª. Drª. Liliana Alvarez. Obtuve aclaración sobre la importancia de mi autorización. Fui informado(a) que los datos recolectados no serán divulgados individualmente. También estoy conocedor de que podré quitar dudas antes de rellenar del Inventario de Habilidades Sociales para Adolescentes y del Criterio Brasil.

São Borja, 18 de marzo de 2011.

Firma

ANEXO G

Declaración de Consentimiento– utilizado para obtener el permiso de los padres o responsables por los adolescentes.

UNIVERSIDAD DE CIENCIAS EMPRESARIALES Y SOCIALES - UCES

DEPARTAMENTO DE POSGRADO

DOCTORADO EN PSICOLOGÍA

DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO

Yo, _____ permito que mi hijo(a) _____ participe de la encuesta " ADOLESCENCIA EN SÃO BORJA: UN ANÁLISIS A LA LUZ DE LAS HABILIDADES SOCIALES", que tiene como objetivo conocer más sobre las habilidades sociales de los adolescentes de São Borja. Esta investigación hace parte del Programa de Posgrado por intermedio del Doctorado en Psicología de la Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales, Buenos Aires - Argentina. La investigación científica está siendo desarrollada por la alumna Andrea Simone Santos Weis (CRP 07/07842; matrícula en la UCES N° 45412) bajo la orientación de la Prof^a. Dr^a. Liliana Alvarez. Obtuve una aclaración sobre la importancia de mi autorización. Fui informado(a) que los datos recolectados no serán expuestos individualmente. También estoy consciente de que podré sacar dudas antes de rellenar el Inventario de Habilidades Sociales para Adolescentes y del Criterio Brasil.

São Borja, ___ de _____ de 2011.

Firma

ANEXO H

Histórico del Instituto Federal Farroupilha – Escuela Pública Nacional

INSTITUTO NACIONAL DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA

FARROUPILHA

Son fundamentos básicos y principios del Instituto Federal Farroupilha:

- Ser un espacio de construcción del conocimiento, de socialización y de crecimiento individual y colectivo.
- Respetar las diferencias, sin desconsiderar los conocimientos, valores y cultura previos de los actores envueltos en el proceso educacional.
- Proporcionar una formación humanística, integral, en la cual los conocimientos partan de la práctica social y que a ella retornen transformándola.
- Contribuir en la formación de ciudadanos comprometidos con la realidad social, autónomos y emprendedores.
- Primar por una formación ética, política y estética para combatir a las acciones que vengán a reforzar la opresión de unos sobre otros o degradar la relación del ser humano con la naturaleza.
- Garantizar el espacio de inclusión a los diferentes medios de actuación personal y profesional.
- Oportunizar formación que contemple los procesos de aprendizaje profesional de los estudiantes, pensando en su formación; de los docentes, de los técnico administrativos, de las familias y de la comunidad.
- Aliar la enseñanza, la investigación y la extensión al recorrido de vida del ser humano y de la sociedad.

- Construir saberes, generar resultados, tanto en la educación básica integrada, como en los técnicos subsecuentes, cursos superiores y de posgrado, teniendo el espíritu empresarial y la sustentabilidad como base para la actuación de la Institución.

1. PERFIL INSTITUCIONAL DEL INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA FARROUPILHA

El Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología Farroupilha – IFFarroupilha - CNPJ 10.662.072/0001-58, fue creado mediante la integración del Centro Federal de Educación Tecnológica de São Vicente do Sul y de la Escuela Agrotécnica Federal de Alegrete, con sus respectivas Unidades

Descentralizadas de Enseñanza y acrecida de una Unidad Descentralizada de Enseñanza, perteneciente anteriormente al Centro Federal de Educación Tecnológica de Bento Gonçalves, a través de la Ley nº 11.892, de 29/12/2008.

Además de esas dos autarquías que dieron origen al IFFarroupilha, pasan a componer el Instituto los siguientes integrantes, todos clasificados como campi del Instituto Federal Farroupilha:

- Campus Alegrete
- Campus Júlio de Castilhos
- Campus Panambi
- Campus Santa Rosa
- Campus São Borja
- Campus Santo Augusto
- Campus São Vicente do Sul

Además de esos, componen el Instituto Federal Farroupilha el Núcleo Avanzado de Jaguari y los polos de Educación a la Distancia existentes en las ciudades de Alegrete, Bagé, Canguçu, Santo Antônio da Patrulha, São Lourenço do Sul, Santa Maria, Quaraí y São Borja.

De esa manera, el Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología Farroupilha se caracteriza como una institución que posee naturaleza jurídica de autarquía, lo que le confiere autonomía administrativa, patrimonial, financiera, didáctico-pedagógica y disciplinar.

En consonancia con la ley de su creación es una institución de educación superior, básica y profesional, pluricurricular y multicampi, especializada en la oferta de educación profesional y tecnológica en las diferentes modalidades de enseñanza.

En ese sentido, los Institutos son equiparados a las universidades, como instituciones acreditadoras y certificadoras de cualificaciones profesionales, además de detentores de autonomía universitaria.

1.1. MISIÓN

Promover la educación profesional, científica y tecnológica, por medio de la enseñanza, investigación y extensión, con foco en la formación de ciudadanos críticos, autónomos y emprendedores, comprometidos con el desarrollo sostenible.

1.2. VISIÓN

Ser referencia en educación profesional, científica y tecnológica, como institución fiscal del desarrollo regional y sostenible.

1.3. VALORES

- Ética
- Solidaridad: humanización, inclusión, igualdad en la diversidad, cooperación.
- Sustentabilidad: responsabilidad social y ambiental.
- Desarrollo humano: criticidad, autonomía y espíritu empresarial
- Democracia: igualdad en la diversidad, libertad, justicia.
- Calidad: basada en el conocimiento técnico/tecnológico y sostenible.
- Innovación: creatividad basada en conocimientos tradicionales y en la capacidad de romper con sus límites.

ANEXO I

Histórico de la Escuela Estadual Getúlio Vargas – Escuela Pública Provincial



COLÉGIO ESTADUAL GETÚLIO VARGAS

Decreto de Criação nº 1935 de 14/02/1913 - Decreto de Reorganização nº 25253 de 20/01/1977
 Decreto de Transformação nº 37280 de 03/03/1997 - Parecer de Autorização do 2º Grau nº 447/97 de 26/03/1997
 Av. Presidente Vargas, 1503 - Fone (0xx55) 431-1272 - Cep 97670-000 - São Borja/RS
 35ª COORDENADORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO

HISTÓRICO DO COLÉGIO ESTADUAL GETÚLIO VARGAS

O Colégio Estadual Getúlio Vargas, sediado no município de São Borja/RS, na Av. Presidente Vargas nº 1503, no Bairro Pirahy.

Teve seu Decreto de Criação em 14 de fevereiro de 1913, publicado no Jornal "A FEDERAÇÃO nº 40" de 15 de fevereiro de 1913.

O Colégio Estadual Getúlio Vargas tem como finalidade proporcionar uma educação fundada em valores humanistas (solidariedade, justiça social, honestidade, responsabilidade, respeito às diferenças como condição social do conhecimento), preparando os indivíduos para a compreensão da sociedade, buscando um colégio democrático, atualizado, aberto, crítico e eficiente na qualidade de ensino, onde a comunidade seja participativa, atuante e valorizada.

Atualmente, tem 955 alunos, 60 professores e 13 funcionários, distribuídos em dois turnos.

A equipe diretiva está composta por:

Diretora: Vera Regina Zanella Wermuth

Vice-diretoras: Salete Regina Zanella Wermuth e Joselia Malgarin Pires

Assistente administrativo-financeiro: Alvino Gomes Felicio

Supervisoras: Martina Bernabeth Isnardo Gusmão e Ivana Correa Goya

Orientadoras: Ana Maria Coelho Silva e Salete Regina Ceron do Amaral

Atende alunos da Educação Infantil ao Ensino Médio, não possui um público específico, os alunos pertencem a vários bairros e vilas, com uma classe social bem diversificada.

São Borja, 29 de agosto de 2012.

El Colegio Estadual Getúlio Vargas, en el municipio de São Borja - RS, posee desde la Educación Infantil hasta la Enseñanza Media.

Hoy, atiende más de mil alumnos. Posee profesionales altamente calificados e implantó, a partir de 2011, el Currículo por Habilidades y Cualificaciones.

La profesora Vera Regina Zanella Wermuth es la actual directora.

Acceso en 11/03/2012. Disponible en: <http://getuliovargascolegio.blogspot.com/>

ANEXO J

Histórico del Colégio Adventista de São Borja - Escola Privada

Sobre la Escuela Adventista

El Colegio Adventista de São Borja es una institución mantenida por la Iglesia Adventista del 7º Día y tiene como propósito ofrecer a sus hijos lo preparo académico en conformidad con los principios cristianos.

En el mundo, la Educación Adventista está presente en 160 países, representada por más de 6.500 instituciones de la Educación Infantil a la libre docencia, totalizando 1.200.000 alumnos. En Brasil, el inicio se dio en 1896, a través del Colegio Internacional, de Curitiba en Paraná. A partir de ahí, el trabajo educacional creció y muchas escuelas fueron agregadas a esa, formando la red de Escuelas Adventistas.

La Educación Adventista posee hoy más de 560 unidades escolares y 128.000 alumnos. Además de estas unidades, la organización mantiene 12 colegios en régimen de internado, de la Educación Básica a la Superior y un Centro Universitario en São Paulo.

En el Río Grande del Sur, contamos con 35 escuelas y aproximadamente 11.000 alumnos. Aquí en Son Borja, las actividades educacionales, iniciaron en 1976, funcionando atrás de la Iglesia Adventista. En el periodo de 1999 a julio de 2002 bajo la dirección de la Prof^a Anna Soraya de Morales Cruz iniciamos una nueva fase, fue adquirido el terreno y construida la escuela con nuevas instalaciones más modernas y atractivas. El año de 1999 fue autorizada por la Secretaría de Educación la instalación de 7ª y 8ª series. En 2000, acontece la primera graduación de 8ª serie. En el segundo semestre de 2002, la Secretaría de Educación autorizó la implantación de la Enseñanza Media.

De julio de 2002 a julio de 2003 la escuela fue dirigida por el Prof. Luiz Cláudio de Matos Monteiro. De julio de 2003 y en los dos años siguientes (2004 y 2005) el director

de la escuela fue el Prof. Moisés Manir Sarquiz. En 2005 acontece la primera graduación del 3º año.

De 2006 a julio de 2007 el director del colegio fue el Prof. Thompson Augusto de los Reyes. En este periodo aconteció la modernización del edificio de la escuela. Estos han sido años de consolidación y crecimiento de la Educación Adventista en la comunidad. De julio de 2007 a Agosto de 2010 la dirección del colegio fue la Profª Mara Rozi Cordero Tavares. El Colegio Adventista de Son Borja está bajo la dirección del prof. Osmar Batista, desde el día 19 de agosto de 2010 y cuenta con 34 servidores y cerca de 283 alumnos, distribuidos en los cursos de Educación Infantil, Educación Fundamental I e II y Enseñanza Media.

Grandes programas y actividades culturales tienen se realizado en la escuela. Actividades estas que cuentan con la implicación de toda la comunidad escolar y que contribuyen para un mejor relacionamiento entre alumnos, padres, familiares y cuerpo docente. Destacamos los proyectos realizados hasta el momento. Destaque especial en el PROYECTO "YO RESPETO" El Colegio Adventista de Son Borja, quiere alcanzar su comunidad con acciones desarrolladas por sus propios alumnos, familiares y amigos, abriendo así las puertas del Colegio y también abriendo las puertas del corazón .En un mundo cada vez más acelerado y lleno de actividades, raros son los momentos en que paramos y nos detenemos en las personas que están a nuestro lado. El proyecto "Yo Respeto" es construido a partir de principios bíblicos y tiene como finalidad, el incentivo a la comunidad escolar dedicar más tiempo a sus semejantes. Ese proyecto es formado por tres Acciones Importantes, que sean realizadas durante el año de 2011. Siendo ellas:1ª Acción - Yo Respeto mis Amigos - 03/032ª Acción - Yo Respeto los Ancianos - 05/073ª Acción - Yo Respeto mi Familia - 25/094ª Acción - Yo Respeto a Dios - 04/07 El Objetivo de ese Proyecto es comprendamos que respeto es la expresión concreta del amor,

y respetar es creer, valorar lo que y como el otro es, no invadiendo lo que le pertenece y no exigiendo que este sea aquello que queremos. Ese proyecto visa también, la conciencia de los alumnos, familiares, profesores y comunidad de modo general, haciéndolos conocedores a través de acciones prácticas desarrolladas en el ambiente escolar y sociedad del valor precioso que es el respeto, este proyecto quiere no sólo envolver los alumnos pero traen la escuela toda la familia, las programaciones especiales en fechas como el día de los padres, día de las madres y otras en las cuales alumnos y profesores preparan actividades especiales que envuelvan los homenajeados del día.

Mirando el pasado con certeza podemos sentir la mano poderosa de Dios y decir, con toda la certeza como decía el profeta: “Hasta aquí hay los ayudado el Señor.” Creemos que este mismo poder continuará a bendecirnos para que podamos ejecutar obras grandiosas para cuál nos proponemos: a de educar individuos no solamente para esta vida, pero para la eternidad. Para eso “enseñamos valores, construimos vencedores.”

Acceso en 11/03/2012. Disponible en: <http://saoborja.educacaoadventista.org.br/sobre/>

ANEXO K

Instrumento 1 – Inventario de las Habilidades Sociales en la Adolescencia - IHSA (DEL-
PRETTE, 2009a)

Itens	Frequência					Dificuldade				
	0-2 vezes	3-4 vezes	5-6 vezes	7-8 vezes	9-10 vezes	Nenhuma	Pouca	Média	Muita	Total
20	Na escola ou em meu trabalho, <u>faço apresentações orais em grupo quando solicitado.</u>									
21	<u>Consigo conversar com pessoas de autoridade</u> (diretor da escola, chefe no trabalho, padre ou pastor na igreja etc.) sempre que necessário.									
22	Quando meus pais ou professores criticam o meu comportamento, <u>consigo controlar minha irritação.</u>									
23	Se acho errado fazer uma coisa, mesmo os colegas me pressionando, <u>eu fico na minha</u> (não faço).									
24	<u>Consigo guardar segredo</u> sobre o que os amigos me contam.									
25	Ao conhecer alguém que quero ter como amigo(a), <u>eu lhe faço perguntas pessoais.</u>									
26	<u>Consigo perceber os sentimentos</u> (medo, raiva, vergonha, tristeza etc.) de um(a) amigo(a) em dificuldade.									
27	<u>Demonstro meu aborrecimento</u> a meu/minha irmão(ã) quando ele(a) apronta comigo (mexe nas minhas coisas, implica etc.).									
28	Ao perceber que fui inconveniente (grosso, desagradável) e ofendi alguém, <u>eu peço desculpas.</u>									
29	Quando um amigo tem uma posição contrária à minha, <u>consigo negociar uma solução boa para nós dois.</u>									
30	<u>Reajo com calma</u> quando as coisas não saem como eu gostaria.									
31	Ao notar que um(a) colega está triste ou com algum problema, <u>eu lhe ofereço meu apoio.</u>									
32	Na relação sexual, quando meu/minha parceiro(a) discorda de usar camisinha, <u>procuro convencê-lo(a) sobre essa necessidade.</u>									
33	Quando meus pais insistem em dizer o que devo fazer, contrariando o que penso, <u>falo calmamente o que acho.</u>									
34	Quando um colega está com dificuldade em alguma tarefa da escola ou do trabalho, <u>eu ofereço minha ajuda.</u>									
35	Quando quero fazer amizades, <u>convido as pessoas para algum programa ou atividade.</u>									
36	Em relação a carinhos, seja com quem for, <u>eu digo francamente o que me desagrada.</u>									
37	Ao sentir desejo de conhecer alguém a quem não fui ainda apresentado(a), <u>eu mesmo(a) me apresento a essa pessoa.</u>									
38	<u>Consigo controlar minha raiva</u> quando meu/minha irmão(ã) me irrita de alguma maneira.									

El IHSA-Del-Prette se destina a la población adolescente de 12 a 17 años de edad. Se trata de instrumento de autoinforme, que permite evaluar el repertorio de las habilidades sociales de adolescentes en conjunto con situaciones interpersonales cotidianas, a partir de dos indicadores: la frecuencia y la dificultad con que reaccionan a las diferentes demandas de interacción social.

Las posibilidades de aplicación del IHSA-Del-Prette apuntan para su uso en los contextos de Psicología Clínica, de la Salud, Escolar, Social y de Orientación Vocacional y Profesional.

Descripción estandarizada del IHSA-Del-Prette extraída de: Del Prette, Z.A.P. & Del Prette, A. (2009). Evaluación de habilidades sociales: bases conceptuales, instrumentos y procedimientos. In A. Del Prette & Z.A.P. Del Prette (Orgs.), *Psicología de las habilidades sociales: Diversidad teórica y sus implicancias* (pp. 187-229). Petrópolis: Voces.

El IHSA-Del-Prette (Del Prette & Del Prette, 2009) es un instrumento de autoinforme, para evaluación de habilidades sociales de adolescentes, referenciado a la norma en términos de percentis, analizado y aprobado por el Consejo Federal de Psicología. Es disponible en forma de una caja conteniendo manual impreso, fichas de aplicación y apuración, con opción de apuración informatizada online. Es compuesto por 38 puntos que contemplan habilidades de relacionamiento con diferentes interlocutores (compañero/compañera afectivo-sexual, padres y hermanos, compañeros, amigos, personas de autoridad, desconocidas o no especificadas) que son requeridas en contexto público (escuela, trabajo, ocio, consumo), privado (familiar y íntimo) o no especificado. En cada punto, el adolescente es solicitado a juzgar (a) su dificultad en presentar la

reacción indicada en el punto en cuestión; (b) la frecuencia con que presenta aquella reacción. Las respuestas son señaladas en escala tipo Likert, produciendo puntuaciones generales de dificultad y uno de frecuencia. Además de eso, produce puntuación en seis subescalas:

- la F1 - Empatía
- la F2 - Autocontrol
- la F3 - Civilidad
- la F4 - Asertividad
- la F5 - Abordaje Afectivo
- la F6 - Desempeño Social.

Ficha Técnica del IHSA-Del-Prette

Rango de utilización: Adolescentes de 12 a 17 años.

Material: Manual con fundamentación teórica en el área, descripción del instrumento, instrucciones para aplicación, apuración e interpretación del IHSA-Del-Prette, Cuaderno de aplicación con los puntos, Hoja de Respuesta y Fichas de Apuración.

Forma de Aplicación: Aplicación Individual y/o colectiva en papel

Apuración INFORMATIZADA ONLINE en la web de la Editora

Tiempo de aplicación: No hay límite de tiempo pre-definido. La media utilizada por los adolescentes ha sido de 30 minutos.

Estandarización del Grupo de muestra de 1172 sujetos de ambos sexos, en el rango etario entre 12 a 17 años.

Descripción: El IHSA-Del-Prette es un instrumento de fácil aplicación que permite evaluar las habilidades sociales de adolescentes en contextos públicos (escuela, trabajo, ocio, consumo), privados (familiar y íntimo) y no especificados, indicado para uso

principalmente en los campos de la Salud, Clínica, Educación, Trabajo y preparación profesional.

Datos psicométricos: Fueron efectuados estudios de análisis de puntos (correlación puntuación total y índices de discriminación), consistencia interna (Alfa de Cronbach = .896 para la escala total y de 0,820 a 0,615 para las subescalas, todos con $p < .001$, para los scores basados en la frecuencia; Alfa de Cronbach = .904 para la escala total y de 0.511 a .866 para las subescalas), estabilidad prueba re prueba ($r = 0,844$; $p < 0,001$, para frecuencia y) y otros estudios adicionales validez y fiabilidad. El análisis de componentes principales reveló una estructura de seis subescalas (factores) que reúnen habilidades sociales de: (1) Empatía; (2) Autocontrol; (3) Civilidad; (4) Asertividad; (5) Abordaje afectivo; (6) Desempeño social. Hay otros estudios comparando los resultados con otras variables y comparando los indicadores de dificultad y frecuencia.

Normas: Pueden ser obtenidos puntos de frecuencia y de dificultad. Las normas y las principales propiedades psicométricas fueron elaboradas con base en los indicadores de frecuencia. El score total y los scores de cada subescala, obtenidos en el grupo de la muestra, fueron convertidos en percentis para el sexo masculino y femenino en dos rangos etarios: de 12, 13 y 14 años, y de 15, 16 y 17 años. Con esa información es posible comparar el resultado de cualquier individuo con los puntos del grupo de referencia.

ANEXO L

Instrumento 2 - Criterio Brasil



O Critério de Classificação Econômica Brasil, enfatiza sua função de estimar o poder de compra das pessoas e famílias urbanas, abandonando a pretensão de classificar a população em termos de “classes sociais”. A divisão de mercado definida abaixo é de **classes econômicas**.

SISTEMA DE PONTOS

Posse de itens

	Itens				
	Quantidade de itens				
	0	1	2	3	4 ou +
Televisão em cores	0	1	2	3	4
Rádio	0	1	2	3	4
Banheiro	0	4	5	6	7
Automóvel	0	4	7	9	9
Empregada mensalista	0	3	4	4	4
Máquina de lavar	0	2	2	2	2
Videocassete e/ou DVD	0	2	2	2	2
Geladeira	0	4	4	4	4
Freezer (aparelho independente ou parte da geladeira duplex)	0	2	2	2	2

Quantidade

Grau de Instrução do chefe de família

Analfabeto / Primário incompleto Analfabeto / Até 3a.Série Fundamental	0
Primário completo / Ginásial incompleto Até 4a.Série Fundamental	1
Ginásial completo / Colegial incompleto Fundamental completo	2
Colegial completo / Superior incompleto Médio completo	4
Superior completo Superior completo	8

CORTES DO CRITÉRIO BRASIL

CLASSE	PONTOS
A1	42 -46
A2	35 – 41
B1	29 – 34
B2	23 – 28
C1	28 – 22
C2	14 – 17
D	8 – 13
E	0 - 7

Fonte: ABEP - Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa – 2010 – www.abep.org –

abep@abep.orgDados com base no Levantamento Sócio Econômico 2008 - IBOPE.

ANEXO M

Ley N° 11.892 - Instituye la Red Federal de Educación Profesional, Científica y Tecnológica, crea los Institutos Federales de Educación, Ciencia y Tecnología.

Presidencia de la República - Casa Civil - Asuntos Jurídicos

LEY N° 11.892, DE 29 DE DICIEMBRE DE 2008.

Instituye la Red Federal de Educación Profesional, Científica y Tecnológica, crea los Institutos Federales de Educación, Ciencia y Tecnología, y da otras providencias. El PRESIDENTE DE La REPÚBLICA hace saber que el Congreso Nacional decreta y yo sanciono la siguiente Ley:

CAPÍTULO I

DE La RED FEDERAL DE EDUCACIÓN PROFESIONAL, CIENTÍFICA Y TECNOLÓGICA

Art. 1º Queda instituida, en el ámbito del sistema federal de enseñanza, la Red Federal de Educación Profesional, Científica y Tecnológica, vinculada al Ministerio de la Educación y constituida por las siguientes instituciones:

- I - Institutos Federales de Educación, Ciencia y Tecnología - Institutos Federales;
- II - Universidad Tecnológica Federal de Paraná - UTFPR;
- III - Centros Federales de Educación Tecnológica Celso Suckow de Fonseca - CEFET-RJ y de Minas Gerais - CEFET-MG;
- IV - Escuelas Técnicas Vinculadas a las Universidades Federales.

Párrafo único. Las instituciones mencionadas en los incisos I, II e III del caput de este artículo poseen naturaleza jurídica de autarquía, detentoras de autonomía administrativa, patrimonial, financiera, didáctico-pedagógica y disciplinar.

Art. 2º Los Institutos Federales son instituciones de educación superior, básica y profesional, pluricurriculares y multicampi, especializados en la oferta de educación profesional y tecnológica en las diferentes modalidades de enseñanza, con base en la conjugación de conocimientos técnicos y tecnológicos con sus prácticas pedagógicas, en los términos de esta Ley.

§ 1º Para efecto de la incidencia de las disposiciones que rigen la regulación, evaluación y supervisión de las instituciones y de los cursos de educación superior, los Institutos Federales son equiparados a las universidades federales.

§ 2º En el ámbito de su actuación, los Institutos Federales ejercerán el papel de instituciones acreditadoras y certificadoras de calificaciones profesionales.

§ 3º Los Institutos Federales tendrán autonomía para crear y extinguir cursos, en los límites de su área de actuación territorial, así como para registrar diplomas de los cursos por ellos ofrecidos, mediante autorización de su Consejo Superior, aplicándose, en el caso de la oferta de cursos la distancia, la legislación específica.

Art. 3lo La UTFPR se configura como universidad especializada, en los términos del párrafo único del art. 52 de la Ley en el 9.394, de 20 de diciembre de 1996, rigiéndose por los principios, finalidades y objetivos constantes de la Ley en el 11.184, de 7 de octubre de 2005.

Art. 4lo Las Escuelas Técnicas Vinculadas a las Universidades Federales son establecimientos de enseñanza pertenecientes a la estructura organizacional de las universidades federales, dedicándose, precipuamente, a la oferta de formación profesional técnica de nivel medio, en sus respectivas áreas de actuación.

CAPÍTULO II

DE Los INSTITUTOS FEDERALES DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA

Sección I

De la Creación de los Institutos Federales

Art. 5lo Quedan creados los siguientes Institutos Federales de Educación, Ciencia y Tecnología:

- I - Instituto Federal del Acre, mediante transformación de la Escuela Técnica Federal del Acre;
- II - Instituto Federal de Alagoas, mediante integración del Centro Federal de Educación Tecnológica de Alagoas y de la Escuela Agrotécnica Federal de Satuba;
- III - Instituto Federal del Amapá, mediante transformación de la Escuela Técnica Federal del Amapá;
- IV - Instituto Federal del Amazonas, mediante integración del Centro Federal de Educación Tecnológica del Amazonas y de las Escuelas Agrotécnicas Federales de Manaus y de São Gabriel de la Cascada;
- V - Instituto Federal de la Bahia, mediante transformación del Centro Federal de Educación Tecnológica de la Bahia;
- VI - Instituto Federal Baiano, mediante integración de las Escuelas Agrotécnicas Federales de Catu, de Guanambi (Antonio José Teixeira), de Santa Inês y del Senhor do Bonfim;
- VII - Instituto Federal de Brasília, mediante transformación de la Escuela Técnica Federal de Brasília;
- VIII - Instituto Federal del Ceará, mediante integración del Centro Federal de Educación Tecnológica del Ceará y de las Escuelas Agrotécnicas Federales de Crato y de Iguatu;
- IX - Instituto Federal del Espírito Santo, mediante integración del Centro Federal de Educación Tecnológica del Espírito Santo y de las Escuelas Agrotécnicas Federales de Alegre, de Colatina y de Santa Teresa;
- X - Instituto Federal de Goiás, mediante transformación del Centro Federal de Educación Tecnológica de Goiás;
- XI - Instituto Federal Goiano, mediante integración de los Centros Federales de Educación Tecnológica de Rio Verde y de Urutaí, y de la Escuela Agrotécnica Federal de Ceres;
- XII - Instituto Federal del Maranhão, mediante integración del Centro Federal de Educación Tecnológica del Maranhão y de las Escuelas Agrotécnicas Federales de Codó, de São Luís y de São Raimundo das Mangabeiras;

- XIII - Instituto Federal de Minas Gerais, mediante integración de los Centros Federales de Educación Tecnológica de Ouro Negro y de Bambuí, y de la Escuela Agrotécnica Federal de São João Evangelista;
- XIV - Instituto Federal del Norte de Minas Gerais, mediante integración del Centro Federal de Educación Tecnológica de Januária y de la Escuela Agrotécnica Federal de Salinas;
- XV - Instituto Federal del Sudeste de Minas Gerais, mediante integración del Centro Federal de Educación Tecnológica de Río Paloma y de la Escuela Agrotécnica Federal de Barbacena;
- XVI - Instituto Federal del Sur de Minas Gerais, mediante integración de las Escuelas Agrotécnicas Federales de Inconfidentes, de Hacha y de Muzambinho;
- XVII - Instituto Federal del Triângulo Mineiro, mediante integración del Centro Federal de Educación Tecnológica de Uberaba y de la Escuela Agrotécnica Federal de Uberlândia;
- XVIII - Instituto Federal de Mato Grosso, mediante integración de los Centros Federales de Educación Tecnológica de Mato Grosso y de Cuiabá, y de la Escuela Agrotécnica Federal de Cáceres;
- XIX - Instituto Federal de Mato Grosso do Sul, mediante integración de la Escuela Técnica Federal de Mato Grosso do Sul y de la Escuela Agrotécnica Federal de Nueva Andradina;
- XX - Instituto Federal del Pará, mediante integración del Centro Federal de Educación Tecnológica del Pará y de las Escuelas Agrotécnicas Federales de Castanhal y de Marabá;
- XXI - Instituto Federal de la Paraíba, mediante integración del Centro Federal de Educación Tecnológica de la Paraíba y de la Escuela Agrotécnica Federal de Sousa;
- XXII - Instituto Federal de Pernambuco, mediante integración del Centro Federal de Educación Tecnológica de Pernambuco y de las Escuelas Agrotécnicas Federales de Barreiros, de Belo Jardim y de Vitória de Santo Antão;
- XXIII - Instituto Federal del Sertão Pernambucano, mediante transformación del Centro Federal de Educación Tecnológica de Petrolina;
- XXIV - Instituto Federal del Piauí, mediante transformación del Centro Federal de Educación Tecnológica del Piauí;
- XXV - Instituto Federal del Paraná, mediante transformación de la Escuela Técnica de la Universidad Federal de Paraná;
- XXVI - Instituto Federal de Rio de Janeiro, mediante transformación del Centro Federal de Educación Tecnológica de Química de Nilópolis;
- XXVII - Instituto Federal Fluminense, mediante transformación del Centro Federal de Educación Tecnológica de Campos;
- XXVIII - Instituto Federal del Rio Grande del Norte, mediante transformación del Centro Federal de Educación Tecnológica del Rio Grande del Norte;
- XXIX - Instituto Federal del Rio Grande do Sul, mediante integración del Centro Federal de Educación Tecnológica de Bento Gonçalves, de la Escuela Técnica Federal de Canoas y de la Escuela Agrotécnica Federal de Sertão;
- XXX - Instituto Federal Farroupilha, mediante integración del Centro Federal de Educación Tecnológica de São Vicente do Sul y de la Escuela Agrotécnica Federal de Alegrete;

- XXXI - Instituto Federal Sul Riograndense, mediante transformación del Centro Federal de Educación Tecnológica de Pelotas;
- XXXII - Instituto Federal de Rondônia, mediante integración de la Escuela Técnica Federal de Rondônia y de la Escuela Agrotécnica Federal de Colorado do Oeste;
- XXXIII - Instituto Federal de Roraima, mediante transformación del Centro Federal de Educación Tecnológica de Roraima;
- XXXIV - Instituto Federal de Santa Catarina, mediante transformación del Centro Federal de Educación Tecnológica de Santa Catarina;
- XXXV - Instituto Federal Catarinense, mediante integración de las Escuelas Agrotécnicas Federales de Concórdia, de Rio do Sul y de Sombrio;
- XXXVI - Instituto Federal de São Paulo, mediante transformación del Centro Federal de Educación Tecnológica de São Paulo;
- XXXVII - Instituto Federal de Sergipe, mediante integración del Centro Federal de Educación Tecnológica de Sergipe y de la Escuela Agrotécnica Federal de São Cristóvão;
- y XXXVIII
- Instituto Federal del Tocantins, mediante integración de la Escuela Técnica Federal de Palmas y de la Escuela Agrotécnica Federal de Araguatins.

§ 1lo Las localidades donde serán constituidas las rectorías de los Institutos Federales constan del Anexo I de esta Ley.

§ 2lo La unidad de enseñanza que compone la estructura organizacional de institución transformada o integrada en Instituto Federal pasa de forma automática, independientemente de cualquier formalidad, a la condición de campus de la nueva institución.

§ 3lo La relación de Escuelas Técnicas Vinculadas a las Universidades Federales que pasan a integrar los Institutos Federales consta del Anexo II de esta Ley.

§ 4lo Las Escuelas Técnicas Vinculadas a las Universidades Federales no mencionadas en la composición de los Institutos Federales, conforme relación constante del Anexo III de esta Ley, podrán, mediante aprobación del Consejo Superior de su respectiva universidad federal, proponer al Ministerio de la Educación la adhesión al Instituto Federal que esté constituido en la misma base territorial.

§ 5lo La relación de los campi que integrarán cada uno de los Institutos Federales creados en los términos de esta Ley será establecida en acto del Ministro de Estado de la Educación.

Sección II

De las Finalidades y Características de los Institutos Federales

Art. 6el Los Institutos Federales tienen por finalidades y características:

- I - ofertar educación profesional y tecnológica, en todos sus niveles y modalidades, formando y calificando ciudadanos con vistas en la actuación profesional en los diversos sectores de la economía, con énfasis en el desarrollo socioeconómico local, regional y nacional;
- II - desarrollar la educación profesional y tecnológica como proceso educativo e investigativo de generación y adaptación de soluciones técnicas y tecnológicas a las demandas sociales y peculiaridades regionales;

III - promover la integración y la verticalización de la educación básica a la educación profesional y educación superior, optimizando la infraestructura física, los cuadros de personal y los recursos de gestión;

IV - orientar su oferta formativa en beneficio de la consolidación y fortalecimiento de los arreglos productivos, sociales y culturales locales, identificados con base en la cartografía de las potencialidades de desarrollo socioeconómico y cultural en el ámbito de actuación del Instituto Federal;

V - constituirse en centro de excelencia en la oferta de la enseñanza de ciencias, en general, y de ciencias aplicadas, en particular, estimulando el desarrollo de espíritu crítico, vuelto a la investigación empírica;

VI - calificarse como centro de referencia en el apoyo a la oferta de la enseñanza de ciencias en las instituciones públicas de enseñanza, ofreciendo capacitación técnica y actualización pedagógica a los docentes de las redes públicas de enseñanza;

VII - desarrollar programas de extensión y de divulgación científica y tecnológica;

VIII - realizar y estimular la investigación aplicada, la producción cultural, el espíritu empresarial, el cooperativismo y el desarrollo científico y tecnológico;

IX - promover la producción, el desarrollo y la transferencia de tecnologías sociales, principalmente las vueltas a la preservación del medioambiente.

Sección III

De los Objetivos de los Institutos Federales

Art. 7el Observadas las finalidades y características definidas en el art. 6lo de esta Ley, son objetivos de los Institutos Federales:

I - ministrar educación profesional técnica de nivel medio, prioritariamente en la forma de cursos integrados, para los concluyentes de la enseñanza fundamental y para el público de la educación de jóvenes y adultos;

II - ministrar cursos de formación inicial y continuada de trabajadores, objetivando la capacitación, el perfeccionamiento, la especialización y la actualización de profesionales, en todos los niveles de escolaridad, en las áreas de la educación profesional y tecnológica;

III - realizar investigaciones aplicadas, estimulando el desarrollo de soluciones técnicas y tecnológicas, extendiendo sus beneficios a la comunidad;

IV - desarrollar actividades de extensión en consonancia con los principios y finalidades de la educación profesional y tecnológica, en bisagra con el mundo del trabajo y los segmentos sociales, y con énfasis en la producción, desarrollo y difusión de conocimientos científicos y tecnológicos;

V - estimular y apoyar procesos educativos que lleven a la generación de trabajo y renta y a la emancipación del ciudadano en la perspectiva del desarrollo socioeconómico local y regional; y VI

- ministrar en nivel de educación superior:

a) cursos superiores de tecnología visando a la formación de profesionales para los diferentes sectores de la economía;

b) cursos de licenciatura, así como programas especiales de formación pedagógica, con vistas en la formación de profesores para la educación básica, sobre todo en las áreas de ciencias y matemática, y para la educación profesional;

- c) cursos de bachillerato e ingeniería, visando a la formación de profesionales para los diferentes sectores de la economía y áreas del conocimiento;
- d) cursos de posgrado amplio sensu de perfeccionamiento y especialización, visando a la formación de especialistas en las diferentes áreas del conocimiento; y) cursos de posgrado stricto sensu máster y doctorado, que contribuyan para promover el establecimiento de bases sólidas en educación, ciencia y tecnología, con vistas en el proceso de generación e innovación tecnológica.

Art. 8lo En el desarrollo de su acción académica, el Instituto Federal, en cada ejercicio, deberá garantizar el mínimo del 50% (cincuenta por ciento) de sus vacantes para atender a los objetivos definidos en el inciso I del caput del art. 7lo de esta Ley, y el mínimo del 20% (veinte por ciento) de sus vacantes para atender al previsto en la alinea b del inciso VI del caput del citado art. 7lo.

§ 1el El cumplimiento de los porcentuales referidos en el caput deberá observar el concepto de alumno-equivalente, conforme reglamentación a ser expedida por el Ministerio de la Educación.

§ 2lo En las regiones en que las demandas sociales por la formación en nivel superior justifiquen, el Consejo Superior del Instituto Federal podrá, con anuencia del Ministerio de la Educación, autorizar el ajuste de la oferta de ese nivel de enseñanza, sin perjuicio del índice definido en el caput de este artículo, para atender a los objetivos definidos en el inciso I del caput del art. 7lo de esta Ley.

Sección IV

De la Estructura Organizacional de los Institutos Federales

Art. 9lo Cada Instituto Federal es organizado en estructura multicampi, con propuesta presupuestaria anual identificada para cada campus y la rectoría, excepto en lo que concierne a personal, gravámenes sociales y beneficios a los servidores.

Art. 10. La administración de los Institutos Federales tendrá como órganos superiores el Colegio de Dirigentes y el Consejo Superior.

§ 1lo Las presidencias del Colegio de Dirigentes y del Consejo Superior serán ejercidas por el Rector del Instituto Federal.

§ 2el El Colegio de Dirigentes, de carácter consultivo, será compuesto por el Rector, por los Pro-Rectores y por el Director-General de cada uno de los campi que integran el Instituto Federal.

§ 3el El Consejo Superior, de carácter consultivo y deliberativo, será compuesto por representantes de los docentes, de los estudiantes, de los servidores técnico-administrativos, de los egresos de la institución, de la sociedad civil, del Ministerio de la Educación y del Colegio de Dirigentes del Instituto Federal, asegurándose la representación paritaria de los segmentos que componen la comunidad académica.

§ 4el El estatuto del Instituto Federal dispondrá sobre la estructuración o, las cualificaciones y las normas de funcionamiento del Colegio de Dirigentes y del Consejo Superior.

Art. 11. Los Institutos Federales tendrán como órgano ejecutivo la rectoría, compuesta por 1 (uno) Rector y 5 (cinco) Pro-Rectores.

§ 1lo Podrán ser nombrados Pro-Rectores los servidores ocupantes de cargo efectivo de la carrera docente o de cargo efectivo de nivel superior de la carrera de los técnico-

administrativos del Plan de Carrera de los Cargos Técnico-Administrativos en Educación, desde que posean el mínimo de 5 (cinco) años de efectivo ejercicio en institución federal de educación profesional y tecnológica.

§ 2lo La rectoría, como órgano de administración céntrica, podrá ser instalada en espacio físico distinguido de cualquiera de los campi que integran el Instituto Federal, desde que previsto en su estatuto y aprobado por el Ministerio de la Educación.

Art. 12. Los Rectores serán nombrados por el Presidente de la República, para mandato de 4 (cuatro) años, permitida una reconducción, después de proceso de consulta a la comunidad escolar del respectivo Instituto Federal, atribuyéndose el peso de 1/3 (un tercio) para la manifestación del cuerpo docente, de 1/3 (un tercio) para la manifestación de los servidores técnico-administrativos y de 1/3 (un tercio) para la manifestación del cuerpo discente.

§ 1lo Podrán candidatearse al cargo de Rector los docentes pertenecientes al Cuadro de Personal Activo Permanente de cualquiera de los campi que integran el Instituto Federal, desde que posean el mínimo de 5 (cinco) años de efectivo ejercicio en institución federal de educación profesional y tecnológica y que atiendan a, por lo menos, uno de los siguientes requisitos:

I - poseer el título de doctor; o II

- estar posicionado en las Clases DIV o DV de la Carrera del Magisterio de la Enseñanza Básica, Técnico y Tecnológico, o en la Clase de Profesor Asociado de la Carrera del Magisterio Superior.

§ 2el El mandato de Rector se extingue por el decurso del plazo o, antes de ese plazo, por la jubilación, voluntaria o compulsoria, por la renuncia y por la destitución o vacancia del cargo.

§ 3el Los Pro-Rectores son nombrados por el Rector del Instituto Federal, en los términos de la legislación aplicable al nombramiento de cargos de dirección.

Art. 13. Los campi serán dirigidos por Directores-Generales, nombrados por el Rector para mandato de 4 (cuatro) años, permitida una reconducción, después del proceso de consulta a la comunidad del respectivo campus, atribuyéndose el peso de 1/3 (un tercio) para la manifestación del cuerpo docente, de 1/3 (un tercio) para la manifestación de los servidores técnico-administrativos y de 1/3 (un tercio) para la manifestación del cuerpo discente.

§ 1lo Podrán candidatearse al cargo de Director-General del campus los servidores ocupantes de cargo efectivo de la carrera docente o de cargo efectivo de nivel superior de la carrera de los técnico-administrativos del Plan de Carrera de los Cargos Técnico-Administrativos en Educación, desde que posean el mínimo de 5 (cinco) años de efectivo ejercicio en institución federal de educación profesional y tecnológica y que se encuadren en por lo menos una de las siguientes situaciones:

I - llenar los requisitos exigidos para la candidatura al cargo de Rector del Instituto Federal;

II - poseer el mínimo de 2 (dos) años de ejercicio en cargo o función de gestión en la institución; o III

- haber concluido, con aprovechamiento, curso de formación para el ejercicio de cargo o función de gestión en instituciones de la administración pública.

§ 2el El Ministerio de la Educación expedirá normas complementarias disponiendo sobre el reconocimiento, la validación y la oferta regular de los cursos de que trata el inciso III del § 1lo de este artículo.

CAPÍTULO III

DISPOSICIONES GENERALES Y TRANSITORIAS

Art. 14. El Director-General de institución transformada o integrada en Instituto Federal nombrado para el cargo de Rector de la nueva institución ejercerá ese cargo hasta el final de su mandato en curso y en carácter pro tempore, con la incumbencia de promover, en el plazo máximo de 180 (ciento y ochenta) días, la elaboración y encaminamiento al Ministerio de la Educación de la propuesta de estatuto y de plan de desarrollo institucional del Instituto Federal, asegurada la participación de la comunidad académica en la construcción de los referidos instrumentos.

§ 1el Los Directores-Generales de las instituciones transformadas en campus de Instituto Federal ejercerán, hasta el final de su mandato y en carácter pro tempore, el cargo de Director-General del respectivo campus.

§ 2lo En los campi en proceso de implantación, los cargos de Director-General serán provenientes en carácter pro tempore, por nombramiento del Rector del Instituto Federal, hasta que sea posible identificar candidatos que atiendan a los requisitos previstos en el § 1lo del art. 13 de esta Ley.

§ 3el El Director-General nombrado para el cargo de Rector Pro-Tempore del Instituto Federal, o de Director-General Pro-Tempore del Campus, no podrá candidatearse a un nuevo mandato, desde que ya se encuentre en el ejercicio del segundo mandato, en observancia al límite máximo de investidura permitida, que son de 2 (dos) mandatos consecutivos.

Art. 15. La creación de nuevas instituciones federales de educación profesional y tecnológica, así como la expansión de las instituciones ya existentes, llevará en cuenta la plantilla de Instituto Federal, observando aún los parámetros y las normas definidas por el Ministerio de la Educación.

Art. 16. Quedan redistribuidos para los Institutos Federales creados en los términos de esta Ley todos los cargos y funciones, ocupados y vagos, pertenecientes a los cuadros de personal de las respectivas instituciones que los integran.

§ 1lo Todos los servidores y operarios serán mantenidos en su local actual, excepto aquellos que sean designados por la administración superior de cada Instituto Federal para integrar el cuadro de personal de la Rectoría.

§ 2lo El cambio de local de servidores entre diferentes campi de un mismo Instituto Federal deberá observar el instituto de la remoción, en los términos del art. 36 de la Ley en el 8.112, de 11 de diciembre de 1990.

Art. 17. El patrimonio de cada uno de los nuevos Institutos Federales será constituido:

I - por los bienes y derechos que componen el patrimonio de cada una de las instituciones que lo integran, los cuales quedan automáticamente transferidos, sin reservas o condiciones, al nuevo ente;

II - por los bienes y derechos que venga a adquirir;

III - por las donaciones o legados que recibir; e

IV - por incorporaciones que resulten de servicios por él realizado.

Párrafo único. Los bienes y derechos del Instituto Federal serán utilizados o aplicados, exclusivamente, para la consecución de sus objetivos, no pudiendo ser alienados a no ser en los casos y condiciones permitidos en ley.

Art. 18. Los Centros Federales de Educación Tecnológica Celso Suckow de Fonseca CEFET-RJ y de Minas Gerais - CEFET-MG, no insertados en el reordenamiento de que trata el art. 5lo de esta Ley, permanecen como entidades autárquicas vinculadas al Ministerio de la Educación, configurándose como instituciones de enseñanza superior pluricurriculares, especializadas en la oferta de educación tecnológica en los diferentes niveles y modalidades de enseñanza, caracterizándose por la actuación prioritaria en el área tecnológica, en la forma de la legislación.

Art. 19. Los arts. 1lo, 2lo, 4lo y 5lo de la Ley en el 11.740, de 16 de julio de 2008, pasan a vigorar con las siguientes alteraciones:

“Art. 1lo Quedan creados, en el ámbito del Ministerio de la Educación, para redistribución la instituciones federales de educación profesional y tecnológica: ” (NR)

“Art. 2lo Quedan creados, en el ámbito del Ministerio de la Educación, para la locación en las instituciones federales de educación profesional y tecnológica, los siguientes cargos en comisión y las siguientes funciones gratificadas:

I - 38 (treinta y ocho) cargos de dirección - CD-1;

IV - 508 (quinientos y ocho) cargos de dirección - CD-4;

VI - 2.139 (dos mil, ciento y treinta y nueve) Funciones Gratificadas” (NR)

“Art. 4lo Quedan creados, en el ámbito del Ministerio de la Educación, para redistribución la instituciones federales de enseñanza superior, nos tengamos que acto del Ministro de Estado de la Educación, los siguientes cargos:” (NR)

“Art. 5lo Quedan creados, en el ámbito del Ministerio de la Educación, para la locación en las instituciones federales de enseñanza superior, nos tengamos que acto del Ministro de Estado de la Educación, los siguientes Cargos de Dirección - CD y Funciones Gratificadas - FG: ” (NR)

Art. 20. Esta Ley entra en vigor en la fecha de su publicación.

Brasilia, 29 de diciembre de 2008; LUIZ INÁCIO LULA DE SILVA

ANEXO I

Localidades donde serán constituidas las Rectorías de los nuevos Institutos Federales

Institución Sede de la Rectoría

Instituto Federal de Acre Rio Branco

Instituto Federal de Alagoas Maceió

Instituto Federal de Amapá Macapá

Instituto Federal de Amazonas Manaus

Instituto Federal de Bahia Salvador

Instituto Federal Baiano Salvador

Instituto Federal de Brasília Brasília

Instituto Federal de Ceará Fortaleza

Instituto Federal de Espírito Santo Vitória

Instituto Federal de Goiás Goiânia

Instituto Federal Goiano Goiânia
 Instituto Federal de Maranhão São Luís
 Instituto Federal de Minas Gerais Belo Horizonte
 Instituto Federal de Norte de Minas Gerais Montes Claros
 Instituto Federal de Sudeste de Minas Gerais Juiz de Fora
 Instituto Federal do Sul de Minas Gerais Pouso Alegre
 Instituto Federal do Triângulo Mineiro Uberaba
 Instituto Federal de Mato Grosso Cuiabá
 Instituto Federal de Mato Grosso do Sul Campo Grande
 Instituto Federal de Belém do Pará
 Instituto Federal da Paraíba João Pessoa
 Instituto Federal de Pernambuco Recife
 Instituto Federal do Sertão Pernambucano Petrolina
 Instituto Federal de Piauí Teresina
 Instituto Federal do Paraná Curitiba
 Instituto Federal do Rio de Janeiro Rio de Janeiro
 Instituto Federal Fluminense Campos dos Guaianazes
 Instituto Federal do Rio Grande do Norte Natal
 Instituto Federal do Rio Grande do Sul Bento Gonçalves
 Instituto Federal Farroupilha Santa Maria
 Instituto Federal Sul Rio-grandense Pelotas
 Instituto Federal de Rondônia Porto Velho
 Instituto Federal de Roraima Boa Vista
 Instituto Federal de Santa Catarina Florianópolis
 Instituto Federal Catarinense Blumenau
 Instituto Federal de São Paulo São Paulo
 Instituto Federal de Sergipe Aracaju
 Instituto Federal del Tocantins Palmas

ANEXO II

Escolas Técnicas Vinculadas que pasan a integrar los Institutos Federales
 Escola Técnica Vinculada Instituto Federal
 Colégio Técnico Universitário – UFJF Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
 Colégio Agrícola Nilo Peçanha – UFF Instituto Federal de Rio de Janeiro
 Colégio Técnico Agrícola Ildefonso Bastos Borges - UFF Instituto Federal
 Fluminense
 Escola Técnica – UFPR Instituto Federal de Paraná
 Escola Técnica – UFRGS Instituto Federal do Rio Grande do Sul
 Colégio Técnico Industrial Prof. Mário Alquati – FURG Instituto Federal do
 Colégio Agrícola de Camboriú – UFSC Instituto Federal Catarinense
 Colégio Agrícola Senador Carlos Gomes – UFSC Instituto Federal Catarinense

ANEXO III

Escolas Técnicas Vinculadas a las Universidades Federales

Escola Técnica Vinculada Universidad Federal
 Escola Agrotécnica de la Universidad Federal de Roraima - UFRR Universidade
 Federal de Roraima
 Colegio Universitario de la UFMA Universidad Federal de Maranhão
 Escuela Técnica de Artes de la UFAL Universidad Federal de Alagoas
 Colegio Técnico de la UFMG Universidad Federal de Minas Gerais
 Centro de Formación Especial en Salud de la UFTM Universidad Federal do Triângulo
 Mineiro
 Escuela Técnica de Salud de la UFU Universidad Federal de Uberlândia
 Centro de Enseñanza y Desarrollo Agrario de la UFV Universidad Federal de Viçosa
 Escuela de Música de la UFP Universidad Federal de Pará
 Escuela de Teatro y Baila de la UFP Universidad Federal de Pará
 Colegio Agrícola Vidal de Negreiros de la UFPB Universidad Federal de la Paraíba
 Escuela Técnica de Salud de la UFPB Universidad Federal de la Paraíba
 Escuela Técnica de Salud de Cajazeiras de la UFCG Universidad Federal de Campina
 Grande
 Colegio Agrícola Dom Agostinho Ikas de la UFRP Universidad Federal Rural de
 Pernambuco
 Colegio Agrícola de Floriano de la UFPI Universidad Federal del Piauí
 Colegio Agrícola de Teresina de la UFPI Universidad Federal del Piauí
 Colegio Agrícola de Bom Jesus de la UFPI Universidad Federal del Piauí
 Colegio Técnico de la UFRRJ Universidad Federal Rural de Rio de Janeiro
 Escuela Agrícola de Jundiaí de la UFRN Universidad Federal del Rio Grande do Norte
 Escuela de Enfermería de Navidad de la UFRN Universidad Federal del Rio Grande do
 Norte
 Escuela de Música de la UFRN Universidad Federal del Rio Grande do Norte
 Conjunto Agrotécnico Visconde de Garcia de la UFPEL Universidad Federal de Pelotas
 Colegio Agrícola de Frederico Westphalen de la UFSM Universidad Federal de Santa
 Maria
 Colegio Politécnico de la Universidad Federal de Santa Maria Universidad Federal de
 Santa Maria
 Colegio Técnico Industrial de la Universidad Federal de Santa Maria Universidad
 Federal de Santa Maria

Acceso en 24/03/2011 Disponible en: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm