

## **II. MARCO CONCEPTUAL**

### **II. 1 Conceptualización de las Habilidades Sociales**

Las habilidades sociales como unidad de conocimiento se han ido configurando desde distintas formas de pensamiento para expresar su significado. De acuerdo con Rosentreter (1996), al igual que otros fenómenos en el campo de la psicología, no existe una definición única sino que hay diversos conceptos que intentan rescatar lo más relevante de esta habilidad de acuerdo a la propuesta teórica de cada autor. Aún en esta década se puede comprobar que no existe una aceptación universalmente consensuada en lo que respecta a una definición de la expresión habilidades sociales (Pérez, 2000).

Según Caballo (2002) el hecho de que no exista un consenso sobre una definición única de habilidades sociales se debe a tres problemas básicos, a saber: (a) el gran número de investigaciones y publicaciones sobre el tema contribuye a generar confusión debido a que se emplean muchos términos; (b) es complejo desarrollar una definición estable porque la habilidad social depende del contexto social cambiante; y (c) es habitual que algunas definiciones hagan referencia a los contenidos de la conducta y otras se refieran a sus consecuencias o a ambos aspectos.

En concordancia al planteamiento de Caballo (2002), Meichenbaum, Butler y Grudson (1981) señalaban que la cultura incide en que las habilidades sociales no puedan ser definidas en un concepto único porque están determinadas situacionalmente, y de acuerdo al contexto cambiante algunas conductas pueden ser hábiles en una situación e inadecuadas en otras. Por ejemplo, las conductas de cortesía que exponga un adolescente hacia uno de sus compañeros masculinos en un colegio privado del este de Caracas podrían ser adecuadas en ese contexto y, por lo tanto, tener consecuencias positivas para quien las emite, mientras que en un colegio público del oeste de esta ciudad esa conducta podría ser considerada como un acto de sumisión por los compañeros de clase y tener consecuencias negativas para quien las presente.

Este ejemplo ilustra la afirmación que realiza Caballo (2002) sobre que no hay una manera correcta de comportarse que sea universal, sino una serie de enfoques diferentes que pueden cambiar de acuerdo con el sujeto. Así, dos personas pueden comportarse de un

modo totalmente desigual en la misma situación y ser consideradas sus respuestas con el mismo grado de habilidad social. Otra cuestión importante que señala Pérez-Santamarina (1999) es que estas conductas varían de un individuo a otro de acuerdo al género, edad, composición física, intelecto, condiciones de vida, entre otras. Precisamente, no es igual cómo se van a manifestar las habilidades sociales en niños, niñas, adolescentes o adultos debido a las diferencias temporales, además que cada individuo trae al ambiente su historia de aprendizaje, valores, creencias, y capacidades cognitivas para su interacción social (Wilkinson y Carter, 1982). Estos argumentos muestran algunas de las razones que han dificultado conformar un acuerdo generalizado sobre un concepto de las habilidades sociales.

En correspondencia a lo que precedentemente se señaló, Caballo (1986) destaca que las habilidades sociales han recibido una considerable atención, ya que, han sido tratadas como tema de investigación o como estrategia de intervención. Asimismo, destaca que se plantea la discusión de si corresponden a un concepto unidimensional o multidimensional y, aunque se ha defendido esta última, no queda claro las clases de conducta que comprende debido a que no existe un consenso general entre distintos investigadores de esta área. Si bien, existen diferencias en establecer un concepto único todas las definiciones que han sido formuladas contribuyen a tomar algunos aspectos y con ello permiten acercarse más a este concepto y en la forma que pueden ser estudiadas (Rosentreter, 1996).

Paralelamente existe acuerdo en su importancia dado que influyen en las interacciones de un individuo o grupos sociales, así como en la probabilidad de éxito que va a tener una persona que sea considerada poseedora de estas habilidades y que éstas serán distintas en cada quien dependiendo de sus características, ya sean éstas intelectuales, físicas, culturales, entre otras (Monjas y González, 1998). A partir de los acuerdos y desacuerdos que se han debatido en torno a las habilidades sociales su concepto ha ido evolucionando, enunciándose una serie de definiciones que se revisarán a continuación.

Muchas definiciones referentes a las habilidades sociales toman en cuenta la expresión de sentimientos, cogniciones, creencias, opiniones personales o emociones. Otras consideran que deben estar conformadas por las consecuencias que tienen para la conducta de un individuo (Pades, 2003). Así, se han desarrollado definiciones de tipo cognitivo, conductual y social que a la vez se conforman en generales, específicas u operacionales

(Rosentreter, 1996). Una definición que contiene los aspectos cognitivos, conductuales y sociales es la planteada por Arón y Milicic (1993) definen las habilidades sociales como *“la habilidad para organizar cogniciones y conductas en un curso integrado de acción orientada por metas interpersonales y sociales de un modo culturalmente aceptada”* (p. 18). Como se puede observar, esta definición es general dado que involucra muchas concepciones psicológicas, tales como: cogniciones, comportamientos, motivación y sociedad.

Por su parte Libert y Lewinsohn (1973) las definen como: *“La capacidad compleja de emitir conductas que son reforzadas positiva o negativamente, y de no emitir conductas que son castigadas o extinguidas por los demás”* (p. 304). Esta definición es considerada como específica dado que alude a concepciones conductuales, a ella le subyacen términos tales como: las consecuencias que tiene para la persona recibir reforzamiento social positivo o la posibilidad de ser castigado por los demás por emitir conductas no aceptadas en algún contexto.

Michelson, Sugai, Wood, y Kazdin (1987) presentan la siguiente definición operacional:

Las habilidades se adquieren principalmente a través del aprendizaje... incluyen comportamientos verbales y no verbales, específicos y discretos...suponen iniciativas y respuestas efectivas y apropiadas... acrecientan el reforzamiento social... son reciprocas por naturaleza y suponen una correspondencia efectiva y apropiada... están influidas por las características del medio... los déficits y excesos de la conducta social pueden ser especificados y objetivados a fin de intervenir (p.19).

Otras definiciones que muestran cómo han sido definidas las habilidades sociales. Según Rimm (1974) la habilidad social es: *“La conducta interpersonal que implica la honesta y relativamente honesta expresión de sentimientos”* (p.81). Para Wolpe (1977) es *“la expresión adecuada, dirigida hacia otra persona, de cualquier emoción que no sea la respuesta de ansiedad”* (p.96).

McDonald, (1978) la define como: *“la expresión de las preferencias (por medio de las palabras o acciones) de una manera tal que haga que los otros las tomen en cuenta”*. Mientras que, Phillips (1978) las conceptualiza como:

...el grado en que una persona se puede comunicar con los demás de una manera que satisfaga los propios derechos, necesidades, placeres, y obligaciones hasta un grado razonable sin dañar los propios derechos, necesidades, placeres y obligaciones hasta un grado razonable sin dañar los derechos, necesidades, placeres u obligaciones similares de la otra persona y comparta estos derechos... con los demás en un intercambio libre y abierto (p.13).

Linehan (1984) considera a las habilidades sociales como:

La capacidad compleja para emitir conductas o patrones de respuesta que optimicen la influencia interpersonal y la resistencia a la influencia social no deseada (eficacia de los objetivos) mientras que al mismo tiempo optimiza las ganancias y minimiza las pérdidas en relación con la otra persona (eficacia en la relación) y mantiene la propia integridad y sensación de dominio (eficacia en el respeto a uno mismo) (p.153).

Algunas de las definiciones más aceptadas hoy día son las que siguen:

De acuerdo a Kelly (1987) las habilidades sociales se pueden definir “*Como aquellas conductas aprendidas que ponen en juego las personas en situaciones interpersonales para obtener o mantener reforzamiento del ambiente*” (p.19). Entendidas de este modo, se pueden considerar como vías o rutas hacia los objetivos de un individuo. Así, son tres los aspectos a los que se les debe prestar atención en esta definición:

1. Entender la conducta socialmente hábil en términos de su posibilidad de llevar hacia consecuencias reforzantes.
2. Las situaciones interpersonales en las que se manifiestan habilidades sociales.
3. Describir la conducta socialmente competente de modo objetivo.

Por su parte Monjas (1993) define las habilidades sociales como “*capacidades específicas requeridas para ejecutar competentemente una tarea de índole interpersonal. Son conductas necesarias para interactuar y relacionarse con los iguales y con los adultos de forma efectiva y mutuamente satisfactoria*” (p. 29). Para Caballo (1986):

La conducta socialmente habilidosa es ese conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derecho de ese individuo de un modo

adecuado a la situación, respetando esa conducta en los demás, y que generalmente resuelve problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la probabilidad de problemas futuros (p.6).

En todas las definiciones expuestas se observa como han sido conceptualizadas las habilidades sociales. Para efectos de esta investigación se consideró la definición propuesta por Caballo (1986), ya que, este es uno de los conceptos más aceptados por los psicólogos y además su contenido es cónsono con los propósitos de esta investigación.

### **II.1.1 Componentes de las Habilidades Sociales**

Caballo (1986) señala que las habilidades sociales están constituidas por los siguientes componentes:

**Componentes no verbales:** mirada/contacto ocular, latencia de respuesta, sonrisas, gestos, expresión facial, postura, distancia/proximidad, expresión corporal, auto manipulaciones, asentamientos con la cabeza, orientación, movimiento de las piernas, movimientos nerviosos de las manos y apariencia personal.

**Componentes paralingüísticos:** voz, volumen, tono, claridad, velocidad, timbre, inflexión, tiempo de hablar, duración de la respuesta, número de palabras dichas, perturbaciones del habla, pausas/silencios de la conversación, número de “muletillas”, vacilaciones, fluidez del habla.

**Componentes verbales:** preguntas, autorrevelación ,refuerzos verbales, contenido de rechazo, atención personal, humor, verbalizaciones positivas, variedad de los temas, contenido de acuerdos, contenido de enfrentamiento, manifestaciones empáticas, formalidad, generalidad, claridad, ofrecimiento de alternativas, peticiones de compartir actividad, expresiones en primera persona, razones, explicaciones, iniciar la conversación, retroalimentación.

**Componentes mixtos más generales:** afecto, conducta positiva espontánea, escoger el momento apropiado, tomar la palabra, ceder la palabra, conversación en general, saber escuchar.

## II.1.2 Dimensiones de las Habilidades Sociales

Anteriormente señalamos la variedad de conceptos que han sido usados para definir a las habilidades sociales, esta situación también se repite cuando se van a estudiar las dimensiones de las habilidades sociales. Debido a la multiplicidad de las dimensiones existentes muchos investigadores suelen estudiar las que son de su interés, de acuerdo al déficit que se presente en determinada población (Vallés y Vallés, 1996). A continuación se mencionan someramente las dimensiones descritas por Caballo (2002):

**Hacer y recibir cumplidos:** Los cumplidos son conductas verbales específicas que resaltan las características positivas de una persona. Éstos funcionan como reforzadores sociales y ayudan a hacer más agradables las interacciones sociales.

**Hacer y rechazar peticiones:** Esta categoría incluye el pedir favores, pedir ayuda y pedir a otra persona que cambie su conducta. Esta categoría implica que el paciente sea capaz de pedir lo que quiera sin violar los derechos de los demás.

**Afrontar las críticas:** No importa lo bueno que sean nuestras relaciones toda persona es criticada, cuando se recibe una crítica la conducta más adecuada consiste en dejar que la crítica siga su curso sin añadir información a lo que se está diciendo, después de que la crítica haya finalizado, la persona afectada debe expresar lo que desee. Si se está equivocado no se debe hacer nada, pero si la persona criticada tiene la razón, ésta debe defenderse después de escuchar la crítica.

**Procedimientos defensivos:** Los procedimientos defensivos son aquellos que interrumpen un patrón de interacción destructivo e injusto, reemplazándolo por una comunicación justa y mutuamente respetuosa.

**Procedimiento de ataque:** Dentro de esto se puede mencionar lo siguiente: la repetición, también llamado el disco rayado, consiste en repetir en reiteradas ocasiones lo que se desea conseguir; la aserción negativa de ataque, es una forma de reaccionar ante una crítica justa, sin dar sin embargo demasiadas excusas y justificaciones; el reforzamiento de sándwich, consiste en decir algo positivo seguido de algo negativo finalizado de algo positivo.

**Defensa de los derechos:** Expresar los derechos es importante cuando nuestros derechos son ignorados o violados.

**Expresión de opiniones personales:** El ser humano tiene derecho a expresar sus opiniones personales de forma adecuada, sin forzar a que las demás personas acepten lo que dicen.

**Expresión de amor agrado y afecto:** Se deben expresar de manera apropiada, sentimientos de amor, agrado y afecto hacia aquellas personas por las que se tiene estos sentimientos. Para muchas personas el oír, o recibir estas expresiones constituye una interacción agradable y significa, a la vez que fortalece las relaciones (Llanos 2006).

### **II.1.3 Las Habilidades sociales y el contexto**

La conducta social que va a ser considerada por otros como conveniente o no va a depender del contexto social en que se emite. Por tanto, para estudiar la conducta socialmente competente y definir los elementos que la componen es necesario conocer el contexto social y cultural donde se desenvuelve un sujeto.

De acuerdo a Caballo (2002) la conducta social tiene lugar en un ambiente físico y éste muchas veces tiene una influencia determinante en el comportamiento de un sujeto. Asimismo este autor señala que hay factores psicológicos, socioculturales, geográficos, entre otros, que afectan las relaciones de una persona con su entorno. En este sentido, los individuos que forman parte del mismo grupo social suelen compartir las mismas concepciones de una situación específica o de cierto número de éstas debido a los aspectos comunes de estas relaciones; además, hay repertorios de comportamientos sociales que cuando se usan en la interacción social con más frecuencia tienden a provocar reforzamiento positivo (Michelson y cols., 1987).

Es así como podemos observar comportamientos que suelen ser estereotipados por algunos adolescentes, es “normal” para algunos de éstos en Venezuela comunicarse con groserías, apodos y/o golpes. También es común que en muchos barrios de Caracas prevalezca la ley del más fuerte, por lo que muchos jóvenes aprenden a hacerse respetar usando expresiones agresivas y/o violentas; esta manera de interactuar se basa en la

función o utilidad que tiene para el individuo (Kelly, 1987). Ninguno de estos muchachos nace agresivo, pasivo o socialmente hábil. En el transcurso de la vida van aprendiendo a ser de un modo determinado, de forma que las respuestas que manifiestan en una situación interpersonal depende de lo que han aprendido en sus interacciones anteriores con su medio social (Monjas, 1993).

Es así, como en la mayoría de las personas el desarrollo de las habilidades sociales depende principalmente de la maduración y de las experiencias de aprendizaje (Pérez 2000). De esta manera, si un adolescente en condiciones biológicas óptimas vive sus experiencias sociales en un ambiente donde impere la agresividad, la violencia y la confrontación, ya sea en el núcleo familiar, la escuela o el área circundante donde pase la mayor parte de su tiempo, y además si se le presentan modelos agresivos, es muy probable que aprenda a manejar las situaciones cotidianas de la siguiente manera: exigir sus derechos agresivamente, relacionarse con sus compañeros usando la violencia, irrespetar el derecho de los demás. Así, sus respuestas socialmente ineficientes le van a impedir lograr algunos objetivos ya sea en el ámbito educacional, laboral, cotidiano, entre otros.

Este patrón de conducta a su vez va a retroalimentar el aislamiento en otros contextos al observar que los resultados que obtiene con su comportamiento les son adversos (Papalia y Olds 1992). Por otro lado, en este tipo de ambiente también se encuentran adolescentes que no inician interacciones sociales, ni responden ante éstas porque son hijos(as) de padres tímidos y/o agresivos y/o maltratadores que inhiben las conductas sociales en sus representados, siendo muchachos silenciosos que permiten que los demás elijan por ellos, reflejándose este comportamiento muchas veces en un bajo rendimiento académico y baja autoestima (Trianes, Muñoz y Jiménez, 1997).

Otra aspecto importante que destacar, es que si bien dentro de los penales de Venezuela la mayoría de los ciudadanos que se encuentran son de estratos sociales bajos, entre las tantas causas de esta situación, una de las que vale la pena mencionar es que éstos no han tenido una educación que les haya proporcionado un aprendizaje holístico del mundo y sus cosas, dentro de este aprendizaje podemos incluir el entrenamiento en habilidades sociales.



Es probable que cuando un adolescente carece de habilidades o destrezas que le permitan acceder a posiciones socialmente ventajosas y, a la vez, instaurar relaciones socialmente apropiadas en los distintos contextos sociales tenga un pronóstico poco alentador en cuanto al ajuste social se refiere. El resultado de estas carencias o déficits en habilidades sociales hace que estas personas busquen otras formas de actuación alternativas consideradas socialmente delictivas (Clemente y Gil, 1985). En este sentido, se ha encontrado que quienes se desempeñan en conductas delictivas, tales como, robos, secuestros, violaciones, entre otras, son menos competentes socialmente que quienes no expresan tales conductas. Por consiguiente, un importante procedimiento de prevención de conductas delictivas en adolescentes es el entrenamiento en habilidades sociales (Clemente y Gil, 1985). Sin embargo, no se puede ser determinista y tomar el ambiente cultural o sociodemográfico como causante de inhabilidades sociales o creador de conductas agresivas y/o pasivas.

#### **II.1.4 El rol de la familia en la instauración de las habilidades sociales**

Una frase muy común para el ser humano es la siguiente: “la familia es la base de la sociedad”, ya que es un pilar que forma a los individuos en aspectos emocionales, sociales, morales, etc. De todo el aprendizaje que recibimos en este contexto va a depender gran parte del comportamiento que ejecutemos en nuestra vida. Según Llanos (2006) la familia es un sistema de desarrollo constante en la vida del niño(a) y del adolescente. Es en la familia, donde se encuentran los primeros individuos que juegan un importante papel en el desarrollo social del infante y del adolescente. Ya que, son los padres (abuelos, tíos, otros) los que guían directamente o indirectamente a sus hijos(as) a adquirir las primeras habilidades que les serán de utilidad para interactuar socialmente.

En consonancia con lo anterior, Pianta, Egeland y Erickson (1989) exponen que los niños que han sido clasificados en la infancia como de “apego seguro” muestran al entrar a la escuela mejores relaciones con sus compañeros de clase, ya que, cooperan en distintas actividades y suelen ser menos problemáticos. Por el contrario, los niños que han sido clasificados como de “apego inseguro” tienden más al aislamiento social y a las conductas negativas pero no todo tiene que ser así necesariamente, se pudiesen encontrar niños(as) con apego seguro que manifiesten conductas problemáticas y niños(as) con apego inseguro que cooperen con sus compañeros.

Por lo tanto, lo más seguro es que un confortable ambiente familiar se retribuya en beneficios para los hijos(as) contribuyendo a mejores interacciones entre sus miembros, éstas luego podrán ser generalizadas en el ambiente escolar u otro. Epstein, Schlesinger y Dryden (1988) señalan que en las familias que mantienen conflictos, los padres y los adolescentes manifestaban escasas habilidades sociales, tales como, hacer peticiones inadecuadamente a otros miembros de la familia, rechazar asertivamente las peticiones de los demás, dar o recibir cumplidos.

Para Llanos (2006), la evidencia revela que los padres ejercen influencia en la conducta social de sus hijos(as) y ésta a su vez está relacionada con la socialización, es decir, los padres tienen cierta responsabilidad en cómo son aceptados socialmente sus hijos(as) por sus compañeros. Si gran parte de las conductas sociales son aprendidas dentro del núcleo familiar, es evidente que se debe cambiar el ambiente familiar para evitar que los adolescentes mantengan un desarrollo social inadecuado. Como se dijo en páginas anteriores algunos de los adolescentes de nuestras barriadas caraqueñas viven en condiciones sociales desfavorables, tienen una educación inadecuada en el hogar, son víctimas del maltrato, presentan mala situación económica, entre otras cosas.

Estos problemas podrían afectar directamente a la familia –como por ejemplo a la comunidad de San Agustín del Sur, a la que pertenecen los adolescentes con los cuales se trabajó en esta investigación- los padres se dedican a trabajar, dándole poca importancia a la educación de sus hijos(as) coadyuvando así a la poca responsabilidad académica de sus hijo(as) y/o a la deserción escolar. Sus representados pueden caer en algunos vicios, como por ejemplo las drogas, que es una de las conductas que ven en su cotidianidad y si no saben discriminar entre lo bueno o lo malo y/o no tienen la fortaleza de decir que “no” podrían dejarse influenciar por la presión social de sus amigos y consumir drogas, cometer delitos o meterse en problemas, los cuales pueden ser irreversibles para ellos.

Esta es una de las razones por las cuales se hace necesario entrenar a este tipo de población en habilidades sociales para que puedan enfrentarse asertivamente a la cotidianidad de su entorno y tengan probabilidad de salir adelante a pesar de las adversidades.

### **II.1.5 El contexto educativo en la formación de las habilidades sociales**

Como se dijo en el apartado anterior la familia juega un papel de suma importancia en la formación de los ciudadanos, porque es la primera fuente de aprendizaje para un individuo. Las primeras formas como el sujeto se relaciona con sus semejantes en el colegio las aprendió en su casa, sin embargo, en el ambiente escolar se van a engranar nuevas conductas a las que ya se tienen instauradas, dado que éste es el segundo contexto de aprendizaje para un individuo.

Es el contexto de educación primaria el marco de socialización extrafamiliar por excelencia porque en éste nutren su intelecto, adquieren y desarrollan habilidades comunicativas óptimas para poder compartir con sus semejantes. La escuela es una institución reconocida como educadora y formadora de los niños(as), y su función es socializarlos, es decir, dotar al niño de una serie de habilidades e intereses para que su inserción en la sociedad sea exitosa (Rodrigo, 1999; Sadumí, Rostán y Serrat 2003).

Por ende, Monjas y González (1998) exponen que la educación es un proceso de interacción comunicativa, donde el proceso de enseñanza-aprendizaje es básicamente una interacción entre el niño(a)-adolescente y el docente o de los iguales entre sí. En la escuela, liceo o universidad se van a encontrar niños(as) y/o adolescentes socialmente hábiles, muchos de éstos son preferidos por sus compañeros, y son tomados en cuenta por los docentes, porque dan a conocer sus inquietudes y dudas, saben defender sus derechos y emiten con frecuencia comportamientos que no son castigados por los demás (Caballo, 2002; Kelly 1987). Sin embargo, también se van a encontrar personas que presenten inhabilidades sociales, ya sean comportamientos de aislamiento o agresivos.

A propósito de esto, Rodrigo (1999) plantea que las habilidades sociales en un contexto educativo constituye un área problemática para una parte del alumnado y cada día es más frecuente encontrar adolescentes con dificultades para solidificar o iniciar relaciones con otras personas, para defender sus posiciones, que no saben compartir o manifiestan problemas para entender lo que los demás expresan, de manera que son rechazados o ignorados por sus pares o se mantienen aislados evitando interactuar con éstos o sus profesores.

En ocasiones, las relaciones interpersonales de los alumnos con sus profesores están llenas de problemas de comunicación que afectan el entendimiento mutuo. Esto se traduce en una gran insatisfacción que suele aumentar con el nivel escolar, especialmente a partir de los diez – doce años (Llanos 2006). Para solucionar estos problemas en comunicación interpersonal, en países como España, ha aumentado el interés por trabajar en el área de las habilidades sociales dentro del contexto educativo consolidando todo un marco conceptual, evaluativo y procedimental, ya que conocen el impacto de la escolaridad en el desarrollo social (Pérez 2000). Además, Monjas y González (1998) plantean que se ha constatado la importancia que tienen las habilidades sociales en el buen desarrollo psicosocial de los adolescentes y en el buen funcionamiento académico y social.

Por lo tanto, existe una relación entre competencia social y logros escolares, sociales, ajuste personal y social, también se ha demostrado que las interacciones entre alumnos, especialmente de tipo cooperativo, favorece la adquisición de competencias, destrezas sociales y rendimiento escolar.

Por esta razón, Monjas y González (1998) plantean la necesidad de trabajar paralelamente en el entorno educativo a las habilidades académicas y a las habilidades sociales para que se posibilite en el alumnado un adecuado ajuste personal. Así pues, las habilidades sociales tienen una gran importancia tanto para el funcionamiento presente como para el desarrollo futuro de los(las) niños(as) y adolescentes, de modo que los que exhiben habilidades socialmente positivas funcionan mejor en el ámbito social y emocional, produciendo mejores interacciones sociales al tiempo que disminuyen los problemas que se les presentan al relacionarse con los demás.

Autores como Díaz-Aguado (1995), Monjas (1993) y Pérez (2000) plantean que para intervenir sobre las habilidades sociales, las posibilidades que proporciona el contexto educativo es predilecto, tomando en consideración que las interacciones entre iguales cumplen las siguientes funciones:

1. Conocimiento de sí mismo y de los demás: En las interacciones con los iguales, el niño(a) y adolescente aprenden sobre sí mismo, sobre su propia identidad y se forman una idea sobre su valor. Estas relaciones proporcionan un contexto que es crucial tanto para la individualización como para la socialización.

2. Desarrollo de determinados aspectos de conocimiento social y determinantes de conductas hábiles y estrategias que se han de poner en práctica para relacionarse con los demás.
3. Autorregulación de la propia conducta en función de la retroalimentación que se recibe de los demás. Los iguales actúan como agentes de control reforzando o castigando determinadas conductas.
4. Apoyo emocional y fuente de disfrute. En la relación con los iguales se encuentra afecto, intimidad, alianza, ayuda, apoyo, compañía, sentimientos de pertinencia, aceptación, entre otros.
5. Otros aspectos importantes en la relación con los iguales son el aprendizaje del rol sexual, el desarrollo moral y el aprendizaje de valores.

## **II. 2 Evaluación de las Habilidades Sociales**

Peres (2008) señala que existe un amplio consenso en la dificultad que se presenta al evaluar las habilidades sociales y esto se debe a que las conductas que se manifiestan resultan ser complejas, y gran parte de esto se debe a que el concepto de habilidades sociales se ha definido y empleado de distintas maneras. En este sentido Caballo (1986) señala que continuamente aparecen nuevos instrumentos de evaluación para las habilidades sociales y a pesar de ello continúa siendo un tema conflictivo.

Para solventar este conflicto Peres (2008) plantea la necesidad de realizar la evaluación siguiendo el análisis funcional de la conducta, tomando en cuenta los antecedentes, respuestas y consecuentes. Este autor propone que en cuanto a los antecedentes habría que diferenciar entre los externos, es decir las situaciones concretas y las personas que pueden estar interactuando y en cuanto a los antecedentes internos podrían ser la ansiedad anticipatoria o pensamientos de fracaso. Sobre el nivel de respuesta (conducta), habría que diferenciar tres objetivos dentro de la evaluación, a saber: componentes conductuales, cognitivos y fisiológicos de la conducta.

En este caso, además, de la dificultad para poder determinar en muchos casos, cuando una conducta puede considerarse socialmente habilidosa, habrá que considerar el tipo de definición, molar y molecular, que puedan resultar más interesantes en cada

situación. Las definiciones molares describen tipos de habilidad general, y comúnmente se realizan siguiendo la metodología cualitativa. Este tipo de evaluación tiene elevada validez o correlaciona con criterios externos y por tanto, mayor relevancia clínica, pero baja fiabilidad que las definiciones moleculares. Por su parte las definiciones moleculares tienden a ser más específicas y son más difíciles de observar, por ejemplo se puede observar el número de veces que una persona inicia una conservación, el tiempo que mantiene contacto ocular, etc. (Ballester y Gil 2002).

Por otro lado, la importancia de la relación entre la conducta y sus consecuencias y los patrones únicos que pueden provenir de determinadas clases de relaciones exige una búsqueda cuidadosa de las consecuencias que mantienen las conductas no deseables, así como de las conductas deseables que podrían ser reforzadas (Caballo, 2002).

Michelson, y cols., (1987) indica que para realizar una evaluación en habilidades sociales se deben tomar en cuenta las propiedades psicométricas, la validez social, la factibilidad y la información de la evaluación, de modo que se puedan seleccionar las técnicas más apropiadas para algún tipo de intervención en habilidades sociales. Estos autores también reseñan que existen diversas técnicas como la observación conductual, medidas de autoinforme, informes de otras personas que forman parte del procedimiento de evaluación de las habilidades sociales. A continuación se procede a describirlas.

### **II.2.1 Observación conductual**

El método observacional, según Garaigordobil (1996), es aquella competencia cognitiva ligada a operaciones conductuales, que permite elaborar planes de investigación observacional, es decir, planes encuadrados en los esquemas de rasgos observacionales. Existen dos tipos de observación: *la observación naturalista*, que es aquella que se realiza en el ambiente ordinario en que se desenvuelve el sujeto; y, *la observación sistemática*, se asemeja al método científico, en ésta, el experimentador considera los fenómenos tal como se presentan, sin modificarlos y no actúa sobre ellos. Michelson, y cols., (1987) por su parte, considera que la observación directa es uno de los métodos de evaluación del comportamiento social que se utiliza con más frecuencia y las dos estrategias más utilizadas para medir el comportamiento interpersonal son la observación natural y la observación análoga (artificial).

### *Observación Natural*

Según Michelson, y cols., (1987) la información obtenida a través de la observación natural se puede utilizar para identificar sujetos que manifiestan un comportamiento social inapropiado y para evaluar los efectos de la intervención de la enseñanza y el tratamiento. En concordancia, McClelland y Scalzo (2006) exponen que usando la observación natural de las conductas sociales en los niños(as) y/o adolescentes se puede obtener información sobre conductas específicas así como información de otros factores ecológicos incluidos en el ambiente social.

Corrientemente, este tipo de observación se implementa con uno o más observadores que registran la frecuencia, duración y/o calidad de comportamientos objetivos especificados. Éstos se definen conductualmente con una descripción clara y fácil de observar, para permitir que los observadores registren las conductas de una manera confiable (Michelson, y cols., 1987). En ocasiones, esta observación por parte del investigador en el entorno real del sujeto es casi imposible o dificultosa, no sólo en cuanto a tiempo se refiere sino también a los efectos reactivos de la presencia del observador en la conducta del sujeto (Calleja, 1994). Para suplir estas limitaciones se acude a las observaciones en situaciones artificiales.

### *Observación Artificial*

Caballo (2002) señala que es raramente posible realizar observaciones directas de las respuestas de los sujetos en situaciones sociales de la vida real. Entonces, cuando esto acontece es necesario acudir a la simulación de la situación problemática. En consonancia, Michelson, y cols., (1987) expresa que, los tests de role-play o las situaciones simuladas miden las respuestas sociales específicas en marcos artificiales poniendo de manifiesto las situaciones interpersonales que resultan problemáticas en el momento de la evaluación.

Pades (2003) señala las siguientes ventajas de observar situaciones artificiales: (1) disminuyen el tiempo necesario para la evaluación comparada con la evaluación en situaciones naturales, (2) con ellas se evitan los posibles problemas éticos que puede suponer la observación de ciertas conductas en la vida real, (3) hay un mayor control sobre los estímulos que puedan afectar al sujeto y, (4) facilita la representación de conductas con una baja tasa de ocurrencia en la vida real.

Una de las pruebas más usadas en situaciones simuladas es el role-play que mide las respuestas sociales específicas en marcos artificiales, poniendo de manifiesto las situaciones interpersonales que resultan problemáticas en el momento de la evaluación. En este tipo de procedimientos generalmente se le muestran a la persona las situaciones a través de un video, un narrador o un modelo en persona, un asistente o co-terapeuta le presenta una situación invitando al sujeto a responder. La respuesta se evalúa de acuerdo a los objetivos del investigador que está estudiando las habilidades sociales en la persona (Michelson, y cols., 1987).

Pades (2003) señala que estas pruebas tienen inconvenientes porque el sujeto se puede ver obligado a dar una respuesta rápida y breve, ya que sabe que está siendo grabado y esto le puede ocasionar ansiedad y riesgo de dar respuestas anómalas e irreales; asimismo, debe responder a una situación de la que quizás posea poca información; puede intentar dar una respuesta de deseabilidad social, ello conlleva estrés añadido a la hora de responder o resultarle por el contrario fácil de responder por no poseer riesgo como en una situación real.

Otro inconveniente asociado se presenta cuando se trabaja con niños(as) y/o adolescentes porque en ocasiones en el juego de roles el investigador representa el papel de un niño(a) y la conducta de éstos hacia sus pares no correlaciona con la conducta hacia los adultos. Siendo no representativa de su interacción con sus pares, y la dificultad de un adulto de comportarse como niño(a) limitando la validez de la información obtenida (Michelson, y cols., 1987). Para subsanar este inconveniente se aconseja usar a otros niños en las interacciones de evaluación y que el investigador diseñe tareas o actividades, como por ejemplo, situaciones de juego que le permitan a los(las) niños(as) y/o adolescentes interactuar con sus pares sin la intervención de quien observa (Kelly, 1987; Lacasella, 2001; Betancourt y Martínez 2009).

## **II.2.2 Medidas Sociométricas**

Según Michelson, y cols., (1987) los procedimientos sociométricos implican generalmente la evaluación o clasificación de los compañeros del prestigio, popularidad o competencia social. Por ejemplo, los estudiantes que pertenezcan a una clase pueden



valorarse unos a otros de acuerdo a lo que se agradan o desagradan. De esta manera, la información proporciona un método de selección de niños populares e impopulares.

Cornejo (1988) expone que la sociometría pretende medir el grado en que los sujetos son integrados en la estructura preferencial del grupo. Como técnica de análisis consiste en preguntar a cada sujeto a qué miembro del grupo preferiría para compartir determinadas situaciones, los criterios de elección utilizados incluyen por lo general, distintos aspectos de asociación preferencial, el número de preguntas y el contenido varía en función del objetivo del análisis; el número de preferencias manifestadas por cada sujeto puede ser fijo (1, 2, 3,..) o variable, según los objetivos del análisis.

Las reglas para la sociometría según Moreno (1962) son:

- Debe utilizarse en grupos naturales, predominando las situaciones reales.
- Se centra en los deseos subjetivos y privilegia las medidas subjetivas sobre las interacciones objetivas.
- Las elecciones sociométricas se solicitan sobre la base de unos criterios específicos, dados por el investigador
- La sociometría debe orientarse a la intervención. La realización sociométrica implica una doble forma de intervención: a.- toma de conciencia de las afinidades y actitudes, modificando las percepciones y conductas; b.- Intervención del investigador para encauzar los procesos grupales a partir del análisis sociométrico.

Moreno (1962) además aclara las condiciones de aplicación de la sociometría, en este sentido, a cada miembro del grupo se le pide que indique con quienes les gustaría participar en cierta actividad y con quienes no querría. Este autor plantea siete condiciones para asegurar la validez de la aplicación sociométrica “Hot Sociometry”, y cuando algunas de estas condiciones no se cumple, lo que sucede con frecuencia, estaríamos ante la “Cold Sociometry”, o sociometría fría. Las condiciones son las siguientes:

- Los límites del grupo deben estar claros para los sujetos, saber quiénes forman parte del grupo, sin ninguna restricción entre ellos. En ocasiones es posible elegir sujetos que no pertenecen al grupo.
- Se permite un número ilimitado de elecciones y de rechazos. Pero en la práctica, cuando un grupo es numeroso, es preferible limitar el número de elecciones.
- Los sujetos deben elegir a los miembros del grupo sobre la base de un criterio específico (en el caso de esta investigación fue para elegir sujetos asertivos, agresivos y pasivos). Los resultados pueden variar mucho en función de los criterios que se utilizan y del tipo de actividad que se propone.
- Los resultados sociométricos deben servir para reestructurar posteriormente el grupo en la vida real. No siempre esta reestructuración es posible, pero debe realizarse con una motivación suficientemente realista.
- Las elecciones deben realizarse en secreto, sin que el grupo pueda identificar de quién provienen.
- Las preguntas deben adaptar su formulación al nivel de comprensión de los miembros del grupo.
- El grupo debe llevar cierto tiempo para que se hayan podido afirmar los lazos afectivos. En caso contrario, las estructuras resultantes no tendrán la estabilidad mínima necesaria (Cornejo, 1988).

Las reglas y condiciones previamente descritas fueron planteadas por el creador de la teoría sociométrica J.L. Moreno (1962) y las mismas se presentan como fundamento del cuestionario sociométrico usado en esta investigación, el cual fue diseñado en el transcurso del presente trabajo. Vale acotar, que el procedimiento sociométrico del cual se hace mención, no es más que una medida complementaria, ya que, la primera medida de evaluación de las habilidades sociales es la evaluación conductual.

Michelson, y cols., (1987).resaltan que:

...Una de las principales ventajas de las medidas sociométricas es su conexión inherente con la validez social...las técnicas sociométricas recogen las opiniones de miembros importantes, quizá lo más importantes, del medio ambiente social del niño: los compañeros...estos compañeros también son

espectadores de las habilidades sociales del niño y sus opiniones sobre la forma en que éste se comporta socialmente debieran tenerse en cuenta” (p. 44).

El cuestionario sociométrico tiene algunas limitaciones, por ejemplo, no siempre proporcionan información que defina los déficits y/o excesos conductuales específicos que un niño(a) y/o adolescente pueda manifestar. Muchas veces no se entiende por qué un niño(a) particular agrada o desagrada, o qué comportamientos necesitan ser cambiados y en qué grado. En este mismo orden de ideas, cuando se usan las medidas sociométricas para evaluar la efectividad de una intervención, suelen adolecer de sensibilidad debido al lapso del tiempo que existe entre la realización apropiada de los comportamientos enseñados y los cambios en las opiniones de los compañeros sobre el niño. Así, un niño puede empezar a mostrar las habilidades sociales recientemente enseñadas, pero puede que los compañeros no cambien sus opiniones inmediatamente y que se requiera tiempo antes que cambien de impresión (Michelson, y cols., 1987).

### **II.2.3 Medidas de autoinforme, autoregistro e informe de otras personas.**

#### *Medidas de autoinforme*

Estas medidas son utilizadas con mayor frecuencia en la investigación de las habilidades sociales así como en otros estudios que se realizan en psicología. La utilización de cuestionarios, inventarios o escalas son beneficiosas. Estas técnicas permiten explorar conductas que pueden resultar difíciles de evaluar usando la observación directa. En la práctica clínica, es útil para obtener una amplia visión de las dificultades del paciente. Este tipo de medida puede servir como una medida pre y post tratamiento y como un medio que permite acceder a una descripción objetiva de las conductas de un sujeto (Peres, 2008). En este sentido, Caballo (2002) esboza que la utilización de escalas, cuestionarios e inventarios pueden ayudar tanto a la investigación como en la práctica clínica y permite evaluar una gran cantidad de sujetos en un tiempo relativamente breve.

#### *El autoregistro*

Según Michelson, y cols., (1987) las medidas de autoinforme pueden proporcionar información en relación al conocimiento de habilidades sociales, percepción social y

autopercepción de las habilidades interpersonales. Esto, con el fin de evaluar a sujetos para determinar los niveles de comportamiento social. Puede resultar más eficaz emplear inventarios o cuestionarios de autoinforme que evaluar a los sujetos uno a uno.

Con respecto a las medidas de autoinforme Cone (1978) cuando la persona se observa así misma, el procedimiento se denomina autoregistro. Este método permite registrar la conducta tanto manifiesta como encubierta. También se le puede pedir a los sujetos que registren los antecedentes y consecuentes de una conducta, todo dependiendo de los objetivos que desee alcanzar el investigador.

En algunos aspectos es posible que sea la medida más significativa que se puede obtener de la efectividad del tratamiento, ya que proporciona datos conductuales relativamente específicos del ambiente natural exceptuando los casos en que sea posible observar directamente la conducta social del paciente fuera del contexto del entrenamiento, puede ser la mejor fuente de información disponible sobre el cambio de conducta en vivo (Caballo, 1986). Si bien las medidas de autoinforme ofrecen información valiosa en cuanto al contenido del conocimiento y percepción social, están sujetas a limitaciones porque factores como la manera de contestar, la deseabilidad social y la ansiedad afectan los resultados de la medición. Por lo tanto, las técnicas de autoinforme se utilizan preferentemente como parte integrante de una batería de evaluación más global (Michelson, y cols., 1987). Por tanto, si se emplean las técnicas de autoinforme con otras técnicas de evaluación se puede obtener una información más completa sobre las habilidades sociales de los adolescentes.

#### *Informes de otras personas*

Este método de evaluación según Caballo (2002) consiste en las evaluaciones del sujeto por parte de sus amigos, padres y profesores, entre otros. Esta forma de evaluación puede ser considerada como observación directa en el ambiente real, por ejemplo los docentes por formar parte del contexto social de sus alumnos pueden proporcionar información valiosa de la conducta de éstos. En otros casos se ha evaluado la habilidad social de estudiantes universitarios por compañeros de habitación y por miembros de su curso.

Continuando con la exposición antecedente, Michelson, y cols., (1987) señalan que la información que es obtenida a través de los informes de otras personas es útil para identificar a sujetos socialmente incompetentes y seleccionarlos para la enseñanza de las habilidades sociales. Este tipo de evaluación comprende primordialmente, los informes del docente o padres y/o las valoraciones realizadas en los cuestionarios sociométricos, por ejemplo, estatus entre los compañeros.

## **II.2.4 El juego**

### *Contribuciones del juego al desarrollo*

En 1996, Delval indicaba que muchas actividades son caracterizadas como juegos aun cuando cada actividad lúdica sea distinta a otra, implique una sola persona o varias, cree un mundo de ficción o reproduzca la realidad. De este modo, señala que donde se suele estar de acuerdo es en la consideración del juego como una actividad importante durante un período de la vida, que al igual que autores como Papalia, Wendkos y Duskin (2003) no dudan de señalar ese período como la niñez.

Igualmente, Delval (1996) plantea que los psicólogos están de acuerdo en atribuir una gran importancia al juego dentro del desarrollo del niño, al considerarlo como una actividad completamente necesaria para el crecimiento sano e integral del niño. En este sentido, Papalia, y cols. (2005) señalan que mediante esta actividad el infante estimula sus sentidos, aprende a utilizar sus músculos, coordina su visión con el movimiento, obtiene el dominio sobre su cuerpo, adquiere habilidades nuevas, entre otras.

Garaigordobil (2004) resume, de la siguiente manera, las contribuciones positivas del juego en todos los aspectos del crecimiento y del desarrollo humano:

*Desde el punto de vista intelectual*, jugando aprende, porque obtiene nuevas experiencias, porque es una oportunidad de cometer aciertos y errores, de aplicar sus conocimientos, de solucionar problemas. El juego estimula el desarrollo de las capacidades del pensamiento, de la creatividad infantil, y crea zonas potenciales de aprendizaje. *Desde el punto de vista de la sociabilidad*, por el juego entra en contacto con sus iguales, y ello le ayuda a ir conociendo a las personas que le rodean, a aprender normas de comportamiento y a descubrirse a sí mismo en el marco de estos intercambios. *Desde el punto de vista del desarrollo afectivo-emocional*, se

puede afirmar que el juego es una actividad que le procura placer, entretenimiento y alegría de vivir, que le permite expresarse libremente, encauzar sus energías positivamente y descargar sus tensiones. Es refugio frente a las dificultades que el niño se encuentra en la vida, le ayuda a reelaborar su experiencia acomodándola a sus necesidades, constituyendo así un importante factor de equilibrio psíquico y de dominio de sí mismo (p. 18).

A la luz de los que restringen al juego como una actividad natural y propia del desarrollo del niño, investigaciones derivadas de líneas de investigación como la desarrollada por Garaigordobil (2003, 2004, 2005, 2006) validan el juego, y en especial el de tipo cooperativo, en el desarrollo de la personalidad en niños y adolescentes, así como la prevención de la violencia desde los 4 hasta los 14 años. De tal manera, que el juego tiene gran importancia a lo largo del desarrollo humano a nivel intelectual, emocional y social. Sin embargo, es necesario delimitar conceptualmente y clasificar las conductas de tipo lúdica con la finalidad de enmarcar el papel del juego en la socialización y como situaciones que brinda el contexto para la observación de la conducta social no sólo en la infancia sino también en la adolescencia.

#### *Delimitación conceptual*

La diversidad de definiciones surgidas a la hora de conceptualizar fenómenos dentro de la psicología es bastante común, sólo basta con observar la cantidad de definiciones dadas al constructo habilidades sociales. Es por ello, que no resulta difícil comprender que a la hora de definir una conducta como lúdica existan tantas definiciones como autores dedicados al tema. En este particular, Omeñaca y Ruiz (2007) señalan que para avanzar en la delimitación conceptual del juego, es necesario saber qué es lo que se está analizando. Así, es necesario distinguir entre lo que es una actividad lúdica de lo que no lo es. Estos autores, entonces, plantean que en ese camino en búsqueda de una delimitación conceptual del juego han surgido dos vías, a saber:

1. Especificar los rasgos distintivos del juego, así cuantos más de estos rasgos posea una actividad, con más certeza será categorizada como lúdica.
2. Establecer una definición más o menos inclusiva.

De estas vías, la especificación de rasgos distintivos ha sido objeto de un mayor número de estudios y discusiones por parte de campos como la antropología, la educación, la psicología, entre otras. En este particular, Omeñaca y Ruiz (2007) indican que los elementos más significativos y/o relevantes del juego son: el juego es fuente de alegría, de júbilo y placer; el juego constituye un fin en si mismo; el juego es espontáneo y voluntario, libremente elegido; el juego propicia el aprendizaje; el juego es una forma de expresión; el juego implica participación activa; el juego posee puntos de encuentro con las “conductas serias”; y, el juego constituye un mundo aparte.

Bajo la consideración de estos rasgos, estos autores definen al juego como “*actividad alegre, placentera y libre que se desarrolla dentro de si misma sin responder a metas extrínsecas e implica a la persona en su globalidad, proporcionándoles medios para la expresión, la comunicación y el aprendizaje*” (p. 9). No obstante, los autores consideran que una definición de juego sin la descripción que de ésta tengan los participantes de la actividad quedaría inconclusa. Por lo que éstos se dedicaron a encuestar al alumnado, tanto de primaria como de educación básica, encontrando que existen muchos puntos de confluencia entre los que se han dedicado a estudiar científicamente el juego y los que los juegan.

También hay aspectos propios que cada grupo atribuye al juego, por ejemplo, los teóricos suelen considerar al juego como voluntario, con un fin en si mismo, entre otras, mientras que, el alumnado suele verlo como medio para establecer relaciones, espacio de ayuda y colaboración (Omeñaca y Ruiz, 2007). Por otra parte, desde el enfoque conductual – muchas veces renegado- Bijou ha propuesto que la actividad lúdica es toda aquella conducta “*que el niño hace cuando él, ella o cualquier otro dice que está jugando*” (1982, p.41). Esta definición se apoya en la propuesta de Stone y Church (1973; cp. Bijou, 1982), que plantea que un niño está jugando cuando no está llevando a cabo actividades habituales de su vida tales como dormir, comer, estudiar, ir al doctor, entre otras.

### *Clasificación de los juegos*

Existen diversas clasificaciones derivadas desde la psicología, muchas atienden al grado de competición, al grado de participación, al contenido, a la dimensión social, a la dificultad motriz, al tipo de movimiento, entre otras.

Considerando que en la estructura del juego se establece la dinámica del mismo, Johnson (1981) planteó tres tipos de juegos:

- *Juegos individuales.* En estos no existe relación entre los fines a alcanzar por una persona y los del resto de los componentes del grupo, así no se fomenta la participación de ningún tipo.
- *Juegos de competición.* Propician una relación inversa entre los objetivos individuales, de forma que una persona o un grupo de personas sólo pueden alcanzarlos a costa del otro o de los otros.
- *Juegos de cooperación:* En este tipo de juego existe una relación directa entre los objetivos y las posibilidades de éxito de las distintas personas. De esta manera, cada uno sólo alcanza la meta del juego si ésta también es alcanzada por el resto de los participantes.

Por otra parte, autores como Piaget (1951) y Smilansky (1968) indican que existen cuatro categorías de juego que demuestran crecientes niveles de complejidad cognitiva. Estos son: el *juego funcional*, que es la forma más simple de juego y se inicia durante los primeros años de vida e involucra movimientos musculares repetitivos; *juego constructivo*, corresponde al segundo nivel cognitivo y comprende el uso de objetos o materiales para hacer cosas; *juego de simulación* o juego fantasioso, dramático o imaginativo, se basa en la función simbólica e involucra personas o situaciones imaginarias; y, los *juegos formales con reglas*, que constituyen el cuarto nivel cognitivo del juego.

Erickson (1982) clasifica los juegos atendiendo el grado de socialización requerido por el juego, así distingue entre los juegos que se desarrollan en la *autosfera*, referidos a la exploración de sensaciones corporales propias, en la *microsfera*, aquellos relacionados con el entorno próximo del niño, y los desarrollados en la *macrosfera social*. Por otra parte, Bijou (1982) plantea diversas categorías de juegos que permiten analizar la conducta lúdica:

- *Juego de orientación productor de conocimiento:* También conocido como conducta exploratoria. Permite el desarrollo de repertorios básicos de conducta e involucra la conducta diferencial, eventos ambientales, la generalización y la discriminación.



- *Juego diferenciador de respuestas*: Considerado como juego de destreza o de práctica. En éste, el niño mediante las interacciones con objetos se benefician con una conducta cada vez más efectiva que extiende su repertorio de habilidades.
- *Juego que incrementa propiedades reforzantes*: Conocido como conducta repetitiva o juego placentero. Incrementa la intensidad o frecuencia de los estímulos reforzantes.
- *Juego imaginativo*: En éste, la conducta del niño es controlada parcialmente por las condiciones antecedentes y los factores disposicionales que resultan muy eficaces.
- *Juego de solución de problemas*: O juego constructivo, e implica la conducta presentada por el niño ante una situación problema de la cual carece de una solución. En este caso, el infante se vale de la experimentación y del ensayo y error.

De todos los juegos mencionados –y de los que faltaron por mencionar- el que ha recibido mayor atención en las últimas décadas ha sido el juego de tipo cooperativo considerando el carácter social del mismo. De éste tratará el apartado siguiente.

#### *Juego cooperativo*

Para Garaigordobil (2004) los juegos cooperativos son “*aquellos en los que los jugadores dan y reciben ayuda para contribuir a fines comunes...promueven la comunicación, la cohesión y la confianza y tienen en su base la idea de aceptarse, cooperar y compartir*” (p.31). Por otra parte, Ribes (1974) sostiene que el juego cooperativo es aquella situación por medio de la cual la obtención del refuerzo positivo dependerá de la interacción simultánea de dos o más sujetos.

Aun cuando en términos conceptuales, estas definiciones poco tienen en común, es indiscutible el papel que los juegos cooperativos tienen en el desarrollo humano, incluyendo el desarrollo social donde se han probado experimentalmente los beneficios de éste tanto en personas con o sin algún tipo de discapacidad, infantes, adolescentes o adultos. Desde la década de los 70, algunos estudios observacionales y experimentales han comprobado el beneficio del juego cooperativo en diversos aspectos del desarrollo social. La investigación de Emurian, Emurian, Bigelow y Brady (1976) sobre los efectos de la cooperación y de la no cooperación en estudiantes universitarios, arrojó que la contingencia de cooperación afecta

el comportamiento social y el comportamiento individual colateral que se necesita para llevar a cabo conductas de tipo cooperativa.

En 1985, Abreu buscaba determinar si la tarea estructurada influía sobre el aumento de la conducta cooperativa en niños en edad escolar (10-12 años) encontrando que la misma es un factor significativo en el aumento de conductas cooperativas en los participantes y que, además, ésta se relaciona con el tipo de facilitación ofrecida a los escolares. Por su parte, Carrasquel (1991) evaluó el efecto de las contingencias de tipo independiente e interdependiente sobre la conducta cooperativa de niños de 8 a 9 años escolarizados, encontrando que existe una influencia de las contingencias grupales sobre la conducta cooperativa de los escolares y las instrucciones parecen ser un estímulo discriminativo potencial para la prestación de ayuda entre los infantes.

Otras investigaciones han encontrado que las instrucciones verbales incrementan los comportamientos cooperativos de tipo verbal independientemente del tipo de instrucción recibida (Sandía y Yusti, 1992); y que los procedimientos y técnicas conductuales resultan efectivas en el incremento de conductas cooperativas (Andrade y Velandia, 2002).

Garaigordobil (1996, 2006), si bien desarrolla su línea de investigación desde los 80 con la finalidad de promover el desarrollo de la personalidad infantil, ha desarrollado programas dirigidos a grupos de 4 a 14 años con la finalidad de estimular la conducta social adecuada. Las investigaciones de esta autora conjuntamente con su equipo de trabajo han confirmado que *“...experiencias cooperativas aumentan las conductas sociales positivas (conductas de consideración, autocontrol, prosociales, asertivas...),..., disminuyendo diversas conductas sociales negativas (agresivas, antisociales, de retraimiento, timidez,...)”* (Garaigordobil, 2004, p. 429).

Por su parte, Betancourt y Martínez (2009) determinaron la efectividad del Programa de Juego Cooperativo y Creativo para Grupos Infantiles de 8 a 10 años de edad desarrollado por Garaigordobil (2003), el cual fue adaptado a una muestra de niños(as) escolares de la población venezolana. Estas investigadoras encontraron que a pesar de las diferencias derivadas en las mediciones realizadas (observación conductual y medidas de autoinforme) obtuvieron efectos positivos, si bien variables en algunos casos, de la administración de este programa sobre la socialización infantil. En algunos casos, encontraron disminución de

conductas cooperativas y de expresión asertiva en sujetos experimentales que en línea base mostraban mayores porcentajes de emisión en estas conductas e incrementos de conductas pasivas y agresivas durante la intervención.

Recientemente, diversas investigaciones han mostrado que los programas de aprendizaje cooperativo tienen un efecto positivo al mejorar las habilidades sociales de la población a la cual va dirigido. Así, destacan investigaciones sobre los efectos del aprendizaje cooperativo en clases de educación física encontrando aumentos en las habilidades sociales de los participantes así como de los niveles de participación en el curso de la intervención de aprendizaje cooperativo (Smith, 1996). También se ha investigado el papel de los programas basados en juegos cooperativos en estudiantes con problemas de conducta quienes bajo dos condiciones (grupal - pareja) mejoraron relativamente sus habilidades sociales y la percepción que sus pares tenían de éstos tras el entrenamiento (Desbiens, Roger, Bertrand y Fortin 2000).

Como se aprecia, distintos aspectos han sido considerados a la hora de dar cuenta del papel del juego cooperativo dentro del desarrollo social y, por tanto del estudio de la conducta social de niños y adolescentes. Además, del papel *per se* de las actividades de tipo cooperativa en el aumento de conductas de tipo social positiva, tal como quedó demostrado por las investigaciones reseñadas, este tipo de actividad lúdica sirve de marco para la medición periódica de la conducta social, como en el caso de la investigación de Betancourt y Martínez (2009), que si bien el programa de juego cooperativos-creativos era la variable independiente, la misma situación de juego permitía la observación de diversas instancias de la conducta social de los infantes.

## **II. 3 Habilidades Sociales en la Población Adolescente**

### **II.3.1 Adolescencia**

Krauskopf (2007) refiere que actualmente muchos estudios definen los límites de la adolescencia partiendo de dos instancias diferentes. Así, consideran que ésta se inicia con los cambios biológicos de la pubescencia y finaliza con el ascenso de los derechos y deberes sexuales, económicos y legales del adulto. La OMS (1983) por su parte considera a la adolescencia “como el período en el cual el individuo progresa desde la aparición de los

caracteres sexuales secundarios hasta la madurez sexual". En esta definición queda en evidencia que es la plenitud del desarrollo sexual la que define el término del período. De esta manera, las edades aproximadas en las que se inician las modificaciones sexuales giran en torno a los 10 y 12 años, y la culminación de este crecimiento se logra cerca de los 20 años. Tomando en consideración todo lo expuesto Krauskopf (2007) define a la adolescencia como *"el período crucial del ciclo vital en que los individuos toman una nueva dirección en su desarrollo, alcanzan su madurez sexual, se apoyan en los recursos psicológicos y sociales que obtuvieron en su crecimiento previo, asumen para sí las funciones que les permiten elaborar su identidad y plantarse un proyecto de vida propio"* (p.23).

Por su parte, Araya (2004) y Papalia y cols., (2003) señalan que la adolescencia es el período de desarrollo humano en el que se producen los mayores y más importantes cambios físicos y sexuales que alteran la imagen externa del joven, y que suponen el paso del niño al adulto. Asimismo, se producen variaciones significativas en el ámbito psicológico y en las relaciones sociales. Todos estos cambios conllevan a la formación de la definición de su identidad. No en balde, es considerada como la etapa de cambio y transformación por excelencia.

El inicio y el fin de la adolescencia no están identificados con exactitud en las sociedades occidentales (Papalia, y cols., 2003). Para autores como Araya (2004) esta etapa va de los 12 años a los 18 años; mientras que, Papalia, y cols., (2003) señalan que suele durar aproximadamente una década entre los 11 ó 12 años y finales de los 19 o comienzos de los 20 años. Sin embargo, es importante recalcar que los límites de edad enmarcados en esta etapa, al igual que el resto de las etapas del desarrollo humano, son sólo puntos de referencia aproximados y flexibles.

Si bien los cambios físicos y sexuales que tienen lugar en la adolescencia por ser los más llamativos resultan obligatorios a citar cuando se habla del período de la adolescencia, no es objeto de este estudio dar cuenta de ellos, en su lugar, resulta imprescindible resaltar el desarrollo social que opera en esta etapa, especialmente en los adolescentes que tienen entre 12 y 14 años de ambos sexos. La conducta social del adolescente, al igual que en otra etapa, está influida por el tipo de relaciones que predomina en la cultura a la cual pertenezca el adolescente. En el caso de la cultura occidental, la adolescencia se prolonga por la

extensión de la escolaridad y por la pasividad del joven al mantener la dependencia a su familia. De esta manera, los procesos psicológicos necesarios para incorporarse a la vida adulta se retardan (Araya, 2004).

En términos generales, la vinculación social resulta parte fundamental en el proceso de construcción de la identidad personal del adolescente. Inicialmente, el adolescente se agrupa con individuos de su mismo sexo que le sirven de modelo social, aunque necesita imitar al grupo y sentirse aceptado también busca ser original e independiente. El grupo le brinda al adolescente seguridad, comunicación de ideas, creencias, posturas y modelos. Así, la construcción de la autoestima se ve condicionada por la aceptación de los diferentes grupos de pertenencia y referencia, además de las relaciones familiares y por el éxito escolar (Araya, 2004). En este sentido, Krauskopf (2007) señala que en la adolescencia el grupo de iguales adquiere importancia en el proceso de elaboración de identidad del sujeto. Con sus compañeros pueden probar sus nacientes recursos y alcanzar posiciones que satisfagan la creciente búsqueda de autonomía. Para los adolescentes son importantes los valores y normas de las conductas del grupo al cual pertenece porque le permiten analizar sus propias conductas y evaluar así el estatus que ha alcanzado en el grupo.

Por consiguiente, el grupo de pares cumplen un papel emocional y socializador fundamental. Las redes sociales proveen tanto de asesoría en la solución de problemas como de reaseguramiento del propio valor y pueden apoyar un repertorio satisfactorio de roles. De este modo, los amigos adquieren gran importancia para la elaboración de dimensiones de identidad, como los son el enriquecimiento interpersonal, los valores, los roles sexuales, el reconocimiento de destrezas, la ampliación de las opciones y la participación social. Además, los adolescentes tienen más interacciones sociales frecuentes con sus pares que con los adultos, porque con sus compañeros se sienten más relajados y felices porque es en este medio social donde predominan sus actividades cotidianas (Krauskopf 2007).

### **II.3.2 Importancia de las Habilidades Sociales en la Adolescencia**

Adams (1983) señala que ciertas competencias sociales proporcionan el establecimiento y mantenimiento de relaciones interpersonales de calidad con los pares u otros. Así, déficits en las competencias sociales limitan la habilidad de un adolescente a

establecer y mantener amistades, mientras que, en un adolescente socialmente competente las posibilita.

De esta manera, resulta importante detectar cuanto antes un déficit en las habilidades sociales debido a las consecuencias perjudiciales que puede conllevar el mantenimiento y posterior agravamiento de las mismas en el plano social, y la angustia y malestar que puede producir a nivel personal en el individuo. La edad adolescente al igual que la infancia es importante para este fin, porque es un momento en el que además de producirse cambios físicos y psicológicos, cobrará un gran valor lo referente al ámbito de relaciones y de intercambio social. Esto será debido a que precisamente en esta edad los individuos comienzan a ser más independientes de su familia y a buscar su identidad a través de la identificación del grupo social de sus pares. De ahí la importancia que tiene para este grupo relacionarse social y adecuadamente, con sus iguales, con personas mayores y con personas del otro sexo para aprender a confiar más en ellos (Camacho y Camacho, 2004).

En vista que la adolescencia es una edad complicada en el ámbito social, suele evaluarse al joven como una persona con innumerables problemas debido a la confusión en la que se encuentra, que es el resultado de pasar de una etapa a otra (Musitu y Cava, 2003). Por lo tanto, es importante ayudarlos para que logren un buen ajuste psicológico que les conduzca a mejorar las interacciones con otras personas, porque si éstos son expuestos a modelos de conductas socialmente competentes o reciben reforzamiento positivo de sus padres podrán aumentar la probabilidad de expresar sus sentimientos y actitudes, dar sus opiniones, resolver problemas inmediatos y así reducir la probabilidad de futuros problemas (Caballo, 1986).

En consecuencia, es importante detectar déficits en las habilidades sociales en la adolescencia, con el fin de prevenir trastornos psicológicos asociados, como por ejemplo, agorafobia, ansiedad general o específica, problemas de pareja, depresión, delincuencia. Además de prevenirse, también se emplea el entrenamiento en habilidades sociales cuando ya están presentes estas situaciones (Camacho y Camacho, 2004).

Es decir, en la medida en que un individuo interactúe satisfactoriamente con otros, recibirá cada vez más feedback social positivo y llegará a calificarse a sí mismo de forma efectiva, en cambio, cuando las relaciones con otras personas se caracterizan por la

ansiedad, la frustración de necesidades o el feedback negativo, la autoevaluación del individuo será en consecuencia negativa y distorsionada. Así, la inseguridad social de un adolescente producirá perturbaciones constantes en las interacciones sociales que pueden estar caracterizadas por la evitación social. Por tanto, uno de los objetivos para instaurar o incrementar un conjunto de competencias sociales en los adolescentes debe estar enfocado en las siguientes áreas: que mantengan cierto tipo de interacciones conversacionales formales o informales, comunicar sus creencias u opiniones a los demás, interactuar asertivamente con sus subordinados y superiores (Kelly, 1987).

En este sentido, si un adolescente carece de habilidades conversacionales, habilidades de escucha, no sabe cuando reforzar las conductas de sus pares, ni defender sus derechos, será poco valorado, pudiendo ser un agente tan poco reforzante que sus compañeros tratarían de minimizar el contacto con él. También, un adolescente gravemente deficitario en habilidades para conseguir citas puede ver sus intentos repetidamente rechazados trayendo como consecuencia a la frustración (Kelly, 1987).

Consiguientemente, los adolescentes se enfrentan ante la necesidad de sentirse seguros y capaces de responder correctamente ante las distintas situaciones que se les presenten diariamente, de ser socialmente solventes, o sea, que en cualquier interacción social cotidiana se sientan valorados y respetados (Camacho y Camacho, 2004). Esta meta se puede lograr a través de la modificación de conducta, ya que, existen un gran número de procedimientos terapéuticos bajo este modelo que han demostrado ser efectivos, entre ellos tenemos: modelamiento, moldeamiento, economía de fichas, contrato conductual, ensayo conductual, juego de roles, RDO, entrenamiento en habilidades sociales, entre otros (Goldstein, Sprafkin, Gershaw y Klein 1989). Otras técnicas que han sido denominadas como cognitivas – conductuales que han sido usadas para el tratamiento de las habilidades sociales son la técnica de relajación y la resolución de problemas.

Goldstein, y cols., (1989) han clasificado a los adolescentes con habilidades deficientes para describir los trastornos de conducta donde es más frecuente el tratamiento debido a que es donde más se presentan los reportes por padres, maestros, médicos, psiquiatras, entre otros. Se basan en un sistema estadístico confiable debido a las técnicas implementadas y a la tecnología sofisticada que se usó, además de las estimaciones observacionales de conducta realizadas por profesores, padres, personal clínico y

trabajadores sociales. También se estudiaron materiales de historiales de casos; respuestas dadas por los adolescentes en test de personalidad, y otro tipo de información. De todo esto, se elaboró un modelo de clasificación de tres categorías: *agresividad, retraimiento e inmadurez*.

**Agresión:** Esta clasificación revela conductas agresivas, tanto verbal como físicas, asociadas a una carencia en el plano de las relaciones interpersonales con los padres y profesores Quay (1966 cp. Goldstein, y cols., 1989). Esta clasificación refleja conductas específicas tales como combatividad, crueldad, irritabilidad, desafío a la autoridad, irresponsabilidad, necesidad de llamar la atención, bajos niveles de sentimientos de culpabilidad.

**Retraimiento:** El patrón de esta conducta se caracteriza por varias formas: excesivamente inhibido, problemas de personalidad, neurótico o con perturbaciones, interiorización, retraimiento. Este modelo de trastorno conductual caracterizado por el retraimiento presenta también otros síntomas: depresión, sentimientos de inferioridad, timidez, apocamiento, ansiedad, hipersensibilidad y aislamiento (Goldstein, y cols., 1989).

**Inmadurez:** Esta categoría presenta las siguientes características: escasa capacidad de concentración, torpeza, preferencia por los compañeros menores, pasividad e incompetencia y tendencia a la ensoñación. Se manifiestan una serie de conductas que corresponden al desarrollo normal de un niño en edades tempranas pero que se han vuelto inadecuadas en relación a las expectativas que la sociedad tiene de un adolescente (Goldstein, y cols., 1989).

Los tres modelos descritos según Quay (1966, cp. Goldstein y cols., 1989) están relacionados con las deficiencias en el aprendizaje ya que presentan con claridad, una inadaptación tanto del punto de vista social como personal. Los extremos de estas conductas no se corresponden con las expectativas de los propios individuos, ni con las de los padres, profesores o instituciones sociales.

En síntesis, estos patrones de conducta impiden que los adolescentes interactúen de una manera más eficaz con su ambiente debido a los déficits conductuales que presentan, así, el agresivo no sólo es violento, sino que además carece de capacidad para ejercer



control sobre sí mismo, negociar, pedir permiso, evitar situaciones conflictivas y enfrentarse a reacciones negativas. El adolescente pasivo, presenta deficiencias en las actitudes prosociales, como mantener una conversación, integrarse a un grupo, enfrentarse al miedo, tomar decisiones, arreglárselas cuando lo dejan de lado, responder con seguridad y enfrentarse con mensajes contradictorios. De igual manera, estos jóvenes tienen dificultades para expresar o recibir disculpas, quejas o instrucciones. Mientras que, los adolescentes inmaduros tienen déficit para compartir, responder a las bromas y al fracaso, enfrentar la presión del grupo, establecer objetivos y concentrarse (Goldstein y cols., 1989).

### **II. 3.3 Estudios de las Habilidades Sociales en la Adolescencia**

El número de investigaciones en habilidades sociales en la infancia, que en su mayoría han evaluado programas de entrenamiento a través del modelado, ensayo conductual o de técnicas cognitivas para incrementar las competencias sociales, resulta superior al número de investigaciones encontradas sobre las competencias sociales en adolescentes. En 1983, Adams afirmaba que *“pocos investigadores o (a) han estudiado el desarrollo de la competencia social durante la adolescencia o (b) han identificado las habilidades de competencia social predictoras de popularidad con los pares o la formación de amistades en esta etapa de la vida”* (p. 204).

Este mismo autor, estudió la competencia social durante la adolescencia. Específicamente, trabajó con adolescentes de 14, 15, 17 y 18 años de edad, de ambos sexos, para determinar la existencia de una relación predictiva entre la competencia social, las relaciones entre pares y la existencia de diferencias en competencia social por edad. Este investigador observó diferencias de edad en el conocimiento social, locus de control y empatía. También observó una relación entre la competencia social y la popularidad, pero la relación varía según el sexo del adolescente.

Hidalgo, Galindo, Inglés, Campo y Ortiz (1999) estudiaron el posible efecto diferencial de los ítems que componen la Escala de Habilidades Sociales para Adolescentes, para ello, implementaron los procedimientos de detección: estadísticos de Mantel-Haenszel y Modelos Logit. Los resultados reflejan que si bien existen diferencias reales en las habilidades sociales de adolescentes de 16 a 18 años, resulta indispensable depurar y aplicar de nuevo

a una muestra de adolescentes, a fin de eliminar aquellos ítems que muestren funcionamiento diferencial en los distintos grupos que se comparan.

Rotella y Parlanti (s.f.), desde el paradigma fenomenológico y adheridos a la aplicación de una estrategia metodológica cualitativa, estudiaron las habilidades sociales en adolescentes ciegos. Realizaron una revisión teórica exhaustiva sobre el tema, además, de seleccionar técnicas como la observación participante y entrevistas en profundidad. Entre las conclusiones más destacadas derivadas de esta investigación, son las relacionadas con que el hecho de que no se establece una relación directa entre las manifestaciones gestuales y posturas con la ceguera pero las investigadoras señalan que es notable la escasez de movimientos y gestos que realizan los adolescentes estudiados. Por otra parte, también observaron que los adolescentes videntes no dan importancia a las posturas y gestos convencionales que los adolescentes ciegos utilizan en el curso de la interacción con compañeros videntes.

Rabazo y Fajardo (2004) construyeron una escala de evaluación de las habilidades sociales –expresión social y parte motora- con la finalidad de investigar la competencia social y la conducta antisocial en la adolescencia. Los resultados obtenidos apoyan la posición de especificidad situacional respecto a las habilidades sociales así como el concepto de multidimensionalidad del constructo. Afirman que existe un conjunto de dimensiones, especialmente en la población infantil y adolescente dentro del contexto escolar: iniciación de la relaciones, expresión de sentimientos, defensa de los derechos propios, enfrentarse con la autoridad, entre otras.

Peres (2008) desarrolló y aplicó un programa de entrenamiento en habilidades sociales para adolescentes institucionalizados con la finalidad de mejorar el afrontamiento con su entorno. En este sentido, empleó un diseño pretest – posttest, con un grupo control y otro experimental. El programa constaba de 13 sesiones de grupo, distribuido una vez por semana, con una duración de 90 minutos. Mediante esta investigación, la autora constató que las adolescentes institucionalizadas tienen miedo inmediato y que el programa administrado ayudó a mejorar y a proporcionar herramientas para asumir la cotidianidad.

Trianes y cols., (1997) analizaron los aportes en relación a la evaluación de las habilidades sociales y los problemas de conducta considerando tres fuentes de información:

profesores, pares y autoinformes. La visión de este enfoque ofrece una visión global de la competencia social de un adolescente. Los resultados reflejan que profesores y la autovaloración del alumnado coincide en la valoración del comportamiento asertivo y agresivo; que la de los pares y la autovaloración coinciden en asociar el comportamiento agresivo a la baja aceptación de los iguales; que la evaluación de iguales y del profesorado correlacionan al señalar los adolescentes asertivos; y, que la aceptación de los pares correlaciona con la inhibición evaluada por el profesor.

Riesco (2005), inicialmente, indagó sobre las habilidades sociales de un grupo de adolescentes partiendo del supuesto de que el grupo tenía déficits de habilidades sociales. Para identificar estos déficits el investigador utilizó la observación conductual, una medida de autoinforme y el informe de otras personas. En este sentido, el déficit observado se encuentra ligado a cuadros comportamentales y clínicos “anormales”. Una vez identificado el déficit, propone una intervención basada en un programa de entrenamiento en habilidades sociales para adolescentes aunque no es aplicada al grupo de adolescentes que participaron de la primera fase de la investigación, al contrario señala la propuesta de intervención tan sólo como un marco de referencia para otras investigaciones.

Frea y Hughes (1997) mediante el análisis funcional identificaron las variables sociales que mantenían el comportamiento social-comunicativo inadecuado en dos adolescentes escolares con retardo mental. Estos autores encontraron que mediante las valoraciones que sus pares y maestros habían realizado de la conducta de los adolescentes se pudo identificar los comportamientos equivalentes funcionalmente apropiados, los cuales fueron enseñados a los mismos. Los resultados arrojaron disminuciones sustanciales de las respuestas sociales inadecuadas y aumento en el uso de habilidades sociales apropiadas.

En términos generales, se observa que el número de investigaciones realizadas en adolescentes son pocas, esta situación se corrobora por la escasez de estudios que se han llevado a cabo en esta área dentro de la población venezolana, así, tras una revisión bibliográfica realizada en la biblioteca de la Escuela de Psicología de la Universidad Central de Venezuela se encontró que son escasas las investigaciones de corte conductual efectuadas en el ámbito de las interacciones sociales en adolescentes, siendo la mayoría investigaciones realizadas en niños. Es importante subrayar que dentro de las investigaciones encontradas solamente dos son en población de adolescentes y ninguna

hace referencia a la administración de programas de intervención en habilidades sociales con esta población. Considerando que el programa que se aplicó en esta investigación se derivó de la fusión de dos programas, a continuación se realiza una breve descripción del contenido de cada uno de estos.

#### **II.4 Descripción de los Programas de Intervención en Habilidades Sociales en la Adolescencia de Camacho y Camacho (2004) y del Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social de Monjas y González (1998).**

*Programa de Intervención en Habilidades Sociales para Adolescentes (Camacho y Camacho, 2004)*

El Programa de Intervención en Habilidades Sociales para Adolescentes de Camacho y Camacho (2004) fue desarrollado con la finalidad de, primero, revisar teóricamente el campo de las habilidades sociales a través de todas las definiciones, estudios y autores en el área; segundo, estudiar los déficits en habilidades sociales en adolescentes; tercero, observar los resultados y obtener conclusiones al respecto; y, cuarto, elaborar un programa de intervención considerando los resultados obtenidos en la investigación.

Estos autores señalan que si bien, la infancia resulta el momento adecuado para detectar los posibles déficits en las habilidades sociales, también consideran que en la adolescencia además de los cambios físicos y psicológicos cobra valor el ámbito de las relaciones sociales, la independencia familiar y la búsqueda de su identidad mediante la identificación en su grupo de pares. De tal manera, que bajo este panorama los autores dedican su estudio al análisis de potenciales déficits en las habilidades sociales de adolescentes escolares a fin de diseñar un programa para éstos.

El estudio de déficits en las habilidades sociales se realizó con 63 adolescentes de edades comprendidas entre los 14 y 15 años, de ambos sexos, pertenecientes a tres colegios de España, a los cuales se les aplicó el Inventario de automanifestaciones en la interacción social para jóvenes (AIS-J1) elaborado por Bas (1986) con la finalidad de hacer, además, una comparación retrospectiva con la investigación que llevara a cabo este autor. Asimismo, aplicaron el Listado de situaciones y habilidades sociales, elaborado por Camacho y Camacho (2004) para la investigación. Resulta importante destacar, que estas autores

reconocieron que la muestra no fue representativa pero los resultados obtenidos les permitieron vislumbrar conclusiones orientadas a elaborar un programa de intervención.

La elaboración del programa de intervención en habilidades sociales para adolescentes se fundamentó en los resultados obtenidos de los instrumentos de evaluación aplicados a la muestra, así como en el programa de Michelson, y cols., (1983). El programa consta de catorce sesiones no cerradas, flexibles a las necesidades que surjan en el transcurso de las sesiones y de las diferencias de los participantes de cada grupo.

El proceso de enseñanza de las habilidades sociales para adolescentes estuvo compuesto de varios elementos, a saber: instrucción verbal, diálogo y discusión, role-playing, práctica, retroalimentación, refuerzo, técnicas asertivas específicas como el banco de niebla, aserción negativa, interrogación negativa, entre otras, y tareas para la casa. La primera sesión del programa es introductoria, enfocada en la importancia de las habilidades sociales interpersonales, mientras que la última sesión se dirige a repasar todos los conceptos aprendidos durante el programa, objetivos planteados, técnicas empleadas y las posibles dificultades encontradas.

Las habilidades sociales enseñadas a través de este programa fueron:

- Asertividad
- Iniciar y mantener conversaciones
- Hacer y recibir cumplidos
- Saber hacer críticas y recibir críticas
- Preguntar dudas
- Tomar la iniciativa
- Explicar un tema determinado
- Invitar a salir a alguien del sexo opuesto
- Hablar de uno mismo y de sus problemas
- Dar una negativa o decir “no”
- Habilidades sociales no verbales

En cuanto a los resultados, tal como señala Camacho y Camacho (2004), no observaron datos significativos al compararlos con los resultados obtenidos en la

investigación de Bas (1986). Por otra parte, señalan la necesidad de crear un programa de entrenamiento en habilidades sociales más específico y acorde a los resultados obtenidos mediante los dos instrumentos previamente mencionados. Así, concluyen que todo programa de intervención en habilidades sociales debe ser flexible y abierto a modificaciones considerando las dificultades que puedan presentarse en el curso de las sesiones. Además, de incluir las tareas para la casa considerando la importancia de la generalización de las conductas socialmente adecuadas.

*Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social de Monjas y González (1998)*

El Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social de Monjas y González (1998) fue empleado en la investigación de estas autoras con el fin último de incorporar las habilidades sociales al currículum. Asimismo, señalan que el propósito de esta investigación fue indagar si la competencia social de los niños, niñas y adolescentes evoluciona positivamente al utilizar determinadas estrategias de entrenamiento y enseñanza de las habilidades sociales. En este sentido, diferencian entre objetivos generales, objetivos referidos al alumnado, al profesorado y a las familias.

Con la intención de alcanzar estos objetivos, las autoras aplican el Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social desarrollado por Monjas (1993). Se trata de un programa cognitivo-conductual de enseñanza sistemática de habilidades sociales a niños, niñas y adolescentes mediante personas significativas en el entorno social (compañeros, profesores, familias); cuyo objetivo es promover la competencia social en la infancia y en la adolescencia.

Este programa comprende treinta habilidades agrupadas en seis áreas, a saber: habilidades básicas de interacción social, habilidades para hacer amigos, habilidades conversacionales, habilidades relacionadas con los sentimientos y emociones, habilidades para afrontar y resolver problemas interpersonales y las habilidades para relacionarse con los adultos. La aplicación de este programa se articula en una secuencia instruccional que las autoras denominan *Procedimiento de enseñanza* el cual está conformado por elementos como instrucción verbal, diálogo y discusión, práctica, feedback, refuerzo y tareas para la casa. Asimismo, sigue un formato de entrenamiento en grupo, organizando el trabajo en sesiones de enseñanza cuya estructura secuencial se ajusta al procedimiento de enseñanza.

La investigación se realizó en un contexto natural (colegio), con grupos naturales (los grupos de clase), por lo que, el diseño empleado implicó una comparación intragrupo con mediciones antes y después del tratamiento. La variable dependiente de la investigación fue la competencia interpersonal de los alumnos. A continuación, se presentan los aspectos a los que hace referencia la variable dependiente y sus respectivos instrumentos de evaluación:

- Aceptación social: referida al estatus sociométrico, atributos y aceptación media. Medida a través del Procedimiento Sociométrico para el Alumnado (PS-A).
- Conducta asertiva, frente a conducta agresiva y conducta inhibida. Medida mediante la Escala de Conducta Asertiva para niños de Michelson, y cols., (1987).
- Repertorio motor, cognitivo y afectivo de las habilidades sociales referida a las habilidades básicas de interacción social, habilidades de hacer amigos, habilidades conversacionales, autoexpresión y conducta asertiva y solución de problemas interpersonales. Medido a través del Cuestionario de Habilidades de Interacción Social de Monjas (1993).
- Autoconcepto y autoestima: general y de los distintos subdominios (corporal, familiar, interpersonal). Medida mediante la Escala de Autoconcepto en el Medio Escolar de García (1992).

En esta investigación participaron, de acuerdo a las autoras, más o menos todos los miembros de la comunidad educativa del centro educativo, entiéndase alumnado, profesorado y familias, durante dos cursos escolares (1995-96 y 1996-97).

En términos generales los resultados arrojaron, por una parte, que si bien los cambios en la aceptación social no fueron significativos, para las investigadoras resultaron relevantes ya que, aunque no varió significativamente el estatus sociométrico de los participantes, el decremento en el número de rechazos apuntó a que éstos han desarrollado relaciones sociales más positivas y prosociales con sus pares. En este sentido, el repertorio de habilidades sociales de los participantes se incrementó después de recibir la enseñanza de conductas interpersonales. Por otra parte, la conducta asertiva del alumnado una vez finalizada la intervención mejoró pero como grupo no se aprecian aumentos significativos.