

# Estudio sobre la asertividad y las habilidades sociales en el alumnado de Educación Social

*Antonio Daniel García Rojas*

*Universidad de Huelva*

Fecha de recepción: 15/04/2010

Fecha de aceptación: 30/06/2010

## *Resumen*

*El estudio de las habilidades sociales ha experimentado un notable auge en los últimos años. La experiencia personal cotidiana nos indica que pasamos un alto porcentaje de nuestro tiempo en alguna forma de interacción social ya sea diádica o en grupo y tenemos experiencia de que las relaciones sociales positivas son una de las mayores fuentes de autoestima y bienestar personal. Al mismo tiempo, comprobamos que la competencia social de un sujeto, tiene una contribución importante a su competencia personal puesto que hoy en día el éxito personal y social parece estar más relacionado con la sociabilidad y las habilidades interpersonales del sujeto que con sus habilidades cognitivas e intelectuales. Esta competencia social es una competencia fundamental que ha de tener adquirida todo educador/a social.*

*El presente estudio analiza descriptivamente las habilidades sociales y la asertividad del alumnado de la titulación de educación social, con el objetivo de ser la base para elaborar e implementar un programa de intervención transversal en dicha titulación a nivel de equipo docente. Se presentan aquellos datos más significativos del estudio, mostrando especial interés en aquellas dimensiones que más influyen, determinan y/o modulan las habilidades sociales y la asertividad. De igual modo, teniendo también como premisa fundamental a la titulación objeto de estudio.*

*Palabras claves: asertividad, habilidades sociales, educación social, investigación descriptiva.*

## *Summary*

*The study of social skills has experienced a remarkable boom in recent years. The everyday experience tells us that we had a high percentage of our time in some form of social interaction either dyadic or group and we have experience of positive social relationships are a major source of self-esteem and personal wellbeing. At the same time, we found that social competence of a subject, has an important contribution to personal competence today as personal and social success seems more related to sociability and interpersonal skills of the subject with their cognitive abilities and intellectuals. This social competence is a basic skill that must have acquired all educator social.*

*This descriptive study examines the social and assertiveness skills of students in the degree of social education, with the goal to be the basis for developing and implementing an intervention program in that degree cross-level teaching team. Those data are presented highlights of the study, showing special interest in those dimensions that most influence, determine and/or modulate social skills and assertiveness. Similarly, taking also as a fundamental premise for certification under study.*

*Key words: assertiveness, social skills, social education, descriptive research.*

## 1. Introducción

Las habilidades sociales y la conducta asertiva están en la actualidad en el centro de interés, como muestra la amplia difusión y profusión de obras sobre el tema tanto teóricas como de divulgación (Gismero, 2000). Es un axioma bien conocido que los seres humanos somos "animales sociales" y que pasamos gran parte de nuestras vidas en interacciones cara a cara con otras personas y en diferentes escenarios sociales (Caballo, 2002). La mayor parte del tiempo lo pasamos interaccionando socialmente, de una u otra forma de expresión.

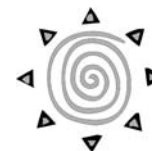
La comunicación interpersonal es una parte esencial de la actividad humana y máxima representante de las relaciones que establecemos con los otros. Sin embargo, esta comunicación en muchos momentos es escasa, frustrante e inadecuada.

El discurrir de nuestras vidas está determinado, al menos parcialmente, por el rango de nuestras habilidades sociales (Caballo, 2002). Las habilidades sociales son las capacidades o destrezas sociales específicas requeridas para ejecutar competentemente una tarea interpersonal. Al hablar de habilidades, nos referimos a un conjunto de conductas aprendidas. Son algunos ejemplos: decir que no, hacer una petición, responder a un saludo, manejar un problema con una amiga, empatizar o ponerte en el lugar de otra persona, hacer preguntas, expresar tristeza, decir cosas agradables y positivas a los demás. Así, la asertividad es un concepto restringido, un área, muy importante desde luego, que se integra dentro del concepto más amplio de habilidades sociales. La conducta asertiva es un aspecto de las habilidades sociales; es el «estilo» con el que interactuamos.

No existe un consenso a la hora de definir una conducta socialmente habilidosa. Meichenbaum, Butler y Grudson (1981) afirman que es imposible desarrollar una definición consistente de competencia social puesto que ésta es parcialmente dependiente del contexto cambiante. La habilidad social debe de considerarse dentro de un marco cultural determinado, y los patrones de comunicación varían ampliamente entre culturas y dentro de una misma cultura, dependiendo de factores tales como la edad, el sexo, la clase social y la educación. Además, el grado de eficacia mostrado por una persona dependerá de lo que desee lograr en la situación particular en que se encuentre. La conducta considerada apropiada en una situación puede ser, obviamente, inapropiada en otra.

El individuo trae también a la situación sus propias actitudes, valores, creencias, capacidades cognitivas y un estilo único de interacción (Wilkinson y Canter, 1982). Claramente, no puede haber un "criterio" absoluto de habilidad social. Sin embargo, todos parecemos conocer qué son las habilidades sociales de forma intuitiva (Trower, 1984). Aunque en contextos experimentales se puede demostrar que es más probable que determinadas conductas logren un objetivo concreto, una respuesta competente es, normalmente, aquella sobre la que la gente está de acuerdo que es apropiada para un individuo en una situación particular. De igual forma, no puede haber una manera "correcta" de comportarse que sea universal, sino una serie de enfoques que puedan variar de acuerdo con el individuo. Así, dos personas pueden comportarse de un modo totalmente distinto en una misma situación, o la misma persona actuar de manera diferente en dos situaciones similares, y ser consideradas dichas respuestas con el mismo grado de habilidad social.

Por ello, la conducta socialmente habilidosa debería definirse, para algunos autores, en términos de la eficacia de su función en una situación, en vez de en términos de su topografía (por ejemplo, Kelly, 1982; Linehan, 1984), aunque los problemas con respecto a emplear las consecuencias como criterio se ha hecho notar repetidamente (Arkowitz, 1981; Schroeder y Rakos, 1983): conductas que son evaluadas consensuadamente como no habilidosas o antisociales pueden ser de hecho, reforzadas. Linehan (1984) señala que se pueden identificar tres tipos básicos de consecuencias:



- La eficacia para alcanzar los objetivos de la respuesta (eficacia en los objetivos).
- La eficacia para mantener o mejorar la relación con la otra persona en la interacción (eficacia en la relación).
- La eficacia para mantener la autoestima de la persona socialmente habilidosa (eficacia en el respeto a uno mismo).

El valor de estos objetivos varía con el tiempo, las situaciones y los actores (Linehan 1984). Cuando un cliente intenta devolver una mercancía defectuosa a una tienda, la eficacia en el objetivo (conseguir que le cambien el objeto o le devuelvan el dinero) puede ser más importante que la eficacia de la relación (mantener una relación positiva con el/la encargado/a de la tienda). Al tratar que nuestro/a amigo/a vaya a una película determinada, la eficacia en la relación (el mantener la relación íntima) puede ser más importante que el objetivo (conseguir que el /la amigo/a vaya al cine).

No obstante, tanto el contenido como las consecuencias de las conductas interpersonales deberían tenerse en cuenta en cualquier definición de habilidad social (Arkowitz, 1981). Empezando con cierta idea de lo que puede constituir el contenido de la conducta socialmente habilidosa y evaluando las consecuencias de esas conductas, podemos conseguir alguna estimación del grado de habilidad social. En general, se espera que la conducta socialmente habilidosa produzca reforzamiento positivo más a menudo que castigo.

## 2. Conceptualización de las habilidades sociales

Una rápida revisión de la literatura arroja una gran dispersión terminológica, como se muestra en los siguientes términos: habilidades sociales, habilidades de interacción social, habilidades para la interacción, habilidades interpersonales, habilidades de relación interpersonal, habilidades para la relación interpersonal, destrezas sociales, habilidades de intercambio social, conducta interactiva, conducta interpersonal, relaciones interpersonales, conducta sociointeractiva, intercambios sociales, entre otros (Caballo, 1993; Elliot y Gresham, 1991; Hundert, 1995).

Seguidamente exponemos toda una serie de definiciones de la habilidad social y/o conducta asertiva que hemos encontrado en la revisión de la literatura realizada sobre las habilidades sociales. Las primeras definiciones que presentamos resaltan exclusivamente el contenido, posteriormente una serie de ellas consideran el contenido y las consecuencias, y finalmente se encuentran otras que únicamente juzgan las consecuencias del comportamiento. El contenido se refiere principalmente a la expresión de la conducta (opiniones, sentimientos, deseos, etc) mientras que las consecuencias aluden principalmente al reforzamiento social. Así nos encontramos:

“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” (Libert y Lewinsohn, 1973).

“La conducta interpersonal que implica la honesta y relativamente directa expresión de sentimientos” (Rimm y Masters, 1974).

“La habilidad de buscar, mantener o mejorar el reforzamiento en una situación interpersonal a través de la expresión de sentimientos o deseos cuando esa expresión se arriesga a la pérdida de reforzamiento o incluso el castigo” (Rich y Schroeder, 1976).

“La capacidad de expresar interpersonalmente sentimientos positivos y negativos sin que dé como resultado una pérdida de reforzamiento social” (Klaus, Hersen y Bellack, 1977).

“La expresión adecuada, dirigida hacia otra persona, de cualquier emoción que no sea la respuesta de ansiedad” (Wolpe, 1978).

“La conducta que permite a una persona actuar según sus intereses más importantes, defenderse sin ansiedad inapropiada, expresar cómodamente sentimientos honestos o ejercer los derechos personales sin negar los derechos de los demás” (Alberti y Emmons, 1978).

“La expresión manifiesta de las preferencias (por medio de palabras o acciones) de una manera que satisfaga los propios derechos personales sin negar los derechos de los demás” (MacDonald, 1978).

“El grado en que una persona se puede comunicar con los demás de manera que satisfaga los propios derechos, necesidades, placeres u obligaciones hasta un grado razonable sin dañar los derechos, necesidades, placeres u obligaciones similares de la otra persona y comparta estos derechos, etc. con los demás en un intercambio libre y abierto” (Phillips, 1978).

“Un conjunto de conductas identificables, aprendidas, que emplean los individuos en las situaciones interpersonales para obtener o mantener el reforzamiento de su ambiente (Kelly, 1982).

“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 en los objetivos) mientras que al mismo tiempo optimiza las ganancias y minimiza las pérdidas en la 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)” (Lineham, 1984).

“Toda habilidad social es un comportamiento o tipo de pensamiento que lleva a resolver una situación social de manera efectiva, es decir, aceptable para el propio sujeto y para el contexto social en que está”. (Trianes, 1996).

Por otra parte, Trower, Bryant y Arglye (1978) señalan que “una persona puede considerarse socialmente inadecuada si es incapaz de afectar a la conducta y a los sentimientos de los demás en la forma en que intenta y la sociedad lo acepta”.

A pesar de no existir una definición generalmente aceptada sobre el término habilidad social, sí existe un acuerdo general sobre lo que conlleva dicho término. El uso explícito significa que la conducta interpersonal consiste en un conjunto de capacidades de actuación aprendidas (Bellack y Morrison, 1982; Kelly, 1982). Mientras que los modelos de personalidad presuponen una capacidad más o menos inherente para actuar de forma eficaz, el modelo conductual enfatiza:

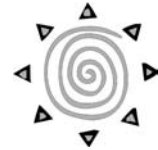
- Que la capacidad de respuesta tiene que adquirirse.
- Que consiste en un conjunto identificable de capacidades específicas.

Además, la probabilidad de ocurrencia de cualquier habilidad en cualquier situación crítica está determinada por factores ambientales, variables de la persona y la interacción entre ambos.

Por lo tanto, una adecuada conceptualización de la conducta socialmente habilidosa implica la especificación de tres componentes de la habilidad social: una dimensión conductual (tipo de habilidad), una dimensión personal (las variables cognitivas) y una dimensión situacional (el contexto ambiental). Diferentes situaciones requieren conductas diferentes.

Las principales características de las habilidades sociales según Caballo (2002) y de acuerdo con Alberti (1977b), serían las siguientes:

- a) Se trata de una característica de la conducta, no de las personas.
- b) Es aprendida. La capacidad de respuesta tiene que adquirirse.
- c) Es una característica específica a la persona y a la situación, no universal.



- d) Debe contemplarse en el contexto cultural del individuo, así como en términos de otras variables situacionales.
- e) Está basada en la capacidad de un individuo de escoger libremente su acción.
- f) Es una característica de la conducta socialmente eficaz, no dañina.

Como señala Gismero (2000), los orígenes históricos del estudio de las habilidades sociales se remontan a los años 30. En esta época, según Phillips (1985), varios autores (especialmente en el ámbito de la psicología social) estudiaban la conducta social en niños bajo distintos aspectos, que actualmente podríamos considerar dentro de las habilidades sociales. Por ejemplo, nos encontramos con Williams (1935) estudiando el desarrollo social de los niños, que hoy día podríamos englobar dentro del término de asertividad (buscar aprobación, ser simpático, responsable, etc.). Murphy, Murphy y Newcomb (1937) distinguieron al trabajar con niños dos tipos de asertividad: una socialmente asertiva y otra socialmente molesta y ofensiva. Otros autores dentro de un enfoque mentalista (Jack, 1934; Page, 1936) explicaron la conducta social de los niños en función de variables internas, dando un papel secundario a las ambientales. Munné (1989) o Curran (1985) tras revisiones sobre el tema, comentan que algunos autores neofreudianos (Adler, 1931; Horney, 1945; Sullivan, 1953), también contribuyeron al desarrollo de un modelo más interpersonal del desarrollo de la personalidad y de las habilidades sociales. Aunque como comentan Kelly (1979), estos autores centran su terapia en una reconstrucción analítica interpretativa de las experiencias tempranas, dejando de lado la enseñanza de nuevas competencias sociales.

En nuestro país, el tema no es una novedad. Diversos autores han plasmado en diversas publicaciones los resultados de los estudios llevados a cabo sobre este particular. Pelechano (1996, 1999), y Verdugo (1997), centran fundamentalmente su atención en el entrenamiento de las habilidades sociales en deficientes mentales; Polaino-Lorente (1987) y García Villamizar (1987, 1988) ponen el énfasis en la mejora de las habilidades sociales en el contexto clínico; en el ámbito educativo son de gran interés las aportaciones de Monjas (1992, 1994) y Vallés (1994) entre otros. Gil y García (1993a), Caballo y Carroble (1988) son otros ejemplos de diferentes investigaciones en España. A pesar de ello, aún hoy, la delimitación terminológica no está exenta de dificultades, bien sea por la diversidad de enfoques desde los que ha sido estudiado el constructo, o bien por la complejidad intrínseca del mismo.

Las investigaciones realizadas demuestran que el entrenamiento en habilidades sociales es efectivo en la enseñanza de conductas socialmente hábiles a niños/as y adolescentes, y actualmente se dispone de suficiente evidencia sobre técnicas, estrategias y procedimientos que se pueden utilizar para la enseñanza de conductas de interacción social (Beck y Forehand, 1984; Gresham, 1988; Hundert, 1995; Ladd y Asher, 1985, entre otros). Estos resultados son alentadores y favorables y hacen que en la actualidad se planteen muchas intervenciones para enseñar adecuada competencia interpersonal al alumnado tanto de enseñanza obligatoria como postobligatoria.

Actualmente contamos con múltiples y variados procedimientos para la evaluación de las habilidades sociales. Sin embargo, hoy por hoy no existe aún un instrumento adecuadamente validado y con la suficiente validez y fiabilidad como para usarlo de manera universal.

Cuando trabajamos tratando de mejorar las habilidades sociales de una persona o colectivo, las técnicas de evaluación se aplican antes del tratamiento, durante, después y en el período de seguimiento. La evaluación durante el tratamiento y después nos dará una idea del impacto del tratamiento tanto a nivel conductual como cognitivo. La última etapa nos sirve para explorar el grado de mantenimiento de los cambios conseguidos.

Autores como Caballo (1988) o Collins y Collins (1992), siguiendo las propuestas de Lazarus (1981), plantean la necesidad de evaluar categorías como: conductas, emociones, sensaciones, pensamientos, relaciones, imaginación, drogas (y estado fisiológico general) y ambiente.

La utilización de escalas, cuestionarios e inventarios pueden ayudar tanto a la investigación como a la práctica clínica y permite evaluar a una gran cantidad de sujetos en un tiempo relativamente breve, con un importante ahorro económico de tiempo y energía, además de explorar múltiples conductas (Caballo, 2002). El número de cuestionarios, inventarios y escalas empleados en la investigación sobre habilidades sociales es excesivamente largo y su análisis muy complejo.

### 3. Justificación

El estudio de las habilidades sociales ha experimentado un notable auge en los últimos años. La experiencia personal cotidiana nos indica que pasamos un alto porcentaje de nuestro tiempo en alguna forma de interacción social ya sea diádica o en grupo y tenemos experiencia de que las relaciones sociales positivas son una de las mayores fuentes de autoestima y bienestar personal. Al mismo tiempo, comprobamos que la competencia social de un sujeto, tiene una contribución importante a su competencia personal puesto que hoy en día el éxito personal y social parece estar más relacionado con la sociabilidad y las habilidades interpersonales del sujeto que con sus habilidades cognitivas e intelectuales. Esta competencia social es una competencia fundamental que ha de tener adquirida todo educador/a social.

Las universidades andaluzas han elaborado en el curso 08-09 un documento "Competencias del Título de Grado en Educación Social" donde se dividen las competencias en tres bloques: básicas, transversales y específicas. De manera directa en cada uno de los bloques se hace alusión a las habilidades sociales y de forma indirecta, es decir, sin mencionarlas pero que influyen directamente en otras competencias, en un alto número.

Debido a los factores expuestos, surge la necesidad de plantear este trabajo de investigación, dada la preocupación del equipo docente de la titulación por la "supuesta falta de habilidades sociales" en nuestro alumnado, existiendo de forma asidua conflictos que no son ni evaluados ni resueltos de forma positiva, alterando el ritmo de aprendizaje del grupo clase.

Los objetivos propuestos para el presente estudio han sido:

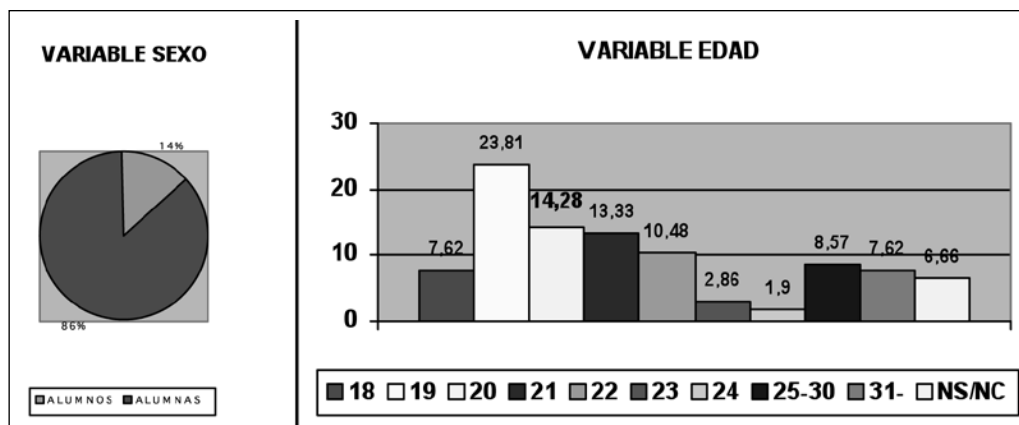
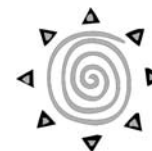
- Evaluar la aserción y las habilidades sociales del alumnado de Educación Social.
- En función de los datos obtenidos, diseñar e implementar un Programa de Intervención en habilidades sociales y asertividad para el alumnado de Educación Social.

El presente artículo se centra únicamente en el primer objetivo, dado que el segundo se está implementando durante este curso académico.

### 4. Metodología

#### 4.1. Población

La muestra está compuesta por 195 sujetos. Como criterio de inclusión tenemos sujetos matriculados en la titulación de Educación Social, en cualquier curso y turno.



## 4.2. Método

Las técnicas de análisis de datos empleadas han sido de corte cuantitativo para extraer la información del cuestionario, aplicando técnicas de estadística descriptiva y de correlación a través del paquete estadístico SPSS.

## 4.3. Instrumentos

El instrumento (anexo) utilizado en el estudio ha sido la Escala de Habilidades Sociales (Gismero, 2000). Este cuestionario explora la conducta habitual del sujeto en situaciones concretas y valora hasta qué punto las habilidades sociales modulan a estas actitudes.

La escala está compuesta por 33 ítems, 28 de los cuales están redactados en sentido inverso, es decir, expresar acuerdo con su contenido indicaría falta de aserción o déficit en habilidades sociales; y 5 de ellos en sentido positivo, es decir, contestar afirmativamente expresaría manifestar una conducta asertiva. Con esta formulación se pretende evitar la tendencia a mostrar acuerdo de forma indiscriminada. Cada ítem tiene cuatro alternativas de respuesta:

- A: No me identifico en absoluto; la mayoría de las veces no me ocurre o no lo haría.
- B: Más bien no tiene que ver conmigo, aunque alguna vez me ocurra.
- C: Me describe aproximadamente, aunque no siempre actúe o me sienta así.
- D: Muy de acuerdo y me sentiría o actuaría así en la mayoría de los casos.

Los ítems redactados de manera positiva se puntúan A=1, B=2, C=3, D=4, si la redacción del elemento es inversa se puntúa: A=4, B=3, C=2 y D=1. Una mayor puntuación global indica que la persona tiene más habilidades sociales y más capacidad de aserción en distintos contextos.

Paralelamente, los ítems son agrupados en seis factores:

Factor 1.- Autoexpresión en situaciones sociales.

Factor 2.- Defensa de los propios derechos como consumidor.

Factor 3.- Expresión de enfado o disconformidad.

Factor 4.- Decir no y cortar interacciones.

Factor 5.- Hacer peticiones.

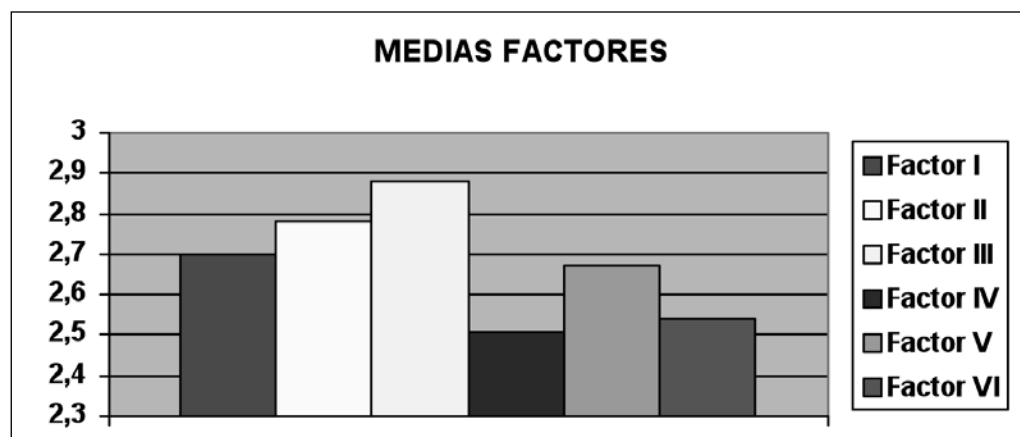
Factor 6.- Iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto.

Para la interpretación y valoración de los seis factores se utilizó tanto la información cualitativa (formulación de los ítems) como cuantitativa (número de ítems que lo definen y su saturación factorial). Hay que señalar que cada factor tiene un número desigual de ítems pues se atiende al que mejor lo definan y por la cuantía de la varianza total explicada. Hay elementos que su peso mayor aporta sólo a uno de esos factores, pero hay otros que entregan su varianza a más de uno.

Desde un punto de vista teórico, una distribución normal se debe de centrar alrededor de 2,50 de modo que la mayoría de los sujetos dan las respuestas B y C (de 2 ó 3 puntos) y serán poco frecuentes las respuestas A y D (de 1 ó 4).

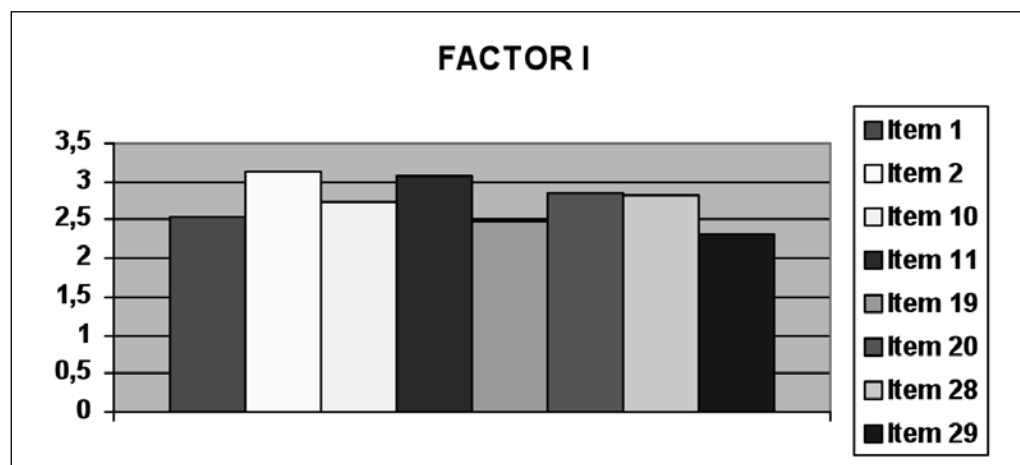
## 5. Resultados

Como podemos observar en la tabla siguiente, todos los factores superan el 2,50 que hemos mencionado anteriormente que supondría "lo normal". Pero debemos de reseñar que existe un desajuste entre los factores II-III con el IV-VI, por lo que podemos señalar que se tienen menos habilidades sociales en poder decir no o cortar interacciones como en establecerlas con el sexo contrario.

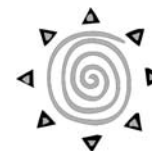


A continuación analizamos factor por factor con todos sus elementos (ítems), parándonos en aquellos que menor puntuación han obtenido.

Factor I "Autoexpresión en situaciones sociales": este factor refleja la capacidad de expresarse uno mismo de forma espontánea, y sin ansiedad, en distintos tipos de situaciones sociales.

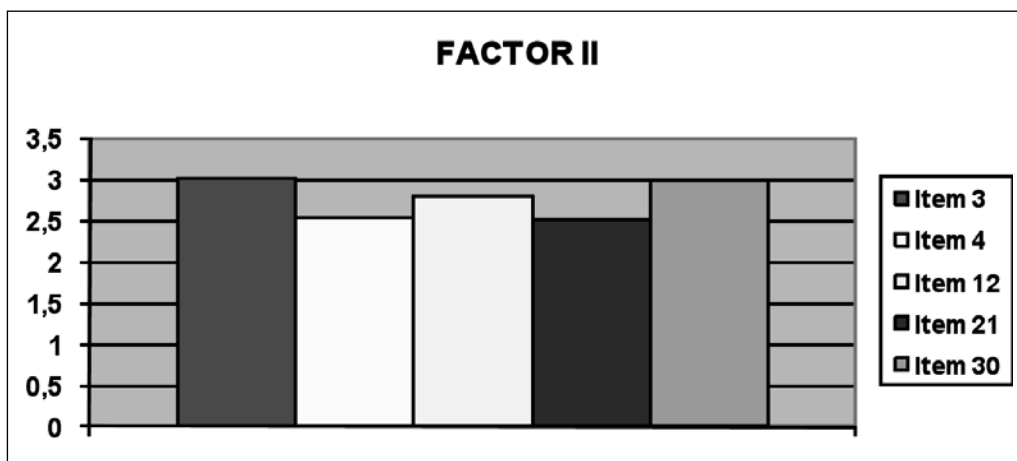






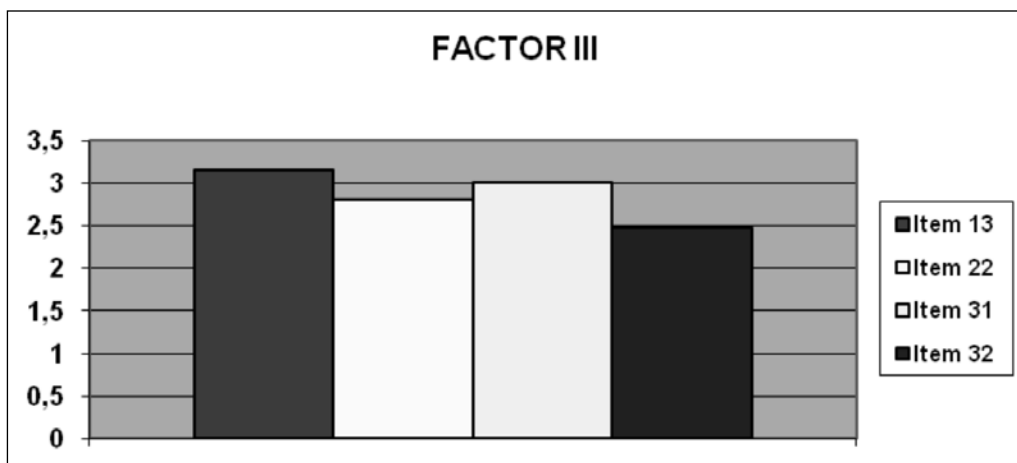
La media indica que se tiene cierta facilidad para las interacciones, expresando sentimientos, haciendo preguntas, etc. Sin embargo decrece la interacción cuando hay que expresar una opinión frente a un grupo (clase, amigos/as, etc) como demuestra el ítem 29.

Factor II "Defensa de los propios derechos como consumidor": refleja la expresión de conductas asertivas frente a desconocidos en defensa de los propios derechos en situaciones de consumo.



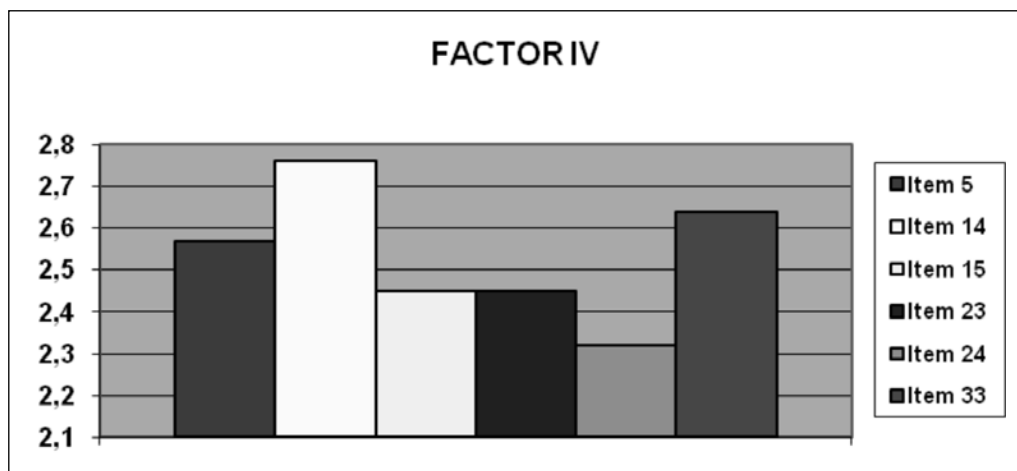
El grado de asertividad depende de la variable "tengo derecho y es algo demostrable con evidencias", si no es así, baja el grado de asertividad como demuestra el ítem 4 y 21.

Factor III "Expresión de enfado o disconformidad": bajo este factor subyace la idea de evitar conflictos o confrontaciones con otras personas.



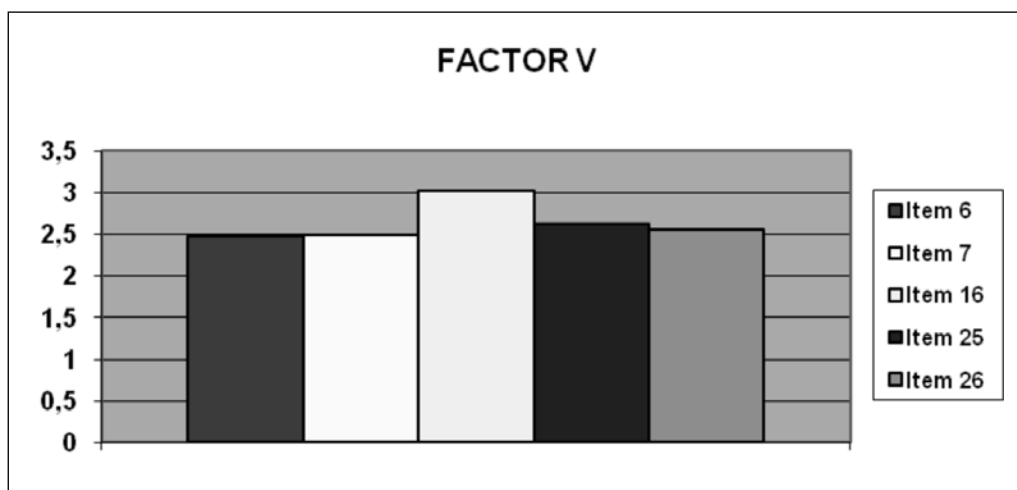
La puntuación en este factor es media lo que constata que se expresan discrepancias aunque en ciertas ocasiones se elige el silencio para evitar conflictos, bien se trate de amigos o familiares.

Factor IV "Decir no y cortar interacciones" refleja la habilidad para cortar interacciones que no se quieren mantener así como el negarse a prestar algo cuando nos disgusta hacerlo.



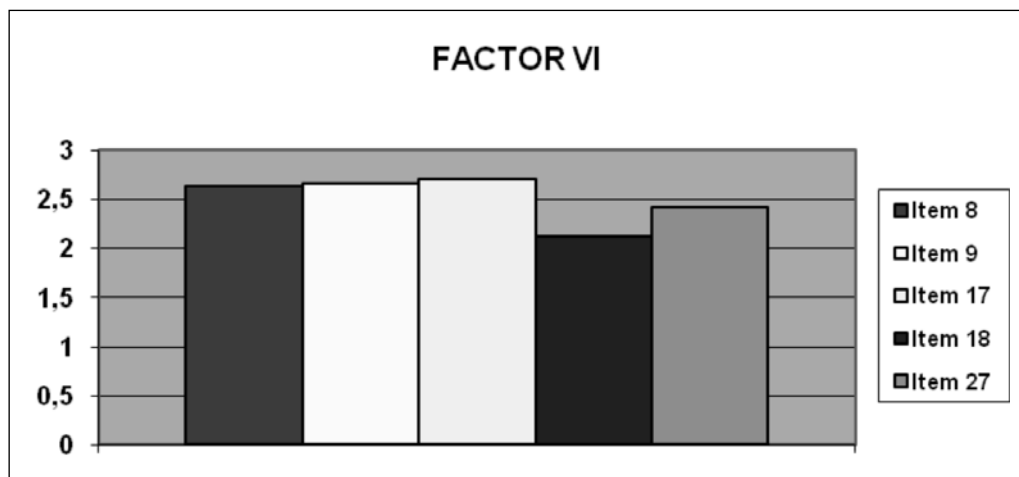
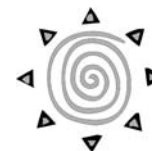
Este factor depende de la variable a qué persona le digo no o corto la interacción, desde amigos (ítem 5 y 24) a personas conocidas (ítem 15, 23 y 24).

Factor V "Hacer peticiones": esta dimensión refleja la expresión de peticiones a otras personas de algo que deseamos.



En un factor que se mantiene continuo en la media, por lo que el sujeto normalmente es capaz de hacer peticiones sin excesiva dificultad.

Factor VI "Iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto": el factor se define por la habilidad para iniciar interacciones con el sexo opuesto y de poder hacer espontáneamente un cumplido, un halago, hablar con alguien que te resulte atractivo. En esta ocasión se trata de intercambios positivos.



Es el factor con la puntuación más baja, por lo que indica que se tiene cierta dificultad para iniciar interacciones con el sexo opuesto, llegando a su puntuación más baja cuando dicha iniciativa la debo de tomar en una fiesta (ítem 18). Del mismo modo, los sujetos presentan niveles inferiores a la hora de iniciar, mantener una conversación, pedir una cita y poder hacer espontáneamente un cumplido, halago, hablar con alguien que resulte atractivo, e incluso porque no, hablar en público. Se debe comentar que esta muestra está formada mayoritariamente por mujeres, lo cual podría ayudar a explicar los resultados obtenidos en este factor si lo relacionamos con los roles masculinos impuestos a nivel social en relación al inicio de interacciones con el sexo opuesto, aunque actualmente ello haya cambiado.

## 6. Conclusiones

Se puede constatar que el alumnado de Educación Social se encuentra en la media del constructo "habilidad social y asertividad". Si bien es cierto, que al ser una titulación donde dentro de sus competencias encontramos que un alto porcentaje de ellas hacen referencia directa o indirectamente a las habilidades sociales, tendríamos que plantearnos si no deberían de estar por encima de dicha media.

No podemos obviar, el posible efecto de deseabilidad social que puede producirse en los/as alumnos/as a la hora de responder sobre su conducta asertiva en un contexto universitario.

En función de la variable edad, el alumnado de más edad obtiene puntuaciones medias más altas y en el caso de los factores 1, 2, 4 y puntuación global en HH.SS. estas diferencias son estadísticamente significativas. Este resultado coincide con lo descrito en la literatura sobre el tema (Alberti y Emmons, 1978; Bellack y Morrison, 1982; Jessor y Jessor, 1973; Morales y Olza, 1996; Serber, 1972).

Con respecto a la variable sexo cabe reseñar que la mayoría de la muestra son mujeres (86,20%), pudiendo ser considerado como una limitación de este trabajo.

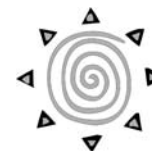
Los estudios demuestran que los alumnos y alumnas que han recibido una adecuada formación en habilidades sociales, mejoran su conducta interpersonal en aceptación social entre sus compañeros/as, asertividad, repertorio de habilidades sociales, autoconcepto y autoestima. Esta será nuestra hipótesis y finalidad en el proyecto de intervención de habilidades sociales en el alumnado de educación social.

En base a estos datos, el programa de intervención deberá trabajar los siguientes objetivos y contenidos dentro de lo que hoy se denomina "habilidades socioemocionales" (Soldevila, A., Ramona, G., y Agulló, M., 2005):

Objetivos	Contenidos
Introducir el concepto de habilidades socioemocionales y sus tipos.	Concepto de habilidades socioemocionales. Tipos de habilidades socioemocionales.
Conocer los mecanismos de la comunicación interpersonal: estilos de comunicación pasiva, agresiva y asertiva.	La comunicación interpersonal. Elementos de la comunicación. La comunicación verbal y no verbal. Los obstáculos en el proceso comunicativo.
Leer las emociones de los demás desde una comunicación afectiva: la empatía.	Comunicación afectiva. Concepto de empatía.
Reconocer las influencias socioemocionales en nuestro comportamiento.	Reconocimiento de las influencias socioemocionales en el comportamiento.
Reflexionar acerca de las propias emociones a la hora de establecer relaciones con los demás.	La influencia de los factores emocionales a la hora de establecer relaciones con los demás.
Ser conscientes de las situaciones en las que tenemos que decir no.	La habilidad a decir no. El estilo asertivo.
Desarrollar la habilidad de mantener nuestra decisión ante los argumentos de los demás.	El desarrollo de la habilidad para mantener una decisión ante los argumentos de los demás.
Conocer el concepto de escucha activa.	Concepto de escucha activa. Elementos verbales y no verbales que implican la escucha activa.
Reflexionar acerca del nivel de escucha que practicamos y las variables que influyen en él.	El propio nivel de escucha
Desarrollar un mayor nivel de escucha activa ante interlocutores.	Cómo practicar una escucha activa.
Ser consciente de la posible necesidad e ayuda en determinadas situaciones.	La dificultad o facilidad de pedir ayuda a los otros.

## 7. Referencias bibliográficas

- ADLER, A.(1931). What life should mean to you. Boston: Little Brown.
- ALBERTI, R.E. (1977b). Comments on Differentiating assertion and agresión: Some behavioral guidelines. Behavior Therapy, 8, 353-354.
- ALBERTI, R.E. y EMMONS, M.L. (1978). (3ª ed.). Your perfect Right: A Guide to Assertive Behavior. San Luis Obispo, California: Impact Publishers.



- ARKOWITZ, H. (1981). Assessment of social skills. En M. Hersen y A.S. bellack (Eds.), Behavioral assessment: A practical handbook. Nueva York: Pergamon.
- ARKOWITZ, H., HILTON, R., PERL, J., y HIMADI, W. (1978). Treatment strategies for dating anxiety in college men based on real-life practice. *The Counseling Psychologist*, 7, 41-46.
- 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.
- 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.
- CABALLO, V. E. (1993). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid: Siglo Veintiuno.
- CABALLO, V. E. y CARROBLES, J. A. (1988). Comparación de la efectividad de diferentes programas de entrenamiento en habilidades sociales. *Revista Española de Terapia del Comportamiento*, 6, 93-114.
- 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: S.XXI.
- COLLINS, J. y COLLINS, M.(1992). *Social skills training and the professional helper*. Chichester: Wiley.
- CURRAN, J.P. (1985). *Social Skills Therapy: A model and a treatment*. En R.M. ELLIOT, S. N., y GRESHAM, F. M. (1991). *Social skills intervention guide*. Austin, TX: Pro-ed.
- GIL, F. y GARCÍA SÁIZ, M.(1993a) Entrenamiento en habilidades sociales. En LABRADOR, F.J. CRUZADO, J.A. y MUÑOZ; M. (Eds.), *Manual de técnicas de modificación de conducta* (pp.796-827). Madrid: Pirámide.
- GISMERO E. (2000). *EHS Escala de Habilidades Sociales*. Manual. Madrid: TEA Publicaciones de Psicología Aplicada.
- GRESHAM, F.M. (1988). Social skills. Conceptual and applied aspects of assessment, training, and social validation. En WITT, J.C. (Eds.), *Handbook of behavior therapy in Education*. New York: Plenum Press.
- HORNEY, K. (1945). *Our inner conflicts*. Nueva York: Norton.
- HUNDERT, J. (1995). *Enhancing social competence in young students*. Austin, TX: Pro-ed.
- JACK, L.M. (1934). *An experimental study of ascendant behavior in preschool children*. Iowa City: University of Iowa Studies in Child Welfare.
- JESSOR, R. y JESSOR, S.L.(1973). The perceived environment in behavioural science: Some conceptual issues and some illustrative data. *American Behavioral Scientist*, 16, 801-828.
- KELLEY, C.(1979). *Assertion training: A facilitator's guide*. San Diego, California: University Associates.
- KELLY, J. A. (1982): *Entrenamiento en habilidades sociales*. DDB. Bilbao.
- KLAUS, D., HERSEN, M. y BELLACK, A.S.(1977). Survey of dating habits of male and female college students: A necessary precursor to measurement and modification. *Journal of Clinical Psychology*, 33, 369-375.

- 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.
- LAZARUS, A.A. (1981). *Multimodal therapy*. Nueva York: McGraw-Hill.
- LIBERT, J y LEWINSOHN, P. (1973). The concept of social skill with special reference to the behavior of depressed persons. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 40, 304-312.
- LINEHAM, M. M. (1984). *Interpersonal effectiveness in assertive situations*. E. A. Bleachman (Com), Nueva York, Guilford Press.
- MEICHENBAUM, D., BUTLER, L. y GRUDSON, L. (1981). Toward a conceptual model of social competence. En J. Wine y M. Smye (Comps.), *Social competence*. Nueva York, Guilford Press.
- MONJAS, M<sup>a</sup> I. (1992). *La competencia social en la edad escolar. Diseño, aplicación y validación del «Programa de Habilidades de Interacción Social»*. Tesis doctoral no publicada, Universidad de Salamanca.
- MONJAS, M<sup>a</sup> I. (1994). *Evaluación de la competencia social y las habilidades sociales en la edad escolar*. En VERDUGO, M.A. (Dir.). *Evaluación curricular. Una guía para la intervención psicopedagógica*. (pp. 423- 497). Madrid: Siglo Veintiuno.
- MORALES, J.F. y OLZA, M. (1996). *Psicología social y Trabajo social*. Madrid: McGrawHill.
- MUNNÉ, F. (1989). *Individuo y sociedad: los marcos teóricos de la psicología social*. Barcelona: P.P.U.
- MURPHY, G., MURPHY, L.B. y NEWCOMB, T.M. (1937). *Experimental Social Psychology*. New York: Harper and Row.
- PAGE, L.M. (1936). *The modification of ascendant behavior in preschool children*. Iowa City: University of Iowa Studies in Child Welfare.
- PELECHANO, V. (1996). *Habilidades interpersonales*. Valencia: Promolibro.
- PELECHANO, V. (1999). *Habilidades interpersonales: Antecedentes, sentido y operacionalización. Análisis y Modificación de conducta*, 25 (100), 171-195.
- PHILLIPHS, E.L. (1985). *Social Skills: History and prospect*. En L.L'ABATE y MILAN (Eds.), *Handbook of Social Skills Training and Research*. Nueva York: Wiley.
- PHILLIPS, E. L., (1978). *The social skills bases of psychopathology*. Londres: Grune and Stratton.
- POLAINO-LORENTE, A. (1987). *Educación para la salud*. Barcelona: Ed. Herder.
- RICH, A. R. y SCHROEDER, H. E. (1976). *Research issues in assertiveness training*. *Psychological Bulletin*, 83, 1081-1096.
- RIMM, D.C. y MASTERS, J.C. (1974). *Behavior therapy: Techniques and empirical findings*. Nueva York: Academic.
- SCHROEDER, H.E., y RAKOS, R.F. (1983). *The identification and assessment of social skills*. En ELLIS, R. y WHITTINGTON, D. (Eds.). *New directions in social skillstraining*. London: Croom elm.
- SOLDEVILA, A., RAMONA, G., y AGULLÓ, M. (2005): *Objetivos y contenidos de un programa de educación emocional para personas mayores*. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37, 1-12.
- SERBER, M. (1972). *Teaching the nonverbal components of assertive behavior*. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 3, 271-276.



- SULLIVAN, H.S. (1953). The interpersonal theory of psychiatry. Nueva York: Norton.
- TRIANES, M.V. (1996). Educación y competencia social. Un programa en el aula. Málaga: Aljibe.
- TROWER, P., BRYANT, B., y ARGYLE, M. (1978). Social skills and mental health. London: Methuen.
- TROWER, P. (1984). A radical critique and reformulation: From organism to agent. En E. Trower (Ed.) Radical approaches to social skills training. London: Croom Helm.
- TURNER y ASCHER, L.M. (Eds.), Evaluating behavior therapy outcome (pp.122-123). Nueva York: Springer.
- VALLÉS, A. (1994): Habilidades sociales. Alicante: Marfil. VERDUGO, M. A. (1997). Programa de Habilidades Sociales. Programas Conductuales Alternativos para la educación de los deficientes mentales. Salamanca: Amarú.
- WILKINSON, J. y CANTER, S. (1982). Social skills training manual: Assessment, programme design and management of training. Chichester: Wiley.
- WILLIAMS, H.M. (1935). A factor análisis of Berne's social behavior in young children. Journal of Experimental Education, 4, 142-146.

*Antonio Daniel García Rojas, es profesor del  
Departamento de Educación de la Universidad de Huelva.  
Correo electrónico: antonio.garcia@dedu.uhu.es*