



Entrenamiento de la competencia social y educación cívica

Lucía I. Llinares, M^a Amparo Benedito y Manuel Martí-Vilar

Universitat de València

Resumen

El objetivo es resaltar la vinculación entre la competencia social y la educación cívica desde una perspectiva psicosocial. Para ello se discuten las bases conceptuales que sustentan la inclusión de la competencia social como contenido a implementar en el sistema educativo (distinguiéndose entre competencia social, habilidades sociales y asertividad). Asimismo, se presentan estrategias y técnicas adecuadas para el entrenamiento de la competencia social, y los principales programas desarrollados a tal efecto, dirigidos a la infancia y adolescencia, con el objetivo de contribuir al desarrollo integral en el ámbito escolar. Al término, se muestra la importancia de promover la formación integral del niño y del adolescente mediante intervenciones escolares cuidadosamente diseñadas, implementadas y evaluadas, destinadas a entrenar las diversas habilidades sociales de las cuales se compone la competencia social. Además de los beneficios intrínsecos de lograr una mayor competencia social, esto sin duda favorecerá una mayor calidad de vida y el desarrollo de una "personalidad moral" que determinará la valía de nuestros futuros ciudadanos.

Palabras clave:

Competencia social, educación cívica, programas de intervención, intervención psicosocial

Abstract

[*Training of social competence and civic education*]. The paper aims to highlight the link between social competence and civic education from a psychosocial perspective. In this sense, conceptual bases including social competence prove to be relevant in the education system (distinguishing between social competence, social skills and assertiveness). Training of social competence by means of adequate strategies and techniques, and programs contributing to a comprehensive development within infancy and adolescence in a school context are presented. Ultimately, the paper stresses the importance of promoting an integrative education of children and adolescents through school interventions carefully designed, implemented and assessed, focused on training the different social skills that compose social competence. In addition to the intrinsic benefits of increasing social competence, this kind of psychosocial interventions would undoubtedly foster a better quality of life and the development of a "moral personality" decisive for the worth of our future citizens.

Key words:

Social competence, civic education, intervention programs, psychosocial intervention

Tabla de contenidos

Introducción

1. La competencia social como campo psico-educativo. Delimitación conceptual y marco de estudio
 - 1.1. El concepto de competencia social desde las ciencias sociales
 - 1.2. La habilidades sociales: elementos constitutivos de la competencia social
 - a. Son comportamientos observables
 - b. Están orientadas a la consecución de ciertos objetivos
 - c. Están sujetas a múltiples normas
 - d. Se aprenden
 - 1.3. La asertividad: parte fundamental de las habilidades sociales
2. El entrenamiento de la competencia social
 - 2.1. Premisas básicas
 - 2.2. Estrategias y técnicas
 - a. Instrucciones
 - b. Modelado
 - c. Ensayo de conductas o “role-playing”
 - d. Retroalimentación o “feedback”
 - e. Refuerzo
 - f. Generalización
 - g. Pasos de la asertividad
 - h. Opciones adicionales
 - 2.3. Programas aplicables en el ámbito escolar

Conclusión

Introducción

El mundo actual se transforma a gran velocidad, aunque no todos los cambios que se producen tienen signo positivo. La comunicación interpersonal se debilita, las prisas se imponen, la competitividad se incrementa, el entorno tiende a desnaturalizarse y la ansiedad forma parte de muchas vidas humanas en las ciudades. Las dificultades en la convivencia social surgen, pues, de la mano de los cambios en las sociedades.

La institución escolar no es ajena a estas mudanzas y a los problemas de convivencia que generan. Un grave deterioro de la convivencia escolar por la aparición de brotes de violencia, conductas de riesgo, racismo, etc., ha generado gran interés por la educación para la convivencia y por la recuperación de la función moral de la educación. Desde aquí se demanda un modelo de sociedad, de ciudadano y de comportamiento que dé respuesta a este entorno cambiante. En definitiva, se reclama el desarrollo de la competencia social de niños y jóvenes para la mejora del capital humano que permita vivir en una sociedad justa, ética y virtuosa (Marina y Bernabeu, 2007).

No existen estudios fiables ni datos definitivos acerca de la incompetencia social en la infancia. No obstante parece que un 25% de niños y jóvenes experimentan dificultades en las relaciones interpersonales. Muchos niños y jóvenes son rechazados o permanecen aislados por no ser competentes socialmente y mantener relaciones sociales inadecuadas (Monjas, 2004; Newcomb, Bukowski y Pattee, 1993). Estas dificultades pueden generar insuficiencia en las relaciones sociales o estar cargadas de violencia. El perfil de intimidador y de víctima en el fenómeno del maltrato entre compañeros (*bullying*) muestra ambos tipos de dificultades en los escolares (Cerezo, 1997; Olweus, 1993; Ortega, 1994).

En los últimos años el tema de la competencia social en la infancia y la adolescencia ha suscitado gran cantidad de investigaciones. Este incremento se debe a la constatación de la importancia de la competencia social en el desarrollo infantil, sobre todo en su vertiente psicosocial y escolar. De hecho, hay muchas publicaciones que muestran la relación entre la competencia social y el éxito social y personal, así como con el ajuste psicosocial. Los resultados obtenidos también señalan las consecuencias negativas de la incompetencia social en la infancia y de su repercusión en las sucesivas etapas del ciclo vital. De hecho, la carencia de esta competencia se relaciona con desajustes y dificultades como por ejemplo problemas de integración, afectivos, académicos, psicopatológicos, criminología juvenil y enfermedades mentales en la etapa adulta (Clemente Villegas, 2012; Elliot y Gresham, 1991; Goldstein, Sprafkin, Gershaw y Klein, 1989; Hundert, 1995; Michelson, Sugai, Wood y Kazdin, 1987; Monjas y de la Paz, 2000; Pelechano, 1996).

Tradicionalmente ha sido la familia la que ha desarrollado la competencia social de los niños y los jóvenes. Esta socializaba a los niños para entender las normas sociales, para interactuar con los iguales y con los adultos, para regular sus emociones, para afrontar situaciones conflictivas y, en definitiva, para la convivencia. En la actualidad, las sociedades han cambiado, así como los contenidos y los modos de la socialización. Las sociedades son más heterogéneas, libres y con modelos de vida más flexibles, lo que genera una falta de consenso en cuanto a los conceptos de virtud y de hábitos éticos (Marina y Bernabeu, 2007). Por ello se demanda, a la escuela, su compromiso con el desarrollo psicosocial del alumno.

El colegio es un importante agente educativo donde se aprenden actitudes y comportamientos sociales, ya que los niños se relacionan con sus iguales y con los adultos durante mucho tiempo entre semana. La escuela es un contexto importante para el desarrollo psicosocial de los niños, y por tanto para aprender y potenciar habilidades sociales.

La Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) del Gobierno de España (3 de octubre de 1990) consideró a las asignaturas transversales el núcleo vertebrador de la educación. Consideraba, entre sus fines educativos, el crecimiento personal e integral de los alumnos en los planos intelectual, motor, de equilibrio personal y afectivo, de relación interpersonal y de actuación e inserción laboral. Una resolución posterior del Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) del Gobierno de España afirmaba: *“La educación moral y cívica es el fundamento primero de la formación que proporcionan los centros educativos, constituye un eje de referencia en torno al que giran el resto de los temas transversales”* (MEC, 1994). La LOGSE incluía la educación cívica como tema

transversal. Pero los expertos en el tema (p.ej., Marina, 2005) señalaron que en la práctica el sistema de transversales no funcionó.

Este marco se ve completado con el informe que en 1996 realizó para la UNESCO una comisión de expertos presidida por Jacques Delors. En este documento, *La educación encierra un tesoro*, se proponen los cuatro pilares básicos en los que se debe estructurar la educación para el siglo XXI. Estos son aprender a: conocer, hacer, vivir juntos y ser (Delors, 1996). Desde esta perspectiva, en el caso español, la Ley de Ordenación Educativa (LOE), de 2006, vuelve a proponer la introducción de unas asignaturas de Educación para la Ciudadanía, mientras que el Real Decreto 1513/2006 establece los contenidos de la “Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos” en el contexto de la educación primaria y secundaria. En cuanto a la educación primaria, el Real Decreto establece que esta materia tiene que tratar las relaciones interpersonales y sociales, la vida en comunidad y la vida en sociedad. En cuanto a la educación secundaria, el Real Decreto establece que algunos de los temas sobre los que versará la materia serán los relativos a la aproximación respetuosa a la diversidad y la ciudadanía en un mundo global.

Parece, pues, que se dirige hacia un nuevo tipo de escuela cuya finalidad esencial es educar para la convivencia como persona y como ciudadano. Para ello se requiere la formación de los agentes implicados tanto en el aspecto estrictamente profesional (aumento de las habilidades sociales que optimizan el afrontamiento de la tarea educativa en el aula con los alumnos y en el centro con el resto de personas que forman la comunidad educativa) como en el personal (para aumentar la propia competencia social).

Atendiendo a esa exigencia, este artículo tiene el objetivo de presentar la *competencia social* y su vinculación con la educación cívica desde una perspectiva psicosocial. El optar por el discurso psicosocial para comprender la competencia social supone conjugar la investigación con la acción: el análisis de la realidad actual y las guías para actuar en ella.

Con tal fin, el artículo se ha estructurado en dos apartados. En el primer apartado se presentan las bases conceptuales que sustentan la competencia social como contenido a implementar en el sistema educativo actual. El fomento de esta competencia le presta atención al aprendizaje de estrategias y habilidades de interacción social apropiadas a las distintas situaciones que se plantean (Moraleta, 1998). En este pilar se centra la atención del presente artículo ya que se parte de la base que para aprender a vivir con otros se requiere el desarrollo de la competencia social y, en un ámbito más específico, de las habilidades sociales. Esto es posible porque en la escuela se produce una interacción recíproca entre todos los agentes educativos que facilita y posibilita el desarrollo integral que la educación tiene como meta.

En el segundo apartado se presenta el entrenamiento de la competencia social y los programas desarrollados a tal efecto en la infancia y adolescencia. La evidencia de que los comportamientos interpersonales se desarrollan y se aprenden ha originado el desarrollo de técnicas y estrategias de intervención. Inicialmente se diseñaron acercamientos en contextos clínicos dirigidos a modificar la conducta interpersonal inadecuada (Bender y Valletutti, 1982; Goldstein et al., 1989; Michelson et al., 1987; Verdugo, 1989). En los últimos años, ha habido un gran desarrollo de programas orientados a enseñar

comportamientos interpersonales en niños y niñas sin problemas patológicos. Estos son diseñados para implementarse en la escuela con el fin de potenciar la competencia social, prevenir desajustes posibles y favorecer el crecimiento integral. Los estudios realizados demuestran que estos programas son efectivos y actualmente hay abundante evidencia sobre procedimientos, estrategias y técnicas útiles para el aprendizaje de comportamientos de interacción social en los niños y adolescentes (Beck y Forehand, 1984; Caballo, 2002; Gresham, 1988; Gresham y Lemanek, 1983; Ladd y Asher, 1985; entre otros).

1. La competencia social como campo psico-educativo. Delimitación conceptual y marco de estudio

Los intentos de conceptualizar, definir y describir la competencia social muestran que es un campo confuso que ni está bien definido ni suficientemente delimitado (Monjas y de la Paz, 2000; Naranjo, 2006). Se ha tratado de abarcar el concepto de competencia tanto desde sus componentes de forma aislada como en su complejidad; se ha incidido, pues, en el análisis de gran cantidad de ambientes así como una gran cantidad de variables multidimensionalmente interrelacionadas (Naranjo, 2006). Otro aspecto que incide en la confusión terminológica y conceptual es la multitud de términos que se han utilizado para abordar el tema: competencia social, competencia personal, inteligencia social, relaciones interpersonales. Hay tres denominaciones que rivalizan y han contribuido a la confusión a este campo de estudio: competencia social, habilidades sociales y asertividad (López, Iriarte y González, 2008; Vallés y Vallés, 1996). Estos tres conceptos fueron inicialmente utilizados como sinónimos; en la actualidad existe acuerdo en su distinción y en su conceptualización.

1.1. El concepto de competencia social desde las ciencias sociales

El término competencia define un conjunto de habilidades comprometidas en la resolución de problemas y la respuesta a demandas complejas en el ámbito personal y profesional (Gilar, Miñano y Castejón, 2008; Le Boterf, 2001; Levy-Leboyer, 1997). Esto supone la capacidad de la persona de ser independiente, de adaptarse a distintos ambientes y contextos, y de responder de forma satisfactoria a las demandas personales y sociales (Ceconello y Koller, 2000; González y Santiuste, 2003; Topping, Bremner y Holmes, 2000). Supone, también la capacidad de confiar en sus semejantes y de utilizar sus habilidades para establecer relaciones interpersonales satisfactorias (Coble, Grantt y Malinckrodt, 1996). Desde esta conceptualización, la competencia social hace referencia a la posesión y uso de la habilidad social. Es por ello que las habilidades sociales quedan englobadas dentro de la competencia social y, a su vez, la habilidad social engloba a la asertividad.

Ampliando esta línea, Rendón (2007) plantea la competencia social como una categoría disposicional, con lo cual no sería un evento particular sino una tendencia a comportarse de cierto modo que moviliza recursos cognitivos, actitudinales, afectivos y comportamentales para responder a las demandas de situaciones concretas. Esto supone la relación entre la competencia social y otros procesos psicológicos (Trianes, Muñoz y

Jiménez, 1997). La literatura sobre el tema destaca la importancia de la relación entre la competencia social y la inteligencia emocional, la empatía, el autoconcepto, la autoestima y el desarrollo moral.

Existen numerosos estudios que analizan el papel de la emoción y de su regulación en la competencia social (p.ej., Eisenberg y Fabes, 2006; Gilar et al., 2008; Loukas y Prelow, 2004; Ortega y Lera, 2000; Trianes et al., 1997). En ese sentido se ha comprobado que la competencia social queda afectada por la tendencia a emociones negativas. Según Fabes et al. (1999), ante una interacción estresante la competencia social es baja si: a) una elevada activación emocional negativa interfiere con las habilidades requeridas por la situación; b) la activación emocional negativa incrementa la probabilidad de conducta amenazante o de rechazo; o c) las emociones negativas llevan a finalizar antes de tiempo la interacción (Fabes y Eisenberg, 1992; Rendón, 2007). Las reacciones de ira descontrolada y agresiva se asocian con modos no constructivos de afrontamiento de las situaciones en la escuela y con el etiquetamiento por parte del personal escolar. Por su parte, el uso de estrategias verbales no hostiles para manejar la ira se asocia con la competencia social y estatus entre los pares. Al parecer, los niños competentes socialmente manejan la ira de forma directa y no disruptiva, probablemente debido a su habilidad para regular la activación emocional (Eisenberg, 2004; Fabes y Eisenberg, 1992).

En la literatura acerca de la competencia social existen también numerosos estudios que ponen de manifiesto la relación entre la competencia social, la inteligencia emocional y la empatía (Boyatzis, 2005; Extremera y Fernández, 2004; Gilar et al., 2008; Goleman, 2005; Juntilla, Voeten, Kaukiainen y Vauras, 2006; Miville, Carlozzi, Gushue, Schara y Veda, 2006; Muncer y Ling, 2006; Simco y Joan, 2000). La empatía es la capacidad para ponerse en el lugar del otro y en ella se hallan implicados procesos racionales y emocionales. Esta varía en función del género, siendo las mujeres más empáticas que los hombres en todas las dimensiones cognitivas y afectivas de la empatía. A medida que van avanzando en edad, los adolescentes presentan más capacidad para ponerse en lugar del otro y comprender la situación desde su punto de vista (Martí-Vilar y Palma, 2011). Gracias a la empatía la persona puede adentrarse en la realidad personal de los demás ya que esta le permite comprender sus estados de ánimo. La empatía es, pues, un punto de partida de las relaciones sociales positivas, que como muestran Mestre, Pérez-Delgado, Samper y Martí-Vilar (1998) modula el razonamiento sociomoral y la tendencia altruista.

Además, la competencia social también se relaciona con el autoconcepto y la autoestima (Trianes et al., 1997). Ambos factores constituyen el conjunto de conocimientos y actitudes que la persona tiene acerca de ella misma; son las percepciones que el individuo tiene referidas a sí mismo, las características o atributos que usa para describirse y evaluarse. Este conocimiento y valoración del sí mismo influye en la competencia social ya que determina cómo se siente, piensa, aprende, se valora, se relaciona con los demás y, en definitiva, cómo se comporta (Clark, Clemen y Bean, 1993; Clemen y Bean, 1996).

Vinculado al desarrollo de la competencia social está el crecimiento moral (Jiménez 2000). En la actualidad el interés por la educación moral resurge y se vincula a la competencia social, lo cual pasa por el desarrollo, en el educando, de capacidades, actitudes y valores que le permitan obrar rectamente de acuerdo a principios éticos.

Así pues, parece que el niño o joven competente socialmente es una persona habilidosa y asertiva que, como tal, es capaz de controlar de modo adecuado las emociones, es empática, tiene una visión positiva de sí misma y se valora por sus características personales. Es un niño o joven con un sistema de valores acorde con los principios fundamentales de la educación ética y cívica. Todo lo anterior le dota de mayor capacidad de enfrentar problemas, de adaptación a los cambios, de mayor actividad social y de exhibir una conducta adecuada en muy diversos contextos.

Diversos estudios establecen la existencia de una relación positiva y directa entre la competencia social y la conducta prosocial, así como una relación entre los comportamientos delictivos o antisociales y la incompetencia social (Lorente, 2014). Más específicamente, Lorente, Martí-Vilar y Puchol-Fraile (2015) encontraron que altos niveles de conducta prosocial se relacionaban de manera positiva y significativa con la dimensión de habilidades sociales apropiadas de la competencia social, mientras que altos niveles de conducta antisocial se relacionaron positivamente con las escalas de asertividad inapropiada, orgullo y soledad.

1.2. Las habilidades sociales: elementos constitutivos de la competencia social

Tal y como se comenta en el apartado anterior, las habilidades sociales son un componente de la competencia social (Trianes et al., 1997). Desde este enfoque teórico, las habilidades sociales se conciben como destrezas específicas necesarias para desarrollar con competencia una acción interpersonal.

Una ejecución social competente supone la habilidad, en cada contexto, de encontrar y desarrollar el comportamiento más apropiado de manera que se optimicen los refuerzos obtenidos en las interacciones sociales y se minimicen los costes (Benedito, Pinazo y Musitu, 1996; Monjas, 1994). Desde esta concepción un niño o un joven es habilidoso si es capaz de combinar de forma coherente los pensamientos, las acciones y las emociones y de adecuarlas a las de su interlocutor y al contexto en que ocurre la interacción. Basándonos en todo lo dicho hasta el momento, las habilidades sociales se abordan a partir de las proposiciones que se comentan a continuación.

a. Son comportamientos observables

Los componentes de los comportamientos están integrados en los diferentes sistemas de respuesta: motor o conductual, cognitivo y fisiológico (Cartledge y Miburn, 1978). Desde el componente conductual se estudian las conductas verbales y no verbales. La forma de hablar, el volumen de voz, la entonación, los gestos y las expresiones faciales guardan una estrecha relación con las expresiones verbales, hasta el punto de que pueden ser empleados para repetir, contradecir, sustituir, complementar, acentuar o regular lo que se dice. Todos estos elementos deben ser combinados de forma coherente para que la comunicación sea eficaz; en el caso de no ser así se tiene en cuenta la información proporcionada por la comunicación no verbal. La transmisión del mensaje, en concreto y, en general, el establecimiento de relaciones se realiza no sólo a través de lo que se dice

(expresión verbal) sino también a través de cómo se dice (paralingüística) y de lo que se hace al decirlo (kinesia y proxémica).

Desde el componente cognitivo se analizan los conocimientos y pensamientos que permiten la ejecución de la conducta social habilidosa. Los errores cognitivos-perceptivos pueden ser los que provoquen que, a pesar de que la persona tenga en su repertorio habilidades adecuadas, no se comporte de modo competente socialmente. Se cree que el ser humano que no tiene o que usa de forma errónea las habilidades perceptivas-cognitivas interpreta el mundo social de manera distorsionada. Las personas incompetentes están constantemente preocupadas por las valoraciones que hacen los otros sobre su ejecución (Brunch, 1981; Schwartz y Gottman, 1976); además, tienden a autoevaluarse negativamente (Alden y Cappe, 1981; Heimberg, Chiauuzi, Becker y Madrazo-Peterson, 1983); previenen consecuencias negativas de sus conductas (Kuperminc y Heimberg, 1983); o tienen pensamientos deformados sobre el contexto social y de ellos mismos (Alden y Safran, 1978; Lohr y Bonge, 1982). También se pueden encontrar errores como la carencia de habilidades en la toma de decisiones o en la solución de problemas, y el no saber distinguir, ante una situación determinada, entre las conductas adecuadas y las inadecuadas.

Desde el componente fisiológico se estudia cómo varían los aparatos circulatorio, digestivo, respiratorio, etc., y como se activa el sistema nervioso (Vallés y Vallés, 1996). Estas conductas aparecen cuando uno se siente asustado, se alegra, se divierte, etc. El grado de activación correlaciona con el interés que suscitan los estímulos que nos rodean o el grado de implicación que se mantiene con los mismos.

Aunque los estudios experimentales realizados no son concluyentes, parece ser que las personas con alta habilidad social tardan menos en reducir su activación (medida por la tasa cardíaca o el volumen en sangre) en comparación con las personas que obtienen puntuaciones bajas en habilidad social (Dayton y Mikulas, 1981; Beidel, Turner y Dancu, 1985; Caballo, 2002; Pades, 2003). Los indicadores fisiológicos que se tienen en cuenta para hacer estas mediciones son: la presión y el flujo sanguíneo, la tasa cardíaca, las respuestas electrodermales (miden la actividad de las glándulas sudoríparas), las respuestas electromiográficas (mide la contracción muscular) y la respiración, teniendo en cuenta tanto su profundidad como su frecuencia (Caballo, 2002).

Estos tres componentes se integran cuando se exhibe una habilidad social en una determinada situación interactiva (Vallés y Vallés, 1996). Así, una habilidad social como “afrontar una crítica constructiva” incluye elementos conductuales (escuchar con atención), cognitivos (valorar la conveniencia de emplear una u otra técnica de aceptación de dicha crítica), y fisiológicos (controlar la ansiedad).

Entre las habilidades sociales, como conductas manifiestas observables, son reconocidas las capacidades siguientes: hacer cumplidos, aceptar cumplidos, hacer peticiones, expresar amor, agrado y afecto, defender los derechos legítimos, rechazar peticiones, iniciar y mantener conversaciones, expresar opiniones personales incluido el desacuerdo, expresar justificadamente la ira, el desagrado o el disgusto, pedir un cambio de conducta en el otro, disculparse o admitir ignorancia, manejar críticas, solicitar satisfactoriamente un trabajo y hablar en público (Caballo, 2002).

b. Están orientadas a la consecución de ciertos objetivos

Entre esos objetivos se incluye el refuerzo. El tipo de reforzamiento obtenido puede ser: 1) reforzamiento ambiental: supone conseguir objetivos de carácter social (p.e. tener más amigos o un reconocimiento público), o de carácter material (p.e. conseguir un favor); o 2) autorrefuerzo: ser socialmente competente proporciona el sentimiento de tener la capacidad de desarrollar algunas habilidades eficazmente en situaciones de interacción (Gil, 1993).

c. Están sujetas a múltiples normas

Las habilidades sociales dependen de las normas sociales y legales que regulan la convivencia humana y están supeditadas a las normas y exigencias morales propias del contexto sociocultural (Gil, 1993). También se caracterizan por su naturaleza interactiva. La interacción producida es de naturaleza bidireccional y recíproca por lo que la retroalimentación proporcionada por los interlocutores condiciona el ajuste de las respuestas para acomodarse a los requisitos de la interacción.

Las habilidades sociales son respuestas específicas a situaciones específicas. Del contexto concreto de la interacción y de las características de los interlocutores depende su efectividad. Así pues, el comportamiento ha de adecuarse a los objetivos y a las demandas de la situación y a las características de los interlocutores, lo cual requiere poseer y utilizar un amplio repertorio de conductas y evitar el empleo de patrones rígidos de comportamiento.

Los factores ambientales que hay que tener en cuenta son: 1) los físicos como la temperatura, la polución, el hacinamiento, etc.; 2) los sociodemográficos como el sexo, la edad, el estado civil, la ocupación, etc.; 3) los normativos que ordenan la conducta de los ciudadanos en un determinado ambiente como parques, jardines, centros educativos, etc.; y 4) los interpersonales, como los roles desempeñados, los estereotipos, etc. (Fernández Ballesteros, 1986).

d. Se aprenden

Las habilidades sociales se adquieren mediante el aprendizaje socialmente reforzado, bien sea como consecuencia de un entrenamiento específico o con carácter incidental. El término ‘habilidad’ proviene del modelo psicológico de Modificación de Conducta y se emplea para resaltar que la ‘competencia social’ es un conjunto de conductas aprendidas y adquiridas (Michelson et al., 1987). Las habilidades sociales son aprendidas y, por tanto, al basarse en comportamientos específicos como la capacidad de locuacidad o la asertividad que, bien combinadas, dan como resultado un sujeto competente, se pueden mejorar (Monjas y de la Paz, 2000). Estas se adquieren en la niñez y una vez adquiridas, dependiendo de los procesos de maduración y de las experiencias en las interacciones con los otros, se mantienen o no (Argyle, 1969; Bellack y Morrison, 1982).

1.3. La asertividad: parte fundamental de las habilidades sociales

La asertividad es considerada como una de las partes más importantes de las habilidades sociales. Tan importante que, con el paso del tiempo, ha cobrado identidad propia.

Kelly (1982) define la asertividad como la capacidad de una persona para transmitir a otro individuo sus sentimientos, opiniones o creencias eficazmente y sin sentirse incómodo. Esto supone ser empático, poder ponerse en el lugar de los demás y comprender distintos puntos de vista. Debe estar en concordancia con el sistema de valores así como poseer y articular las distintas habilidades que requiera la situación (Monjas y de la Paz, 2000).

Las distintas líneas de trabajo enfatizan diferentes aspectos del mismo constructo. Por una parte, la asertividad es considerada como un objetivo a conseguir cuando se trabaja cada una de las habilidades sociales ya que se vincula a un estilo directo, claro y respetuoso con uno mismo y con los sujetos que intervienen en la interacción. Por otra parte, la asertividad es considerada como una habilidad social específica (López et al., 2008). Actualmente ambas concepciones de la asertividad se consideran las dos caras del mismo concepto: el comportamiento asertivo es concebido como la capacidad y la expresión de forma directa, no violenta y respetuosa de ideas, sentimientos, etc. en un contexto de interacción.

La asertividad permite expresarse libre, sincera y adecuadamente por ello se muestra como una alternativa tanto a la conducta agresiva como a la pasiva. Estos dos tipos de conducta afectan negativamente a la autoestima del que las utiliza y a menudo son poco efectivas.

Siguiendo a Caballo (2002), la conducta pasiva es un estilo de huida. Implica la violación de los propios derechos al no ser capaz de expresar los sentimientos, los pensamientos y las opiniones (Monjas y de la Paz, 2000). Lega, Caballo y Ellis (1997) apuntan que el objetivo de la conducta pasiva es evitar conflictos y no generar un clima estresante. La persona que se muestra siempre pasiva generalmente es inhibida, introvertida, reservada. Para este tipo de personas el evitar o escapar de los conflictos productores de ansiedad resulta altamente reforzante. Ahora bien, el niño o joven que sistemáticamente adopta conductas de pasividad e inhibición sufrirá consecuencias a largo plazo como la frustración, la infelicidad y la ansiedad (Monjas y de la Paz, 2000).

Por otro lado, la conducta agresiva es un estilo de lucha. Implica la defensa de los derechos personales y la expresión de los pensamientos, sentimientos y opiniones, pero de una manera inapropiada ya que viola los derechos de la otra persona. Los niños o jóvenes agresivos suelen ser hostiles y autoritarios (Monjas y de la Paz, 2000).

Por contraposición a las anteriores, la conducta asertiva implica la capacidad de expresar directamente las propias necesidades, emociones, opiniones o derechos legítimos sin castigar o amenazar a los otros y sin violar los derechos de esas personas. El objetivo de la conducta asertiva no necesariamente es conseguir lo que el sujeto quiere, sino

comunicarlo de forma clara y directa. La persona asertiva protege, así, sus derechos y respeta los derechos de los otros sin herir a los demás.

Los niños o jóvenes asertivos suelen ser expresivos social y emocionalmente y tienen confianza en sí mismos y en los demás. Por ello existen razones pragmáticas que justifican la importancia de utilizar la asertividad como parte de la conducta socialmente competente. Por una parte se incrementa la posibilidad de conseguir lo que se desea y por otra la persona se siente más satisfecha incluso en el caso de que las estrategias asertivas no obtengan los objetivos deseados. Ahora bien, en muchas ocasiones, el aprendizaje de la conducta asertiva debe ser realizado directamente.

2. EL ENTRENAMIENTO DE LA COMPETENCIA SOCIAL

La competencia social es una evaluación de la adecuación de las conductas sociales a un determinado contexto (López et al., 2008). Es por ello que el entrenamiento de la misma se realiza a partir de las habilidades sociales que se ponen en juego en una conducta social competente.

Las habilidades sociales son entendidas, desde la teoría del aprendizaje social, como conductas o capacidades aprendidas (Caballo, 1987, 2002; Kelly, 1987). Se desarrollan y aprenden a lo largo del proceso de socialización mediante la interacción con otras personas (Del Prette y Del Prette, 2013). Este aprendizaje se produce a lo largo de toda la vida aunque existe un período crítico en la formación y adquisición de las habilidades sociales; este período es la niñez (Bellack y Morrison, 1982). En los primeros años, la familia es el agente clave para la adquisición de las habilidades sociales (Echeburúa, 1993; Monjas y de la Paz, 2000). En los años siguientes entran en juego otros significativos como el grupo de pares, los profesores y los educadores en general. Ello unido a la demanda social de formación integral hace que el ámbito educativo sea el contexto de intervención de los programas de habilidades de relación social cuyo objetivo es prevenir deficiencias comunicativas y garantizar relaciones óptimas con los demás, así como la conformación de una sociedad civil sana.

Junto a ello, en el ámbito educativo también confluyen niños y jóvenes en los que el aprendizaje de las habilidades sociales en el contexto natural no ha sido tan efectivo como cabría desear. Esto puede deberse a que determinadas habilidades no son adquiridas por pertenecer a ambientes sociales carenciales o son adquiridas pero solo se exhiben en determinadas situaciones (Kelly, 1982). Otra posible causa es que, aun conociendo la conducta adecuada, la persona no sea capaz de actuar adecuadamente por un elevado grado de ansiedad. La ansiedad suele ser alta cuando se generan pensamientos inadecuados y/o irracionales; lo que posibilita la inhibición de la conducta habilidosa (Castanyer, 1996). En ambas situaciones, el entrenamiento en habilidades sociales suele ser efectivo para conseguir que la persona se comporte de forma socialmente competente.

2.1. Premisas básicas

El aprendizaje de la conducta habilidosa se lleva a cabo por medio del entrenamiento en habilidades sociales. El entrenamiento en habilidades sociales es “un intento directo y sistemático de enseñar estrategias y habilidades interpersonales a los individuos con la intención de mejorar su competencia interpersonal individual en clases específicas de situaciones sociales” (Curran, 1985, p. 181). Por ello, el entrenamiento en habilidades sociales implica que la persona tenga la capacidad de: a) adquirir y dominar, en la correcta secuencia, los comportamientos de interacción; b) analizar la situación concreta; c) reproducir, de forma espontánea, la habilidad social ante diferentes situaciones y en momentos adecuados de la vida real (Caballo, 2002).

Las principales características del entrenamiento de las habilidades sociales son las siguientes:

- ♣ Se basa en un modelo orientado a la ampliación de las capacidades y comportamientos adaptativos de la persona, lo que supone desarrollar nuevas habilidades y comportamientos alternativos.
- ♣ Las personas son los agentes activos del cambio, ello requiere la colaboración activa de las personas, el propósito de cambiar y la comprensión del procedimiento y su aceptación.
- ♣ El entrenamiento en habilidades sociales se basa en procedimientos psicoeducativos de formación.
- ♣ Las ventajas de los entrenamientos en habilidades sociales son muchos e incuestionables, de manera especial en lo que se refiere a la evidencia amplia acerca de su eficacia, así como por la posibilidad de realizarlos grupalmente (Gil y García Sáiz, 2000; Pades, 2003).

Todo entrenamiento en habilidades sociales abarca la complejidad de las mismas. Es por ello que incluye componentes cognitivos (especialmente el control de las ideas irracionales), conductuales (comportamiento verbal, no verbal y comportamiento asertivo), y fisiológicos (sobre todo los relacionados con el control de la ansiedad), aunque el entrenamiento en niños no suele incidir mucho en estos últimos.

2.2. Estrategias y técnicas

El entrenamiento en habilidades sociales utiliza como estrategias y técnicas de aprendizaje aquellas que han probado su eficacia en contextos reales. Hoy en día hay bastante evidencia acerca de estrategias, técnicas y procedimientos que se pueden usar en la infancia para la enseñanza de comportamientos de interacción social (Beck y Forehand, 1984; Goldstein et al., 1989; Gresham, 1988; Hundert, 1995; Ladd y Asher, 1985; Michelson et al., 1987; Ogilvy, 1994 entre otros).

Las técnicas más frecuentes en este tipo de programas son: instrucciones, modelado, ensayo de conducta, retroalimentación, refuerzo y generalización (Vallés y Vallés, 1996). A

continuación se comentan brevemente, junto a algunas opciones adicionales y a las técnicas centradas en el desarrollo de la asertividad.

a. Instrucciones

Estas son explicaciones claras y concisas acerca de la conducta objetivo. La finalidad es guiar la ejecución de respuestas específicas. Ello incluye suministrar a los sujetos información sobre la conducta social y facilitar un fundamento y una explicación razonada para los ensayos y ejercicios posteriores de comportamiento (Caballo, 2002). Ahora bien, cuando los comportamientos a aprender son muy complejos es conveniente mostrar estos mediante un ejemplo, lo que se puede conseguir con una imagen o haciendo una representación simulada de tales conductas.

Por lo general, las instrucciones se transmiten de forma verbal y deben incluir: información específica sobre los comportamientos adecuados y explicaciones claras de los mismos, empleando, si es preciso, ejemplos y argumentos a favor del valor o importancia de dichos comportamientos. Las pautas se van dando mientras se produce el entrenamiento, pero, de manera especial, al comienzo de cada sesión, antes de observar modelos y ensayo de comportamientos (Pades, 2003).

b. Modelado

Esta técnica pretende la consecución de la habilidad deseada mediante la exposición a un modelo apropiado que ejecute correctamente dichas acciones (Bandura, 1969). Con esta técnica se ofrece al sujeto la oportunidad de observar la conducta a aprender realizada por modelos que pueden ser simbólicos o reales.

La evidencia indica que el grado de efectividad del aprendizaje por modelado se ve afectado por diversos factores. A estos factores se les llama potenciadores del modelado (Gil y García Sáiz, 2000) y los más importantes en el entrenamiento de habilidades sociales son los siguientes (Pades, 2003): 1) las características del modelo; 2) las características de las situaciones y 3) las características del observador.

- 1) El modelado será más efectivo cuando el modelo imitable aparezca con experiencia y cualificado, con posición social importante, sea del mismo sexo, controle las recompensas, pertenezca a la misma clase social, tenga edad similar, sea amable y simpático, y reciba recompensas positivas por lo que hace. Es interesante que se empleen distintos modelos mostrando así diversidad de posibles estilos de actuación.
- 2) El modelado será más efectivo cuando las conductas a imitar se presenten con precisión y claridad, de menor dificultad a mayor; con las suficientes repeticiones para permitan el sobreaprendizaje; empleando diferentes modelos y situando esas conductas en una secuencia de interacción que tenga sentido propio.
- 3) El modelado será más efectivo cuando la persona que observa sabe que debe imitarlo, asume una actitud similar y favorable hacia el modelo y es recompensada

por realizar las conductas observadas. Hay que practicar y ensayar las conductas observadas de forma inmediata a la actuación del modelo.

c. Ensayo de conducta o "role-playing"

Ésta es una técnica consistente en practicar las conductas que se pretende sean exhibidas en el contexto real. El objetivo que se persigue con ello es la adquisición y el afianzamiento de conductas que no se poseen (Caballo, 2002). Hay dos posibles modos de ensayar la conducta que se desea aprender: el ensayo real en una situación social o simulada y el ensayo encubierto (cuando el niño o joven debe imaginarse ejecutando dichas conductas).

La combinación de las técnicas del modelado y del ensayo de conducta proporciona mejores resultados, porque la persona sabe de este modo cómo hacerlo y qué imitar (Goldstein et al., 1989). A pesar de ello, se debe incluir retroalimentación e incentivos.

d. Retroalimentación o "feedback"

Esta técnica consiste en obtener una información clara y precisa sobre la ejecución, de parte de las personas con las que se interactúa o de los observadores, a fin de lograr un grado de ejecución ideal (Gil y García Sáiz, 2000). Es, pues, un mecanismo básico para el ajuste y consolidación de las habilidades sociales (Kelly, 1982).

La retroalimentación puede ser visual, verbal o escrita, siendo la más recomendable la verbal. De entre todos los aspectos que caracterizan al "feedback" verbal efectivo los más relevantes son los siguientes: la aplicación inmediata tras el "role-playing"; el que esté focalizado en comportamientos concretos en un número limitado cada vez, y sobre los que la persona tiene control; la utilización de un lenguaje comprensible y sencillo; comenzar por una valoración objetiva del comportamiento, señalando el impacto personal que dicho comportamiento ha provocado, dejando a posteriori una valoración global; señalar los comportamientos que son susceptibles de mejora, e indicar las conductas alternativas y las sugerencias para mejorarlas; y por último, enfatizar los aspectos positivos de la ejecución (Caballo, 2002; Gil y García Sáiz, 2000).

La retroalimentación puede ser de naturaleza positiva o negativa. En el primer caso, fortalece ciertos aspectos de una conducta social y se proporciona incrementando el contacto visual con la otra persona y/o mostrando interés. Por su parte, la retroalimentación negativa actúa debilitando aspectos particulares de la conducta. Se da reduciendo el contacto visual, bostezando o apartándose del que habla.

e. Refuerzo

Esta técnica persigue la consolidación de la conducta y los progresos en el aprendizaje mediante la recompensa de las conductas deseadas. Su objetivo es incrementar la probabilidad de ocurrencia de un comportamiento (Goldstein et al., 1989). Los refuerzos pueden ser de distintos tipos (materiales, sociales, etc.) y pueden ser proporcionados en diferentes momentos (reforzar la conducta final deseada o reforzar las aproximaciones

sucesivas). Lo que se debe tener en cuenta para que el refuerzo sea efectivo es lo siguiente: 1) debe recibirse de forma inmediata a la realización de la conducta objetivo y solo por la realización de dicha conducta; 2) debe ser válido, esto es, que sea importante y deseable para quien lo recibe; 3) debe ser adecuado a la situación; por ejemplo, si por informar de forma correcta a alguien se otorgara un coche nos extrañaría y se consideraría que dicha persona pretende lograr otra cosa de nosotros; y 4) debe administrarse cada vez que se realiza la conducta.

Tanto la retroalimentación como el refuerzo son elementos indispensables en cualquier programa de entrenamiento.

f. Generalización.

Con esta técnica se pretende la realización de la conducta en condiciones distintas a las de su aprendizaje inicial. Consiste, pues, en transferir al ambiente natural las habilidades desarrolladas en el entrenamiento. Este es uno de los aspectos más importantes de cualquier entrenamiento de habilidades sociales.

Los objetivos pretendidos con las estrategias de generalización son: 1) consistencia del comportamiento aprendido en el tiempo; 2) extender lo aprendido a otros escenarios distintos al del aprendizaje; 3) mostrar la conducta en diferentes situaciones interpersonales a las entrenadas; 4) manifestar comportamientos parecidos a los que se han aprendido; 5) mostrar la conducta ante sujetos distintos a aquellos en los que se ensayó; y 6) desarrollar capacidades cognitivas en las personas que les permitan analizar situaciones concretas bajo la finalidad de adecuar sus comportamientos a las mismas (León, Cantero, Medina y Gómez, 1998).

Las medidas encaminadas a promover la generalización se pondrán en marcha después de que la habilidad social en cuestión haya sido dominada durante las sesiones de práctica. Algunas sugerencias para la eficaz aplicación de las estrategias de generalización son: 1) reiterar los ensayos para que se produzca sobreaprendizaje; 2) abordar situaciones lo más variadas y relevantes posibles; 3) variar los interlocutores con los que se ensaya; 4) variar las condiciones en las que se ensaya; 5) exponerse a distintos modelos; y 6) planificar la realización de la conducta en ambientes reales, haciéndolo primero en ambientes que proporcionen seguridad, para después aplicarlo en aquellos en los que sea necesario.

g. Pasos de la asertividad

Junto a todas estas técnicas el entrenamiento en habilidades sociales incluye el desarrollo de la asertividad para la consecución de la competencia social. La conducta asertiva se compone de tres pasos o etapas: escucha activa, decir lo que piensa la persona y decir lo que desea que ocurra.

El primer paso consiste en escuchar activamente lo que el interlocutor está diciendo demostrándole, mediante lenguaje verbal y no verbal, que se le está prestando atención. Al realizar esta escucha activa se obtienen datos que proporcionan la información necesaria

para ponerse en su lugar y ser capaces de rebatir sus argumentos de forma convincente. El segundo paso consiste en decir lo que se piensa u opina. Permite expresar los argumentos o sentimientos. Expresiones como “sin embargo” o “no obstante” son buenas conexiones entre el primer y el segundo paso, siendo mucho más efectivas que la expresión “pero”, la cual suele suscitar suspicacias en el interlocutor. El tercer paso, sin duda esencial, es el momento de decir, de forma clara y directa, lo que se desea que ocurra.

Estas tres etapas se desarrollan por medio de las técnicas asertivas. Éstas se agrupan, según Monjas (2004), en cuatro categorías atendiendo a las situaciones en las que se van a utilizar: 1ª) técnicas que pretenden el manejo efectivo de las críticas: el banco de niebla, interrogación negativa, asertividad negativa, ironía asertiva y quebrantamiento del proceso); 2ª) técnicas basadas en la persistencia para conseguir ser escuchados por el interlocutor (el disco rayado y decir “No”); 3ª) técnicas que pretenden mejorar el proceso de negociación (el acuerdo viable); y 4ª) técnicas cuyo objetivo es fomentar la comunicación positiva (procesar el cambio, el aplazamiento asertivo, libre información y autorrevelación). La evaluación de las situaciones indica el conjunto de estrategias más adecuado para dar contenido a los tres pasos de la asertividad.

h. Opciones adicionales

Además de las técnicas anteriores, algunos programas de entrenamiento en habilidades sociales incluyen también técnicas para el control de la ansiedad, técnicas cognitivas, utilizan la técnica de ‘tareas para casa’ y la autoobservación como instrumentos útiles de aprendizaje.

Las técnicas de reducción de la ansiedad son aplicables cuando existen componentes ansiógenos que dificultan la realización de los comportamientos habilidosos. Estas técnicas son: el entrenamiento en relajación muscular y respiración (Jacobson, 1982) y la desensibilización sistemática (Labrador, De la Puente y Crespo, 1993). La primera de ellas emplea ejercicios de tensión y relajación de los músculos del cuerpo (Labrador et al., 1993). La segunda técnica se utiliza cuando existe ansiedad social y sigue los siguientes pasos: detección de las situaciones que provocan ansiedad social, información al sujeto de las características de la técnica, determinación de la conducta incompatible con la ansiedad, construcción de la jerarquía de ansiedad y desensibilización (Cruzado, Labrador y Muñoz, 1993).

Las técnicas cognitivas son técnicas aplicables cuando existen cogniciones inadecuadas. En la revisión realizada por Caballo (2002) el autor señala algunas de las técnicas cognitivas a utilizar en un programa de entrenamiento de habilidades sociales: la reestructuración cognitiva, la resolución de problemas, las autoinstrucciones, la detención del pensamiento, etc. De entre ellas, la resolución de problemas es una de las más importantes y tiene como objetivo modificar la forma en que los sujetos abordan las situaciones conflictivas para las que no tienen ninguna solución satisfactoria (D’Zurrilla, 1993). Este es un proceso conductual, manifiesto o cognitivo que hace que se disponga de una gran variedad de alternativas de respuesta eficaces para enfrentarse a situaciones problemáticas y aumentar la probabilidad de seleccionar aquella más idónea. Esta técnica

logra reducir la impulsividad y lograr una evaluación adecuada de las consecuencias derivadas de situaciones conflictivas.

La técnica de “tareas para casa” consiste en replicar, en la vida real, algún cometido parecido al efectuado en los entrenamientos. De este modo la persona sigue practicando los comportamientos en contextos naturales, adaptándolos a las circunstancias en las que se desenvuelve, y potenciando el autocontrol. Para que resulten eficaces se deben programar las tareas conjuntamente entre el niño o joven y el profesional.

La técnica de la auto-observación supone atender a la emisión de la conducta propia y registrarla mediante algún procedimiento anteriormente establecido (García, Sanz y Gil, 1998). Esta es utilizada durante la aplicación del entrenamiento, aunque donde adquiere relevancia es durante el proceso de generalización (De la Puente, Labrador y Arce, 1993).

2.3. Programas aplicables en el ámbito escolar

Junto a las aplicaciones clínicas del entrenamiento en habilidades sociales, actualmente está en auge la intervención en el ámbito escolar como parte de la formación integral del niño y del joven. Se asiste, pues, al ingreso del entrenamiento en habilidades sociales dentro de la institución escolar, lo que supone impartir la enseñanza de las habilidades de interacción social a todos los niños, en contextos reales, con un objetivo educativo: promocionar la competencia social.

Las investigaciones realizadas demuestran que el entrenamiento en habilidades sociales es efectivo en la enseñanza de conductas socialmente hábiles. Son varios los autores que describen distintos programas de entrenamiento en habilidades sociales así como su fundamentación, fases, duración, evaluación y contenido de las sesiones (Caballo, 1988; Kelly, 1982; Carnwath y Miller, 1989; Fontana, 1992). A título ilustrativo, en la Tabla 1 se mencionan algunos de los programas que se están utilizando actualmente en las escuelas.

La mayor parte de las críticas sobre determinados componentes de los programas de entrenamiento se refieren al criterio empleado para seleccionar las técnicas entre sí, a la inclusión de técnicas cognitivas en procedimientos conductuales o a la inclusión de técnicas conductuales que son técnicas específicas de tratamiento en sí mismas (Gil y García Sáiz, 2000). Es por ello que todo diseño de un programa de entrenamiento debería (Shepherd, 1983; Pades, 2003): a) tener en cuenta el contexto; b) reconocer el papel de los procesos cognitivos y de otros procesos psicosociales como son la empatía, la inteligencia emocional, el autoconcepto y la autoestima, las autoatribuciones, etc.; c) comprender los mecanismos por los que se rigen estos entrenamientos; d) usar criterios empíricos para elegir las conductas objetivo con la intención de garantizar así su relevancia social para las personas.

Caballo (2002) señala cuatro posibles peligros del entrenamiento en habilidades sociales. En primer lugar, es probable que cuando los sujetos estén adiestrados para interactuar mejor, su conducta se parezca al fingimiento. En segundo lugar, los sujetos entrenados se vuelven autoconscientes o poco espontáneos en su comportamiento social.

Tabla 1
Programas escolares de entrenamiento en habilidades sociales

Referencia	Denominación del programa
Alsinet (2003)	<i>Programa para mejorar las habilidades sociales de los adolescentes</i>
Álvarez, Álvarez-Monteserín, Cañas, Jiménez, Ramírez y Petit (1990)	<i>Habilidades de interacción social</i>
Arón y Milicic (1996)	<i>Vivir con otros</i>
Caballo (2002)	<i>Programa de habilidades sociales</i>
García y Magaz (1997)	<i>Enseñanza de soluciones cognitivas para evitar problemas interpersonales (ESCEPI)</i>
Goldstein, Gershaw y Sprafkin (1983)	<i>Aprendizaje estructurado</i>
Inglés (2003)	<i>Programa PEHIA</i>
Lamana (2003)	<i>Programa de habilidades sociales (PHS)</i>
Michelson, Sugai, Wood y Kazdin (1987)	<i>Programa de enseñanza de habilidades sociales</i>
Monjas (1999)	<i>Programa de enseñanza de las habilidades de interacción social (PEHIS)</i>
Moraleda (1998)	<i>Educación en la competencia social</i>
Segura (2004)	<i>Programa de competencia social</i>
Segura y Arcas (2005)	<i>Relacionarnos bien</i>
Tomás, Jarque, Gómez y Miranda (1998)	<i>Piensa en voz alta</i>
Trianes (1996)	<i>Programa de educación social y afectiva</i>

En tercer lugar, su comunicación no verbal puede percibirse como intencionada. Y, en cuarto lugar, aparece el peligro de que otros sujetos puedan ser “manipulados”, en algunas situaciones sociales, por los practicantes de las habilidades sociales. Ante esta situación Marina y Bernabeu (2007) indican que cuando se habla de competencia social se hace referencia a una competencia ética. Es cierto que, una vez adquiridas ciertas habilidades

sociales y asertivas el niño o joven puede hacer un uso correcto o incorrecto. Ahora bien, el concepto de competencia social, como se indicó en la introducción a este artículo, hace referencia a un modo de ciudadano y de sociedad éticos; no se trata, pues, de tan solo mostrar un modo de convivencia, sino de formar las destrezas con “profundos hábitos éticos” (p. 29) que nos permitan convivir adecuadamente.

La competencia social no se refiere a algo relacionado únicamente con el individuo, sino que tiene lugar en el ámbito social y por tanto se refiere a las relaciones que se dan entre distintas personas. Estas conductas que implican a otros derivan en consecuencias sociales que favorecen a todos (Tadeucci, Araujo y Ribeiro, 2013).

Cuando se trata la competencia social se ha de pasar continuamente de las características personales a las exigencias de la meta que se desean conseguir y, además, integrar esas metas en un proyecto de sociedad. Al hablar de competencias, pues, se busca la calidad de vida tanto individual como social (Marina y Bernabeu, 2007). El campo del entrenamiento de la competencia social, en general, y en particular de las habilidades sociales, es el que permite alcanzar este ideal.

Conclusión

La actual sociedad de la información en la que vivimos plantea un nuevo y necesario tipo de escuela dirigida a alcanzar una educación para la convivencia, donde niños y jóvenes se formen no solo académicamente sino también como ciudadanos cívicos.

Además, desde el Parlamento y el Consejo Europeo se trata de fomentar desde la infancia, y de forma prioritaria, la implicación activa en la vida social y política. Hasta tal punto que “la competencia social y cívica” ha sido identificada recientemente como una de las principales competencias para el aprendizaje permanente.

En este sentido, cada vez cobra más importancia el entrenamiento de la competencia social mediante programas dirigidos a la infancia y adolescencia. Para lo cual se han tenido que considerar también la inteligencia emocional y la empatía, debido a las evidentes relaciones que se han establecido entre estos constructos desde diversos estudios. Asimismo, tampoco debe dejarse de tener en cuenta la asertividad en las habilidades sociales, ya que es parte fundamental de la conducta socialmente competente.

Todo el interés aquí planteado va dirigido hacia la búsqueda de una calidad de vida de las personas tanto en el ámbito personal como social, que se alcanzará formando personas con hábitos sociales éticos que favorezcan la convivencia entre ellos. Sin duda alguna, la competencia social es de vital importancia como base de la proactividad y resiliencia, las cuales son indispensables para responder a los nuevos retos sociales en la formación de los escolares.

El entrenamiento de las competencias sociales para la educación cívica es algo que nunca se debería de perder de vista en el ámbito de las ciencias sociales y del comportamiento. Estas son importantes para evaluar, diseñar e implementar estrategias educativas, tanto en el ámbito formal como en el no-formal y en el informal. Esta

relevancia se ve enfatizada en el actual contexto socio-histórico en el que las competencias sociales parecen experimentar una crisis paralela, y probablemente relacionada, a la que se vive en otros ámbitos. Por otra parte, la educación parece estar sometida a diversos avatares que pueden menospreciar la mejora deseada del binomio enseñanza-aprendizaje, perjudicando así la preparación de los ciudadanos para la integración plena en la sociedad.

La formación en las primeras etapas del ciclo vital, es muy importante para la consolidación de una “personalidad moral” que determinará, en buena parte, la valía de los jóvenes como ciudadanos y ciudadanas. Además, la investigación no puede estar ajena a los diversos fenómenos que están transformando a la sociedad y al individuo, muy especialmente en el ámbito de los valores y las conductas prosociales.

Referencias

- Alden, L. y Cappe, R. (1981). Nonassertiveness: skill deficit or selective selfevaluation?. *Behavior Therapy*, 12, 107-114.
- Alden, L. y Safran, J. (1978). Irrational beliefs and nonassertive behavior. *Cognitive Therapy and Research*, 2, 357-364.
- Alsinet, C. (2003). *Un programa para mejorar las habilidades sociales de adolescentes*. Madrid: Colegio Oficial de Psicólogos.
- Álvarez, A., Álvarez-Monteserín, M. A., Cañas, A., Jiménez, S., Ramirez, S., y Petit, M. J. (1990). *Desarrollo de las habilidades sociales en niños de 3-6 años (Guía práctica para padres y profesores)*. Madrid: Visor.
- Argyle, M. (1969). *Social interaction*. London: Methuen.
- Arón, A. M., y Milicic, N. (1996). *Vivir con otros. Programa de desarrollo de habilidades sociales*. Madrid: CEPE.
- Bandura, A. (1969). *Principles of behavior modification*. Nueva York: Holt, Rinehart & Winston.
- Beck, S., y Forehand, R. (1984). Social skills training for children: A methodological and clinical review of behavior modification studies. *Behavioural Psychotherapy*, 12, 17-45.
- Beidel, D. C., Turner, S. M., y Dancu, C. V (1985). Physiological, cognitive and behavioral aspects of social anxiety. *Behaviour Research and Therapy*, 23, 109-117.
- Bellack, A. S. y Morrison, R. L., (1982). Interpersonal dysfunction. En A. S. Bellack, M. Hersen y A. E. Kazdin (Comps.), *International handbook of behavior modification and therapy*. Nueva York: Plenum Press.
- Bender, M., y Valletutti, P. J. (1982). *Programas para la enseñanza del deficiente mental. Vol. III. Comunicación y Socialización*. Barcelona: Fontanella.

- Benedito, M.A.; Pinazo, S. y Musitu, G. (1996). *Habilidades sociales y asertividad: un programa de entrenamiento*. Valencia: Cristobal Serrano Villalba.
- Boyatzis, R.E. (2005). Developing leadership through emotional intelligence. En C.L. Cooper y G.A. Stamatios (Eds.), *Research companion to organizational health psychology (656-669)*. Northampton: Edward Elgar Publishing.
- Bruch, M.A. (1981). A task analysis of assertive behavior revisited: Replication and extension. *Behavior Therapy, 12*, 217-230.
- Caballo, V.E. (1987). Evaluación de las habilidades sociales. En R. Fernández Ballesteros y J.A. Carrobbles (Comps.). *Evaluación conductual: metodología y aplicaciones (3ª ed., pp.553-595)*. Madrid: Pirámide.
- Caballo, V. E. (1988). *Teoría, evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Valencia: Promolibro.
- Caballo, V.E. (2002). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. (5ª ed.). Madrid: Siglo XXI.
- Carnwath, T. y Miller, D. (1989). *Psicoterapia conductual en asistencia primaria: Manual Práctico*. Barcelona: Martínez Roca.
- Cartledge G. y Miburn, J.F. (1978). The case for teaching social skills in the classroom: A review. *Review of Educational Research, 1*, 133-156.
- Castanyer, O. (1996). *La asertividad: expresión de una sana autoestima*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Cecconello, A.M. y Koller, S.H. (2000). Competència social e empatía: un estudio sobre resiliència com crianças em situação de pobreza. *Estudos de Psicologia, 5(1)*, 71-93.
- Cerezo, F. (1997). *Conductas agresivas en la edad escolar*. Madrid: Pirámide.
- Clark, R., Cledes, H., y Bean, R. (1993). *Cómo desarrollar la autoestima en los adolescentes*. Madrid: Debate.
- Clemente Villegas, G. (2012). *La Atención temprana en la etapa de Educación Infantil*. Proyecto Fin de Master. Almería: Universidad de Almería. Extraído el 5 de noviembre de 2014 desde <http://hdl.handle.net/10835/1159>
- Cledes, H., y Bean, R. (1996). *Cómo desarrollar la autoestima en los niños*. Madrid: Debate.
- Coble, H.M.; Grantt, D.L. y Malinckrodt, B. (1996). Attachment, social competency, and the capacity to use support. En G.R. Pierce, B.R. Sarason y J.G. Sarason (Org.), *Handbook of social support and the family (141-172)*. Nueva York: Plenum Press.
- Cruzado, J.A.; Labrador, J. y Muñoz, M. (1993). Sensibilización sistemática. En J. Labrador, J. A. Cruzado y M. Muñoz (Eds.). *Manual de técnicas de modificación y terapia de conducta*. Madrid: Pirámide.

- Curran, J.P. (1985). Social Skills Therapy: A model and a treatment. En R.M. D'Zurrilla, T.J. (1993). *Terapia de resolución de conflictos: Competencia social, un nuevo enfoque en la intervención clínica*. Bilbao: DDB.
- Dayton, M. P. y Mikulas, W. L.(1981). Assertion and non-assertion supported by arousal reduction, *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 12, 307-309.
- De la Puente, M.L., Labrador, F.J. y Arce, F. (1993). La autoobservación. En F.J. Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Barcelona: Santillana/UNESCO.
- Del Prette, A. & Del Prette, Z.A.P. (2013). Programas eficaces de entrenamiento en habilidades sociales basados en métodos vivenciales. *Apuntes de Psicología*, 31(1), 67-76.
- Echeburúa, E. (1993). *Fobia social*. Barcelona: Martinez Roca.
- Eisenberg, N. (2004). Emotion-related regulation: an emerging construct. *Merrill-Palmer Quarterly*, 50, 236-245.
- Eisenberg, N. y Fabes, R.A. (2006). Emotion regulation and childrens Socioemotional Competence. En L. Balter y C. Tamis-LeMonda (Eds.), *Child psychology: A handbook of contemporary issues (357-381)*. Nueva York: Psychology Press.
- Elliot, S. N., y Gresham, F. M. (1991). SSIS. *Social skills intervention guide*. Austin, TX: Pro-ed.
- Extremera, N. y Fernández Berrocal, P. (2004). Inteligencia emocional, calidad de las relaciones interpersonales y empatía en estudiantes universitarios. *Clínica y Salud*, 15 (2), 117-137.
- Fabes, R. & Eisenberg, N. (1992). Young children's coping with interpersonal anger. *Child Development*, 63 (1), 116-128.
- Fabes, R.; Eisenberg, N.; Jones, S.; Smith, M.; Guthrie, I.; Poulin, R.; Shepard, S. y Friedman, J. (1999). Regulation, emotionality, and preschoolers' socially competent peer, *Child Development*, 70(2), 432-442.
- Fernández Ballesteros, R.(1986). Evaluación de ambientes: una aplicación de la psicología ambiental. En F. Jiménez Burillo y J. I. Aragonés (Comps.), *Introducción a la psicología ambiental* (pp. 98-115). Madrid: Alianza.
- Fontana, D. (1992). *Social skills at work*. Gran Bretaña: British Psychological Society and Routledge.
- García Vera, M.P., Sanz, J. y Gil, F. (1998). Entrenamiento en habilidades sociales. En F. Gil y J.M. Leon (Eds.), *Habilidades sociales. Teoría, investigación e intervención*. (pp. 63-89). Madrid: Síntesis.
- García-Pérez, E.M. y Magaz, A. (1997). *Enseñanza de solución cognitivas para evitar problemas interpersonales (ESCEPI). Programa de enseñanza de Habilidades sociales y educación en valores para la convivencia*. Madrid: Grupo Albor-Cohs.

- Gil, F. (1993). Entrenamiento en habilidades sociales. En M.A. Vallejo y M^a Ruiz (Eds.), *Manual práctico de modificación de conducta*. Madrid: Fundación Universidad-Empresa.
- Gil, F. y García Sáiz, M.(2000). Entrenamiento en habilidades sociales. En F. J. Labrador, J.A. Cruzado y M. Muñoz. (Eds.), *Manual de técnicas de modificación y terapia de conducta*.(pp.796-827). Madrid: Pirámide.
- Gilar, R.; Miñano, P. y Castejón, J.L. (2008). Inteligencia emocional u empatía: su influencia en la competencia social en Educación Secundaria Obligatoria. *SUMMA Psicológica UST*, 5(1), 21-32
- Goldstein, A. P., Gershaw, N. J. y Sprafkin, R. P. (1985). Structured learning: Research and practice in psychological skill training. En L. L'Abate y M. A. Milan (Comps.), *Handbook of social skills training and research* (pp. 286). Nueva York: Wiley.
- Goldstein, A. P., Sprafkin, R. P., Gershaw, N. J., y Klein, P. (1989). *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia*. Barcelona: Martínez Roca.
- Goleman, D. (2005). *Emotional Intelligence*. New York: Knopf Publishing Group.
- González, J. y Santiuste, V. (2003). Evaluación de la competencia social en la infancia y sus aplicaciones psicopedagógicas. *Revista Complutense de Educación*, 14(2), 483-496.
- Gresham, F. M. (1988). Social skills: Conceptual and applied aspects of assessment, training and social validation. En J. C. Witt, S.N. Elliot, y F.M. Gresham (Eds.). *Handbook of Behavior Therapy in Education* (pp. 523-546). New York: Plenum Press.
- Gresham, F. M., y Lemanek, K. L. (1983). Social Skills: A review of cognitive-behavioral training procedures with children. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 4, 239-261.
- Heimberg, R. G., Chiauuzi, E. J., Becker, R. E. y Madrazo-Peterson, R. (1983). Cognitive mediation of assertive behavior: An analysis of the self-statement patterns of college students, psychiatric patients and normal adults. *Cognitive Therapy and Research*, 7, 455-464.
- Hundert, J. (1995). *Enhancing social competence in young students*. Austin, TX: Pro-ed.
- Inglés Saura, C. (2003). *Programa PEHIA. Enseñanza de habilidades interpersonales para adolescentes*. Madrid: Pirámide
- Jacobson, N. (1982). Communication skills training for married couples. En J.P. Curran y P.M. Monti (comps.). *Social skills training: A practical handbook for assessment and treatment*. Nueva York: Guilford Press.
- Jiménez, M. (2000). *Las relaciones interpersonales en la infancia. Sus problemas y soluciones*. Archidona: Aljibe.

- Juntilla, N.; Voeten, M.; Kaukiainen, A. y Vauras, M. (2006). Multisource assessment of Children's social competence. *Emotional and Psychological Measurement*, 66(5), 874-895.
- Kelly, J. A. (1982). *Social-skills training: A practical guide for intervention*. New York: Springer.
- Kelly, J.A. (1987). *Entrenamiento de las habilidades sociales*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Kuperminc, M. y Heimberg, R. G. (1983). Consequence probability and utility as factors in the decision to behave assertively. *Behavior Therapy*, 14, 637-646.
- Labrador, F.J.; De la Puente, M.L. y Crespo, M. (1993). Técnicas de control de la activación: relajación y respiración. En F.J. Labrador, J.A. Cruzado y M. Muñoz (Eds.), *Manual de modificación y terapia de conducta*. Madrid: Pirámide.
- Labrador, J.A. Cruzado y M. Muñoz (Eds.), *Manual de técnicas de modificación y terapia de conducta* (pp.136-150). Madrid: Pirámide.
- Ladd, G. L., y Asher, S. R. (1985). Social skills training and children's peer relations. En L'Abate, y Milan (Eds.). *Handbook of Social Skills Training and Research*. (pp. 219-244). New York: John Wiley and Sons.
- Lamana, C. (2003). *Diseño, implantación y evaluación de un programa de entrenamiento en habilidades sociales en medio escolar*. Madrid: Colegio Oficial de Psicólogos.
- Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.
- Lega, L., Caballo, V. E., y Ellis, A. (1997). Asertividad racional emotivoconductual. En L. Lega, V. E. Caballo, y A. Ellis. *Teoría y práctica de la Terapia racional emotivo-conductual* (pp. 98-120). Madrid: Siglo XXI.
- León, J. M., Cantero, F. J., Medina, S., Gómez, T. (1998). Evaluación y entrenamiento de las habilidades Sociales. En J.M. León, S. Barriga, T. Gómez, B. González, S. Medina, y F. J. Cantero (Comps.), *Psicología social: Orientaciones teóricas y ejercicios prácticas* (pp. 433-452). Madrid: McGraw-Hill.
- Levy-Leboyer, C. (1997). *Gestión de las competencias: cómo analizarlas, cómo evaluarlas, cómo desarrollarlas*. Barcelona: Gestión 2000.
- Lohr, J. M. y Bonge, D. (1982) Relationship between assertiveness and factorially validated measures of irrational beliefs. *Cognitive Therapy and Research*, 6, 353-356.
- López, N.; Iriarte, C. y González, M.C. (2008). *Competencia social y educación cívica*. Madrid: Síntesis.
- Lorente, S. (2014). *Efecto de la competencia social, la empatía y la conducta prosocial en adolescentes*. Tesis Doctoral. València: Universitat de València.
- Lorente, S., Martí-Vilar, M. y Puchol-Fraile, I. (2015). La competència social i la conducta prosocial, en estudiants de secundària. *Anuari de Psicologia de la Societat Valenciana de Psicologia*, 16, 2, 175-191. Doi:10.7203/anuari.psicologia.16.2.175

- Loukas, A. y Prelow, H.M. (2004). Externalizing and internalizing problems in Low-Income Latino Early Adolescents: Risk, resource and protective factors. *Journal of Early Adolescence*, 24(3), 250-273.
- Marina, J.A. (2005). La educación cívica. *Educación y Futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 13, 11-23.
- Marina, J.A. y Bernabeu, R. (2007). *Competencia social y ciudadana*. Madrid: Alianza.
- Martí-Vilar, M. y Palma, J. (2011). Diferències de sexe i edat en la disposició empàtica dels estudiants de secundària. *Anuari de Psicologia de la Societat Valenciana de Psicologia*, 13 (1-2), 255-270.
- MEC (1990). *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)*. Madrid: MEC.
- MEC (1994). Resolución del 7 de septiembre de 1994, de la Secretaría de Estado de Educación por la que se dan orientaciones para el desarrollo de la educación en valores en las actividades educativas de los centros docentes (BOE, 23.IX.1994).
- Mestre, V.; Pérez-Delgado, E.; Samper, P. y Martí-Vilar, M. (1998). Diferencias de género en la empatía y su relación con el pensamiento moral y el altruismo. *Iberpsicología: Revista Electrónica de la Federación española de Asociaciones de Psicología* 3(1).
- Michelson, L., Sugai, P.P., Wood, R.P. y Kazdin, A.E. (1987). *Las habilidades sociales en la infancia: evolución y tratamiento*. Barcelona: Martínez Roca.
- Miville, M.L.; Carlozzi, A.F.; Gushue, G.V.; Schara, S.L. y Veda, M. (2006). Mental health counselor qualities for a diverse clientele: Linking empathy, universal-diverse orientation and emotional intelligence. *Journal of Mental Health Counseling*, 28(2), 151-165.
- Monjas, M.I. (2004). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social. Para niños y niñas en edad escolar y adolescentes*. Madrid: CEPE
- Monjas, M.I. y De la Paz, B (Dir.) (2000). *Las habilidades sociales en el curriculum*. Extraído el 20 de diciembre de 2013 desde <http://www.mepsyd.es/cide/espanol/publicaciones/colecciones/investigacion/col146/col146pc.p-df>
- Monjas, M^a I. (1994). Evaluación de la competencia social y las habilidades sociales en la edad escolar. En M.A. Verdugo (Dir.). *Evaluación curricular. Una guía para la intervención psicopedagógica*. (pp. 423-497). Madrid: Siglo XXI.
- Monjas, M^a I. (1999). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social para niños y niñas en edad escolar (PEHIS)*. Madrid: CEPE. (4^a Edición). (1^a Ed. en 1993).
- Monjas, M^a I. (2000). *La timidez en la infancia y en la adolescencia*. Madrid: Pirámide.
- Moraleda, M. (1998). *Educación en la competencia social. Un programa para la tutoría con adolescentes*. Madrid: CCS

- Muncer, S.J. y Ling, J. (2006). Psychometric analysis of the empathy quotient (EQ) scale. *Personality and Individual Differences*, 40, 1111-1119.
- Naranjo, A. (2006). Evolución de la competencia social. *Revista Diversitas-Perspectivas en Psicología*, 2(1), 159-175.
- Newcomb, A. F., Bukowski, W. M., y Pattee, L. (1993). Children's peer relations: A meta-analytic review of popular, rejected, neglected, and average sociometric status. *Psychological Bulletin*, 113(1), 99-128.
- Ogilvy, C.M. (1994). Social skills training with children and adolescents: A review of the evidence on effectiveness. *Educational Psychology*, 14, 73-83.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school. What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.
- Ortega, R. (1994). Las malas relaciones interpersonales en la escuela: estudio sobre la violencia y el maltrato entre compañeros en segunda etapa de EGB. *Infancia y Sociedad*, 27/28, 191-216.
- Ortega, R. y Lera, M.J. (2000). Seville Anti-Bullying School Project. *Aggressive Behavior*, 26(1), 113-123.
- Pades, A. (2003). *Habilidades sociales en enfermería: Propuesta de un programa de intervención*. Tesis doctoral no publicada, Universidad de Les Illes Balears. Extraído el 2 de octubre de 2013 desde http://www.tdr.cesca.es/TESIS_UIB/AVAILABLE/TDX-0209105-145134//tapj1de1.pdf
- Pelechano, V. (1996). *Habilidades interpersonales. Teoría mínima y programas de intervención. Vol. II. Programas para niños y adolescentes*. Valencia: Promolibro.
- Rendón, M.I. (2007). Regulación emocional y competencia social en la infancia. *Revista Diversitas-Perspectivas en Psicología*, 3 (2), 349-363.
- Schwartz, R.M. y Gottman, J.M. (1976). Toward a task analysis of assertive behavior. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 44, 910-920.
- Segura, M. (2004). Competencia social: cómo llegar a relacionarse asertivamente. *Aula de Encuentro: Revista de investigación y comunicación de experiencias educativas*, 8, 87-98.
- Segura, M. y Arcas, M. (2005). *Relacionarnos bien: programa de competencia social para niñas y niños de 4 a 12 años*. Madrid: Narcea.
- Shepherd, G. (1983). Interpersonal relationship. En F.N. Watts y D.M. Bennett (Dir.), *Theory and practice of psychiatric rehabilitation*. New York: John Wiley and Sons.
- Simco, M. y Joan, A. (2000). Differences among peer status groups on levels of loneliness, social competence and empathy. *Dissertation Abstracts International; Section B.61(2-B)*.
- Tadeucci, M. D. S. R., de Araujo, E. A. S., y Ribeiro, M. J. F. X. (2013). Competencias sociales en la estrategia de desarrollo de carrera. *Apuntes de Psicología*, 31(1), 93-99.

- Tomás, M.A.; Jarque, S.; Gómez, E. y Miranda, A. (1998). Análisis de la efectividad del programa 'Piensa en voz alta' en el desarrollo de la competencia social de los niños en la etapa de Educación Infantil. *Revista de Psicología de la Educación*, 24, 5-24.
- Topping, K.; Bremner, W. y Holmes, E.A. (2000). Social Competence. The social construction of the concept. En R. Bar-On y J. Parkes (Eds.), *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace* (pp. 28-39). San Francisco: Jossey-Bass/Pfeiffer.
- Trianes, M.V. (1996). *Educación y competencia social. Un programa en el aula*. Málaga: Aljibe.
- Trianes, M.V.; Muñoz, A.M.; Jiménez, M. (1997). *Competencia social: Su educación y tratamiento*. Madrid: Pirámide.
- Vallés, A., y Vallés, C. (1996). *Las habilidades sociales en la escuela. Una propuesta curricular*. Madrid: EOS.
- Verdugo, M. A. (1989). *La integración personal, social y vocacional de los deficientes psíquicos adolescentes: Elaboración y aplicación experimental de un programa conductual*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) y Ministerio de Educación y Ciencia (MEC).