

Estudio del entrenamiento en habilidades sociales de un grupo de 2º de la E.S.O.

Sonia Rodríguez
Manuel Montanero

Introducción

En los últimos años se viene reclamando desde diversos sectores la necesidad de potenciar las acciones educativas explícitamente dirigidas al desarrollo social y emocional de los alumnos en el contexto escolar. Casi nadie duda hoy en día de la importancia de una "alfabetización emocional" para el desarrollo personal del individuo (Goleman, 1996). Sin embargo, el tratamiento de los contenidos específicos de este ámbito se encuentra "diluida" en las diferentes áreas curriculares, cuando no relegada frente a la enseñanza de los tradicionales contenidos académicos, formando parte del "currículo oculto" (Vallés y Vallés, 1996).

Esta situación contrasta con el hecho constatable de que un 20% de la población y casi tres cuartas partes de los alumnos con problemas de aprendizaje en diversas áreas curriculares presentan también dificultades de ajuste socioemocional antes de finalizar la educación obligatoria (López, 1999;

Los resultados muestran un aumento significativo de las respuestas asertivas de los chicos, aunque no de las chicas.

Sánchez Riesco, 2001). Los alumnos con retraso mental y particularmente ciertos trastornos del desarrollo pueden presentar discapacidades en todos estos aspectos. Pero también otros sujetos con un bajo nivel de autoestima, una excesiva impulsividad o que han carecido de modelos de interacción social encuentran a menudo problemas de integración social en sus grupos de referencia, aunque no manifiesten ninguna discapacidad (Romero, 1990). Se trata de alumnos que carecen de una adecuada percepción de las emociones propias y ajenas, así como de la capacidad de controlarlas de manera satisfactoria para los propios objetivos y para la relación con los demás (Goleman, 1996). Frecuentemente estas carencias se manifiestan en conductas disociales, en problemas de adaptación escolar y en un bajo rendimiento académico. Los problemas de aprendizaje, sin embargo, no son siempre un factor causal ni tan siquiera necesariamente concomitante. Podríamos decir, en definitiva, que existen necesidades educativas especiales (N.E.E.) de tipo específicamente social y emocional que afectan a un conjunto relativamente heterogéneo de alumnos en las diversas etapas educativas. No obstante, la Educación Especial le ha otorgado tradicionalmente una atención mucho menor que a otros problemas de aprendizaje, como los que afectan a la lectoescritura o a las Matemáticas. En este trabajo pretendemos analizar algunas propuestas de prevención e intervención psicopedagógica dirigido a alumnos en los que se han detectado

N.E.E. en cuanto al desarrollo de su *competencia social*.

El concepto de competencia o de "habilidad social" es una cuestión polémica que debe considerarse dentro de un marco cultural. Los patrones de comunicación social que lo delimitan varían entre culturas y dentro de la misma, pues depende de factores como la edad, sexo, clase social y educación (Caballo, 1999). Básicamente la competencia social de un individuo se compone del conjunto de "conductas necesarias para interactuar y relacionarse con los iguales y con los adultos de forma efectiva y mutuamente satisfactoria" (Monjas, 1993). Dichas conductas emitidas en un contexto interpersonal, expresan "los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de ese individuo, de un modo adecuado a la situación", respetando el mismo derecho en los demás, de modo que se resuelven los conflictos o contribuyan a reducir la probabilidad de futuros problemas (Caballo, 1986). Las habilidades sociales no se reducen, sin embargo, a simples destrezas comportamentales. Están constituidas por diversos componentes fisiológicos (tasa cardíaca, respiración...), paralingüísticos (tono, volumen...), verbales (preguntas, comentarios, mensajes latentes...) y no verbales (mirada, expresión facial y postural, distancia interpersonal...). El control de estas conductas se sustenta a su vez en componentes cognitivos, ligados a los conocimientos sociales, las creencias, las expectativas y la capacidad para comprender

y resolver problemas; así como en los componentes motivacionales que posibilitan las iniciativas y respuestas apropiadas que generan reforzamiento social (Michelson, 1987).

Por otra parte, algunos autores han vinculado la caracterización de estos componentes en las personas con una elevada competencia social al llamado *estilo de respuesta asertivo*. Las personas competentes socialmente no sólo conocen las conductas apropiadas sino que las expresan asertivamente, es decir, de forma manifiesta y sin ejercer coacción (Caballo, 1985). Como consecuencia, resuelven mejor los conflictos, se sienten mejor consigo mismos y con los demás y "siembran" más oportunidades de reforzamiento. Por el contrario los sujetos con baja competencia social manifestarían preferentemente estilo de respuesta inhibido y/o agresivo. Las personas inhibidas no muestra sus sentimientos y necesidades, lo que a veces tiene como consecuencia que estos sean ignorados o violados. Depresión, sentimiento de inferioridad, timidez, baja autoestima, ansiedad, aislamiento e hipersensibilidad son problemas habitualmente asociados a este estilo de interacción (Argyle, 1994). Los individuos de estilo agresivo, en cambio, ignoran los sentimientos, opiniones y derechos de los demás; manifiestan una gran resistencia a cooperar con los demás, mostrando combatividad, irritabilidad, desafío a la autoridad, irresponsabilidad, necesidad de llamar la atención, aislamiento social y rechazo... (Goldstein y cols., 1989).

En este sentido, no es extraño que los conflictos escolares se consideren en gran parte un efecto, a la vez que frecuentemente un factor de mantenimiento, de los estilos de respuesta de estos sujetos. Las relaciones con los compañeros del colegio representa el contexto principal en el que se desarrolla la competencia social y se ensayan la mayoría de las habilidades necesarias para una adaptación adecuada a la vida adulta. Los chicos de estilo inhibido o agresivo tienen menos oportunidades para suscitar respuestas sociales positivas en los demás, hasta el punto de que, en ocasiones, se pueden obstaculizar las condiciones mínimas para un desarrollo normal y provocar graves problemas de adaptación escolar y social (Díaz-Aguado, 1996). Algunas investigaciones han encontrado que los chicos más populares muestran un autoconcepto más ajustado de sí mismos, mayor capacidad para tomar parte e iniciar una interacción positiva, un conocimiento más elevado sobre ciertas habilidades sociales y mayor empatía. Tienen seguridad en sí mismos, sin ser dominantes, piden ayuda cuando la necesitan y son capaces de que los demás se sientan a gusto con ellos; suelen presentar menos comportamientos disruptivos y poseen un rendimiento académico mayor (Papalia, 1985; Michelson, 1987). En diferentes estudios se han producido hallazgos similares, según los cuales la conducta que los niños más competentes socialmente tienen con sus iguales facilita la participación en el grupo y atención positiva hacia los otros. Algunas

investigaciones han constatado en concreto que los chicos que más refuerzos emiten son también los que más refuerzos reciben (Díaz-Aguado, 1996); de modo que las conductas prosociales estimularían un ciclo positivo de valoración e interacción social.

Todas estas razones parecen justificar en definitiva la necesidad de desarrollar propuestas de innovación educativa específicamente dirigidas al *Entrenamiento en Habilidades Sociales* (E.H.S.) tanto desde la acción tutorial como desde las propias áreas curriculares. Los Programas de Habilidades Sociales constituyen en este sentido “un intento sistemático de enseñar estrategias y habilidades interpersonales a los individuos, con objeto de mejorar su competencia interpersonal individual en de situaciones sociales específicas” (Curran, 1985). Se trata básicamente de trabajar los componentes de las principales habilidades sociales que el chico supuestamente necesita para ser capaz de influir en su ambiente, obtener resultados apropiados y responder adecuadamente a los demandas de los otros.

La bibliografía especializada ofrece muy diversas clasificaciones que pueden servir, a su vez, de estructura de dicha intervención. Desde nuestro punto de vista, los *tipos de respuesta* de mayor interés educativo podrían clasificarse en 5 áreas: reconocer y expresar sentimientos (agrado, afecto, disgusto...); hacer y rechazar peticiones (expresar deseos, pedir favores, solicitar

cambios de conducta, decir “no”, resistir presiones, defender derechos...); aceptar críticas y disculparse; iniciar y mantener conversaciones, hablar en público, expresar opiniones (incluida el desacuerdo); y trabajar en equipo. Cada uno de estos bloques agrupa habilidades con una cierta consistencia en cuanto a los componentes implicados y a las situaciones sociales en que suelen desarrollarse. Otras como la empatía o la solución de problemas, que a veces aparecen desglosadas como habilidades específicas, no están en realidad vinculadas a situaciones sociales concretas sino que más bien constituyen capacidades interpersonales o componentes cognitivos y emocionales de las anteriores habilidades. En el caso de ciertas N.E.E. asociadas a una discapacidad intelectual habría, no obstante, que ampliar el espectro de habilidades a otras mucho más básicas como las que intervienen en el mantenimiento de las relaciones interpersonales (particularmente con personas de distinto sexo) o las que se relacionan más bien con capacidades de “inserción social”: habilidades de utilización de servicios de la comunidad; de participación en actos sociales y recreativos; de civismo y convivencia... (véase Verdugo, 1997).

Por otra parte, la metodología de instrucción puede ser muy variada, combinándose generalmente técnicas tanto conductuales como cognitivas. Los procedimientos de control de la activación y reducción de la ansiedad (dinámicas de “descongelación”; actividades de relajación, respiración,

desensibilización sistemática...) están específicamente dirigidas a los componentes fisiológicos. Entre las técnicas cognitivas se han mostrado útiles los procedimientos de control del pensamiento, de reestructuración cognitiva, las actividades de clarificación de valores (mediante debates, videos, lecturas...) y las estrategias de solución de problemas (basadas en la delimitación de situaciones-problema; análisis y planificación de habilidades; discusión sobre las ventajas del estilo asertivo...). Sin embargo, la mayoría de las intervenciones se basan sobre todo en el modelado de la habilidades. Este método suele incorporar cuatro fases que se repiten cíclicamente: la presentación del modelo de actuación en una situación concreta (generalmente precedido de instrucciones verbales o autoinstrucciones); el ensayo de la conducta por parte de los alumnos (con diversas variantes como el "role-playing", "role-reversal", representación exagerada, desensibilización mediante ensayos, ensayo real...); el refuerzo y la retroalimentación (verbal, audiovisual o con instigación física) y la generalización (con tareas para casa, diarios...).

La mayoría de estas técnicas son útiles tanto en los contextos terapéuticos como educativos. Dentro de este último, pueden ser eficaces tanto para el alumno con necesidades educativas especiales (presente o no a algún ningún tipo de discapacidad), como para el conjunto del grupo-clase. En este sentido, Alsinet Mora (1997) constató una mejora en las relaciones interpersonales, la

autoestima y el bienestar psicológico de adolescentes de Secundaria, incrementando las conductas asertivas mediante un programa de habilidades sociales. Igualmente, algunos autores defienden el desarrollo de habilidades sociales como un marco preventivo de los conflictos en el aula que constituye sin duda uno de los principales problemas de la Educación Secundaria. Parece razonable suponer que, en la medida en que los alumnos desarrollen su autoestima, la cooperación y la solución asertiva de los problemas, mejorará la cohesión del grupo y el *clima escolar*.

En el estudio empírico que exponemos a continuación nos propusimos analizar el efecto de un entrenamiento sistemático de habilidades sociales en algunas de estas variables. Por un lado, pretendíamos valorar los efectos en los estilos de respuestas predominantes en un grupo de 2º de E.S.O. en el que se había detectado una elevada conflictividad y particularmente en aquellos alumnos que presentaban una baja integración en el grupo. Por otro lado, nos interesaba calibrar en qué medida dichos aprendizajes mejorarían la cohesión del grupo y la integración en el mismo de los alumnos menos aceptados.

Método

Sujetos y variables. El Programa de Habilidades Sociales se desarrolló con un grupo de 2º de E.S.O., procedentes de un entorno socioeconómico medio-bajo, en un centro

situado en la provincia de Badajoz. En el grupo existía una elevada conflictividad que, de acuerdo con la demanda de sus profesores, dificultaba la integración de algunos alumnos particularmente. La clase estaba formada por 10 alumnos y 12 alumnas de edades comprendidas entre los 13 y 14 años.

Nuestro objetivo era valorar tres *dimensiones* implicadas en el desarrollo del programa: (a) el desarrollo de la asertividad y el aprendizaje de habilidades sociales específicas; (b) los efectos en la integración social del grupo; (c) la valoración subjetiva por parte de los profesores del desarrollo del programa dentro del Plan de Acción Tutorial (P.A.T.) del centro. Estos objetivos implicaban, por tanto, la consideración de tres *unidades de valoración* del programa: los alumnos considerados individualmente; el grupo-clase y el profesor-tutor del grupo.

El *diseño de la investigación* se basó en la comparación de la medidas de las anteriores variables en dos sesiones, localizadas una semana antes y después de la intervención (exceptuando la valoración de tutor que se realizó posteriormente, sin que el éste tuviera conocimiento de los resultados cuantitativos del resto de las variables).

Materiales de evaluación. Como materiales de evaluación se utilizaron 3 cuestionarios y dos instrumentos sociométricos. Con objeto de valorar los estilos de respuestas y el nivel de asertividad de los sujetos se

aplicó una adaptación del CABS de Michelson (Segura y Martín, 1999). En este autoinforme los sujetos debían seleccionar la respuesta más cercana a su modo de actuar (entre cinco posibles) ante un total de 21 situaciones sociales cotidianas que requerían hacer o recibir cumplidos, reconocer y expresar sentimientos, hacer o rechazar peticiones, conversar o mostrar empatía. Entre las cinco respuestas posibles se encuentran modos de actuar agresivos, inhibidos (en diferente grado) o asertivos (cuantificándose la proporción de respuestas propias de cada estilo que el sujeto seleccionaba).

Por otro lado, se diseñó "ad hoc" un segundo autoinforme de características semejantes para evaluar el conocimiento y aplicación de habilidades sociales específicas trabajadas en el programa. El cuestionario planteaba 18 situaciones con cuatro opciones de respuesta (nunca, pocas veces, bastantes veces y siempre) en las que los alumnos debían informar sobre el grado en el que solían emplear conductas acordes o incompatibles con las habilidades trabajadas. Se evaluaban habilidades de conversación (iniciar una conversación con un saludo, mantenerla con preguntas abiertas escuchando a los demás cuando éstos tienen la palabra, y despedirse al terminar); pedir favores (agradeciéndolos aún por la más mínima ayuda, y respetando la decisión de los demás); ponerse en lugar de los demás para comprender un sentimiento o comportamiento; pedir perdón cuando una

acción suya ha ocasionado daño a otras personas, respetando la decisión de éstas; expresar opiniones ante otras personas o ante el grupo, respetando la del resto de los compañeros; anticipar problemas y considerarse capaz de utilizar habilidades para resolverlo, sin entrar en peleas.

En cuanto a las técnicas sociométricas, se elaboró una escala de valoración social (o "ranking") y un sociograma del grupo-clase. El primero consistía en una lista con todos los alumnos de la clase que se proporcionaba a cada uno de los alumnos, sobre la cual debían valorar el grado de simpatía por cada uno de sus compañeros en un rango del +2 al -2 (aprecio elevado, simpatía, indiferencia, antipatía o rechazo). La suma de las puntuaciones obtenidas por cada sujeto nos proporciona una medida cuantitativa de la aceptación social en su grupo de referencia (Michelson, 1987). Al mismo tiempo, se pidió a los sujetos que señalaran en la misma lista uno o dos compañeros de clase con los que les gustaría sentarse en un largo viaje en autobús que se estaba planificando para final de curso. En este caso, además de evaluar la cohesión del grupo, se pretendía cuantificar las elecciones recibidas de sus compañeros por los alumnos menos integrados

Finalmente se aplicó un cuestionario para que el tutor valorara cualitativamente la conveniencia de implementar el programa dentro del P.A.T el próximo año. En total se formulaban 11 preguntas referidas a la

utilidad de los conocimientos adquiridos para la función tutorial; a la aportación del contenido a los objetivos de la tutoría (particularmente al desarrollo personal de los alumnos y a la mejora de las relaciones interpersonales en el aula y fuera de ella); a la valoración de las actividades, recursos y metodología del programa; y a las expectativas de aplicación autónoma en el futuro, tanto en el contexto tutorías como transversalmente a diversos contenidos curriculares. Los criterios de valoración del autoinforme fueron los siguientes: aumento de los conocimientos adquiridos sobre habilidades sociales tras la aplicación del Programa; valoración de la importancia de este tipo de Programas para mejorar las relaciones entre los alumnos y entre éstos y los profesores; valoración del interés de los contenidos tratados en el Programa para el desarrollo social y emocional de los alumnos; valoración de la novedad de la metodología y su adecuación a la edad y necesidades de los alumnos; valoración de los recursos y actividades del Programa como variadas y divertidas; estimación de la futura aplicación de este tipo de programas, en las horas de tutoría, en cursos sucesivos, de forma autónoma; valoración de la relevancia de este tipo de programas para el desarrollo del currículum.

Procedimiento y materiales de intervención.

Una vez realizada la evaluación pretest de las diferentes variables, la intervención se desarrolló durante 15 horas en los meses de diciembre a abril, en horario de tutoría

(una hora a la semana). Las habilidades sociales que se trabajaron específicamente fueron las siguientes: iniciar y mantener conversaciones; hablar en público, y expresar opiniones; hacer y rechazar peticiones; disculparse. En todas estas situaciones y en tres sesiones específicas más se trabajó respectivamente la asertividad, la capacidad de ponerse en lugar de los demás y de resolver conflictos.

La metodología de intervención se fundamentó en la secuencia siguiente: presentación de una situación social concreta; discusión de alternativas e instrucción de habilidades; representación de conductas inhibidas y agresivas; modelado de conductas asertivas; discusión de las ventajas del estilo asertivo; ensayos artificiales y "en vivo"; retroalimentación y reforzamiento. Además, en algunas sesiones se introdujeron dinámicas de "descongelación". Para la formación de los grupos en algunas de

estas actividades se tuvo en cuenta la información obtenida en las técnicas sociométricas, con objeto de facilitar la interacción de los alumnos peor integrados (combinando, por ejemplo, dos alumnos que se habían expresado una valoración negativa con un tercero que obtenía una apreciación positiva de ambos). Los materiales utilizados fueron principalmente pautas y guiones para la representación de los modelos y ejercicios de lápiz y papel que se utilizaron en las discusiones sobre el estilo asertivo y en las dinámicas de "descongelación" y solución de conflictos.

Resultados

Valoraciones globales. En la tabla 1 se muestran los resultados en las mediciones pretest y posttest de las diferentes variables.

A pesar de que se registraron mejoras en las puntuaciones de casi todas las variables,

Tabla 1
Medias y desviaciones típicas de las puntuaciones obtenidas en las variables dependientes

Variables	Chicos				Chicas			
	Pretest		Postest		Pretest		Postest	
	Media	DT	Media	DT	Media	DT	Media	DT
Resp. agresivas	25.7%	15.86	19.8%	8.61	10.2%	11.68	12.5%	11.34
Resp. inhibidas	22.6%	14.32	15.0%	6.56	13.0%	10.35	11.9%	4.69
Resp. asertivas	51.7%	17.68	65.1%	8.62	76.6%	10.21	75.8%	10.66
Habilidades sociales	5.00	0.84	5.25	0.47	6.50	0.53	6.72	0.72
Valoración social	21.40	9.35	18.66	10.28	16.16	9.57	14.41	10.97
Elecciones	2.00	1.41	1.90	1.19	1.58	0.99	2.16	1.52

tan sólo se pudo constatar que existiera una diferencia significativa entre el pretest y el postest de las puntuaciones de asertividad de los chicos ($Z=2.31$; $p=0.01$). En el resto no se encontraron cambios significativos tras la intervención. El cuestionario "ad hoc" detectó ciertas mejoras en las *habilidades sociales específicas* de "pedir favores-agradecerlos" y en las de "conversar". Por el contrario, se registraron peores resultados en la habilidad de "predecir y resolver problemas", así como en la de "ponerse en lugar de los demás". Además, en el 77% de los casos empeoró la valoración social obtenida de los compañeros en el ranking, mejorando tan sólo en número medio de elecciones positivas que reciben las chicas en el sociograma.

En función del sexo se encontraron también algunas diferencias significativas entre los estilos de respuesta. Los chicos se muestran mucho más agresivos en ambas evaluaciones ($U=23$; $p<0.01$); mientras que las chicas respondieron más asertivamente tanto en el pretest ($U=7.5$; $p<0.01$) como en el postest ($U=24$; $p<0.01$).

Un resultado particularmente interesante proviene de las *correlaciones* registradas en el pretest entre el índice de valoración social obtenido por cada sujeto en el ranking y el resto de las variables. En contra de lo esperado, se constata una covariación positiva con respecto a las puntuaciones de agresividad ($r=0.62$; $p<0.01$) y negativa con respecto a las de asertividad ($r=-0.48$;

$p<0.05$). En cambio en el postest la correlación con la agresividad descendió hasta apenas 0.05 y hasta 0.11 con la asertividad. Los resultados fueron similares con respecto a la variable habilidades sociales, así como al replicar la matriz de correlaciones separando a los sujetos por sexos.

Valoraciones individuales. La combinación entre los resultados del ranking y la valoración cualitativa del *sociograma* permite detectar algunos alumnos con un bajo nivel de integración social en el grupo. Así, dos alumnas aparecen en el sociograma aisladas del resto de los compañeros, eligiéndose mutuamente, sin seleccionar a otros compañeros o compañeras ni ser elegidas por ellos. Sin embargo, su puntuación en el ranking es de 20 y 17 puntos respectivamente, por lo que su situación social no puede considerarse segregada. En cambio, en el sociograma aparecen también otros tres alumnos, dos chicas y un chico, que reciben una puntuación inferior a 5 puntos en el ranking (uno de ellos negativa), además de una sola elección positiva en el sociograma. En los tres sujetos se observan, por otro lado, unos índices de agresividad mucho más bajos que la media y una proporción de respuestas asertivas relativamente elevado (64%, 69% y 79%).

Las relaciones del resto de la clase aparecen estructuradas en torno a tres grupos claramente diferenciados, dos de chicas y uno de chicos. Ninguno de los chicos eligió a una compañera ni al contrario. En el grupo

masculino tan sólo dos sujetos reciben una valoración superior a 30 en el ranking y 3 elecciones, mientras que hay sólo una chica con este nivel de valoración. El porcentaje de respuestas asertivas que informan los chicos mejor valorados está entre los más bajos del pretest con tan solo un 14% y un 29% de respuestas asertivas en el CABS.

En el *ranking del postest* los sujetos mal integrados vuelven a obtener la puntuación peor (muy similar al pretest); si bien uno de los sujetos recibe en esta ocasión 3 elecciones positivas en el sociograma. Por sexos, en el grupo de los chicos sólo se observan cambios en uno de los subgrupos, al modificar tres de los sujetos una de sus elecciones. En el grupo de las chicas se observó que uno de los subgrupos, formados por una triangulación de tres personas que se elegían entre sí, permanecía estable, mientras que al segundo subgrupo se incorporaron otras compañeras que en el sociograma anterior aparecían aisladas.

Finalmente, en cuanto a la *valoración subjetiva del Programa*, la opinión que el tutor reflejó en cuestionario de valoración del programa fue bastante positiva. Por un lado, se mostró medianamente de acuerdo en considerar que sus conocimientos sobre Entrenamiento en Habilidades Sociales antes de aplicar el Programa, eran suficientes y muy de acuerdo en que había adquirido, a través de éste, más conocimientos sobre este tema. Por otro lado, consideró

muy relevante la enseñanza sistemática en el aula de este tipo de contenidos y valoró positivamente las actividades desarrolladas. Además, declaró que estos contenidos no deberían desarrollarse exclusivamente en las horas de tutoría, sino transversalmente, por lo menos en ciertas áreas del currículum. Por último, aunque expresó que no cambiaría nada del programa, señaló que los alumnos deberían haber participado más activamente, teniendo en cuenta sus beneficios.

Discusión

Los resultados anteriores no confirman que se hayan alcanzado todos los objetivos que se pretendían respecto a la mejora de la asertividad y la integración del grupo. En general, el programa parece haber producido algunos cambios positivos en los estilos de respuesta de algunos alumnos, especialmente en los chicos que habían expresado una menor proporción de respuestas asertivas. El estilo de respuesta inhibido ha decrecido levemente, aunque no tanto las respuestas agresivas. Tampoco se han constatado mejoras claras en cuanto a la puesta en práctica las habilidades específicas trabajadas en el programa, al menos según los informes verbales de los propios alumnos. Por último, no se han constatado cambios significativos en la cohesión social del grupo, medida a través de las elecciones y valoraciones de aprecio que realizan unos de otros. El análisis del sociograma tan sólo revela una sensible mejora en la integración

de uno de los tres sujetos que aparecían segregados del grupo en el pretest.

Existen varias explicaciones de los malos resultados grupales, al margen la limitada efectividad del programa. En primer lugar, los resultados están amenazados por dos tipos de variables extrañas difíciles de controlar. Estas variables tienen que ver, por un lado, con el tipo de evaluación, basado exclusivamente en los informes verbales de los sujetos. Las valoraciones subjetivas de la respuesta a determinadas situaciones constituye una medida muy limitada del nivel de asertividad de un individuo, así como de los componentes cognitivos, emocionales y conductuales de ciertas habilidades sociales (además de estar especialmente amenazadas por un sesgo de *deseabilidad social*). Igualmente, la suma de las elecciones o de las valoraciones de simpatía constituyen sólo un modo indirecto de evaluar el nivel de conflictividad o cohesión de un grupo. El registro de observaciones sistemáticas de ambos aspectos sería un buen complemento para futuras investigaciones, si bien su costo es inevitablemente mucho mayor.

Otro tipo de variables extrañas provienen de la variación de circunstancias que inevitablemente afectan a la dinámica de un grupo en periodos relativamente amplios. En este caso, es posible que se produjera un empeoramiento de las relaciones entre chicos y chicas a lo largo del curso, como consecuencia del mayor desarrollo y madurez

experimentado por las chicas. Esta descompensación no sólo era observable físicamente, sino también en las relaciones con el sexo opuesto. Las opiniones expresadas por los propios chicos de que se sentían “desplazados” por compañeros de cursos superiores coinciden con el dato de que las valoraciones hacia compañeros del mismo sexo mejoraran, mientras empeoraba mucho más las del sexo opuesto.

Por último, al margen de las posibles variables extrañas, el resultado más llamativo es sin duda el estilo de respuesta predominantemente agresivo y el menor índice de habilidades sociales registrado en la mayoría de los alumnos mejor integrados en el grupo. La correlación negativa entre asertividad e integración (que no habíamos encontrado en otros estudios exploratorios con grupos de un nivel socioeconómico ligeramente más elevado) puede estar relacionada con el alto grado de conflictividad que presentaba el grupo antes de la intervención. En cualquier caso, dicha situación pudo interferir en las escasas mejoras detectadas en los índices de asertividad, así como en la falta de repercusión de los aprendizajes en la cohesión del grupo; de modo que la eficacia del E.H.S. podría estar mediatizada por las características de cada grupo.

Esta conclusión inicial no contradice necesariamente los resultados de los trabajos que exponíamos en la introducción acerca de la conveniencia de este tipo de intervención

para favorecer la reducción de los conflictos, así como la integración en el grupo de algunos alumnos con necesidades educativas especiales de tipo social y emocional. Más bien pone de manifiesto el riesgo de simplificar excesivamente las relaciones causales entre competencia social e integración en el grupo de cara a diseñar intervenciones educativas. En otras experiencias en entornos sociales desfavorecidos y con una elevada conflictividad, hemos obtenido resultados positivos combinando intervenciones similares (sobre habilidades sociales y asertividad) con otras actuaciones dirigidas a la prevención de conductas de "bullying". En concreto, la detección mediante un sencillo cuestionario de alumnos que ejercían habitualmente conductas de coerción y de sus "víctimas" facilitó el trabajo grupal e individualizado con estos alumnos, reduciéndose notablemente la frecuencia de conductas agresivas.

Con todo, estos resultados contrastan con la valoración del tutor el grupo que

consideró las actividades de tutoría divertidas, interesantes y útiles para el establecimiento de buenas relaciones, tanto entre los alumnos como entre éstos y los profesores. No nos cabe duda de que la cantidad de los contenidos trabajados en el programa son excesivos en relación al poco tiempo dispuesto; de modo que, cuando los alumnos aún no habían tenido tiempo para familiarizarse y practicar una determinada habilidad, debían pasar a aprender otra. Estas circunstancias, unida la estimación por parte del tutor de su interés como contenido transversal, aconsejarían una ampliación del tiempo dedicado, al menos a lo largo de un ciclo de la E.S.O.; lo que posiblemente afectaría también a los resultados obtenidos.

Agradecimientos

Este trabajo ha sido posible gracias a la colaboración de Marisol Sancho, orientadora del C.P. "General Navarro" de Badajoz.

Referencias

- ARGYLE, M. (1994), *Psicología del comportamiento interpersonal*, Madrid, Alianza.
- CABALLO, V. E. (1986), *Evaluación de las habilidades sociales*, Madrid, Pirámide.
- CURRAN, J. P. (1985), Social skill therapy: a model and a treatment. En R. M. Turner y L. M. Ascher (comp.), *Evaluating behavior therapy outcome*, Nueva York, Springer.
- DÍAZ-AGUADO, M. J. (1996), *Escuela y tolerancia*, Madrid, Pirámide.
- GOLDSTEIN, A. P.; SPRAFKIN, R. P.; GERSHAW, N.L. y KLEIN, P. (1989), *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia: evaluación y tratamiento*, Barcelona, Martínez Roca.

- GOLEMAN, D. (1996), *Inteligencia emocional*, Barcelona, Kairós.
- KAZDIN, A. E. (1985), *Tratamiento de la conducta antisocial en la infancia y en la adolescencia*, Barcelona, Martínez Roca.
- LÓPEZ, F. (1999), Problemas afectivos y de conducta en el aula. En Marchesi, A.; Coll, C. y Palacios, J. (comp.), *Desarrollo psicológico y educación. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales* (pp. 161-182). Madrid, Alianza.
- MICHELSON, L.; SUGAI, D. P.; WOOD, R. P. y KAZDIN, A.E. (1987), *Las habilidades sociales en la infancia: evaluación y tratamiento*, Barcelona, Martínez Roca.
- MONJAS, I. (1993), *Programa de entrenamiento de habilidades de interacción social*. Salamanca, Trilce.
- PAPALIA, D. (1985), *Desarrollo humano*, México, Ultragráfica.
- ROMERO, J. F. (1990), Las relaciones sociales de los niños con dificultades de aprendizaje. En Coll, C.; Marchesi, A. y Palacios, J. (comps.). *Desarrollo psicológico y educación. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar* (pp. 87-100), Madrid, Alianza.
- SÁNCHEZ RIESCO, O. (2001), Implicaciones educativas de la inteligencia emocional. *Psicología educativa*, 7 (1), 5-27.
- SEGURA, M. y MARTÍN, J. C. (1999), *Habilidades sociales en la escuela*, Las Palmas de Gran Canaria, Ecca.
- VALLÉS, A. y VALLÉS, C. (1996), *Las habilidades sociales en la escuela*, Una propuesta curricular. Madrid, EOS.
- VERDUGO, M.A. (1997), *Programa de habilidades sociales. Programas Conductuales Alternativos para la educación de deficientes mentales*, Madrid, Amarú.

Resumen

En este trabajo se analizan los efectos de un programa de entrenamiento de habilidades sociales en la competencia social y la cohesión de un grupo de 2º de la E.S.O. en el que se había detectado un elevado grado de conflictividad. Los resultados muestran un aumento significativo de las respuestas asertivas de los chicos, aunque no de las chicas. Además, la intervención no afectó significativamente a la cohesión del grupo ni a la integración en el mismo de los alumnos menos valorados por sus compañeros, quienes, por otra parte, manifestaron un estilo de interacción menos agresivo que los alumnos mejor integrados.

Palabras clave: Educación emocional, entrenamiento de habilidades sociales, necesidades educativas especiales.

Abstract

In this work, we analyze the effect of a social skill program in the social competence and the cohesion of a Secondary Education group with a high degree of conflictiveness. The results show a meaningful increase of boys' assertive behavior, although not the girls'. Furthermore, the intervention did not affect significantly the cohesion of the group, nor the integration of the isolated students. On the other hand, they expressed a less aggressive interaction style than the best integrated students.

Key-word: Emotional education, social skill training, special educational needs.

Sonia Rodríguez

Manuel Montanero

Universidad de Extremadura