



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**

**FACULTAD DE PSICOLOGÍA**

**“ENTRENAMIENTO DE HABILIDADES SOCIALES EN CONDUCTA RETRAIDA:  
PROPUESTA DE INTERVENCIÓN”**

**TESIS DOCUMENTAL**

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE

LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

P R E S E N T A :

**HERNÁNDEZ TORRES AMAYRANI**

DIRECTORA DE TESIS: DRA. MARIANA GUTIERREZ LARA

REVISORA DE TESIS: MARÍA SANTOS BECERRIL PÉREZ

SINODALES:

MTRA. MARÍA EUGENIA GUTIÉRREZ ORDOÑEZ

MTRO. FRANCISCO JAVIER ESPINOSA JIMÉNEZ

DR. CARLOS OMAR SÁNCHEZ XICOTÉNCATL

Ciudad Universitaria, Cd. Mx., 2018



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

### ***Dedicatorias.***

Quien me conoce sabe que mi familia es lo más importante que yo tengo, por ese motivo quiero mencionar a mi Familia Hernández porque seguramente si no hubiera contado con su apoyo durante toda mi vida, yo no hubiera pensado en titularme.

En específico, debo hablar de mi mamá por enseñarme que se puede y se debe ser independiente, una de las razones más poderosas por las que pensé en titularme y ejercer. A mi papá, porque me ayudó a ver quién necesita ayuda y a tratar a las personas de la mejor manera o tener sentido de servicio. También a mi hermano, Jair, por hacerme reír con sus malos chistes de “La tesis” y el no terminarla nunca.

Alex, gracias porque cuando te hablaba sobre mi expectativa vs realidad del tiempo en que debía titularme y acabar mi carrera, tú me dijiste que no debía compararme pues no todos tenemos las mismas condiciones, y a pesar de eso seguía adelante; gracias porque cuando más harta estuve y cuando tenía muchas ganas de mandar esto al diablo me dijiste “aquí es cuando se demuestra de lo que está hecho uno”. Siempre diré que eres de las mejores personas con las que me he encontrado y que tuve demasiada suerte de que ese día notaras mi presencia.

Amiguitos de la facu:

Angie: Mi Drama Queen favorita que me acompañó en la “terrible” experiencia de tener clase con Hugo (¿gracias a quién? Jajaja ), que me escucho y aconsejo muchas veces, y que me permitió conocerla aunque mi primera impresión no fue la mejor.

Gustavo: Como olvidar cuando me sentí intimidada por tu conocimiento y aun así logramos hablar y entablar una amistad, muy inesperada y sólo por el simple hecho de haber recibido mi abrazo de cumpleaños. Sin duda siempre formarás parte de esta etapa llamada Universidad, y de mi etapa más solitaria que tuve aquí.

Jessi, Flor, Jair, Manzanita, y Sergio: fue un placer coincidir en esta etapa, y haber convivido con ustedes en diferentes momentos. Aunque es obvio que no con todos me llevo de la misma manera, en algún momento hubo una buena platica que pudimos tener, y por esa simple razón merece la pena mencionarlos. Además de todas las risas que ha habido entre nosotros, ¿quién hace divertida la Universidad si no son los amigos?. Sigamos triunfando amiguitos, cada quien a su ritmo y con sus recursos pero no dejen de salir adelante.

## **Agradecimientos.**

Los siguientes agradecimientos están en el orden en el que me encontré con estas personas que me ayudaron a poder iniciar y concluir todo mi proceso llamado “La tesis”.

Gracias, Dra. Mariana Gutiérrez Lara, por aceptar ser mi directora de tesis, pues a pesar de ser una profesional tan ocupada se dio el tiempo de leerme y corregirme para que mi trabajo quedará de la mejor manera. Aunque hubo ocasiones que sus comentarios me parecieron muy directos, en su momento tenía que aprender de ello, así como aprendí de las veces que me sentí muy apoyada cuando creía que mi proyecto no tenía rumbo ni sentido.

Dra. María Santos Becerril, agradezco esa tarde en donde revisamos mi documento y con toda amabilidad me hizo notar las fortalezas y debilidades de mi tesis, pues aunque me sentí evaluada en realidad todo el temor que tenía se fue desvaneciendo al poder entablar más una conversación que un cuestionamiento policiaco. Creo se lo repetí muchas veces pero si algo obtuve con usted fue mucha flexibilidad para que el tiempo de mi tesis no se alargará demasiado, no sabe cuánto se lo agradezco.

Dr. Omar Sánchez Xicoténcatl, le agradezco haberme recibido con esa gran sonrisa y con esa gran noticia de que mi trabajo estaba casi concluido, por hacerme notar todo el tiempo y esfuerzo que le invertí, por cuestionarme y aclararme de una manera gentil. Y por siempre mostrar esa disposición a ayudarme.

Lic. María Eugenia Gutiérrez, gracias porque desde el minuto uno fue muy amable conmigo ayudándome a entregarle mi documento para que lo leyera y no perdiera una semana más, gracias por tomarse el tiempo de revisarlo y que al momento de comentarlo me haya sentido tranquila en lugar de ansiosa, gracias porque me pidió cambiar mis conclusiones y con ello exigirme un poco más de mi.

Mtro. Francisco Espinosa, gracias por la sorpresa de conocerlo, pues de todos creí que usted me “haría sufrir” un poco más cuando lo vi por primera vez y me comento “¿te dieron doblado el oficio?”, creo que no olvidaré el hecho de decirme que había realizado un gran trabajo pero que si yo no lo veía ni lo defendía como tal nadie más lo haría, gracias porque aunque fue directo al decirme que era algo repetitivo mi trabajo eso no le quitaba el mérito, esfuerzo, tiempo y/u “obsesión” con el que lo hice. Sin duda, usted fue de las sorpresas más gratas con las que me encontré en este proceso.

## Índice

|  |     |
|--|-----|
| Resumen.....   | 5   |
| Introducción.....  | 6   |
| Capitulo 1. Habilidades sociales.  |     |
| 1.1 Definición de las Habilidades Sociales.....  | 8   |
| 1.2 Tipos de Habilidades Sociales.....   | 11  |
| 1.3 Modelos teóricos de las Habilidades Sociales.....                                      | 15  |
| 1.4 Diferencias entre personas hábiles y no hábiles socialmente.....                       | 17  |
| 1.5 Habilidades sociales y adolescencia.....   | 21  |
| 1.6 Intervenciones y Propuestas previas.....   | 26  |
| Capitulo 2. Evaluación de Habilidades Sociales.  |     |
| 2.1 Importancia de la evaluación.....  | 40  |
| 2.2 ¿Qué evaluar?.....   | 41  |
| 2.3 ¿Cómo evaluar?.....  | 43  |
| Capitulo 3. Entrenamiento Habilidades Sociales   |     |
| 3.1 Definición del entrenamiento de habilidades sociales en el transcurso de los años..... | 70  |
| 3.2 Características del entrenamiento de habilidades sociales.....                         | 72  |
| 3.3 Técnicas del entrenamiento de habilidades sociales.....                                | 75  |
| 3.4 Estructuración del Entrenamiento de Habilidades Sociales.....                          | 96  |
| Capitulo 4. Propuesta de Intervención.   |     |
| 4.1 Objetivo general.....  | 104 |
| 4.2 Objetivos específicos.....   | 104 |
| 4.3 Método.....  | 104 |
| 4.4 Procedimiento.....   | 104 |
| Conclusiones.....  | 126 |
| Referencias.....   | 128 |
| Anexos.....  | 134 |

## **Resumen.**

La adolescencia es un periodo de transición de la niñez a la edad adulta durante el cual suceden diversos cambios a nivel físico, psicológico y social; parte de esos cambios se relacionan con la reestructuración de las relaciones sociales, que implica independizarse de la familia así como construir redes sociales con otros, principalmente los pares. El contar con este tipo de redes se ha visto como un indicador de bienestar psicológico pues ayudan a enfrentar de mejor manera los periodos de estrés que ocasionan los cambios de esta etapa, por tanto poseer habilidades sociales permite que el adolescente se adapte a su medio ambiente social; en caso contrario las personas que presentan conducta social retraída, caracterizada por miedo a la evaluación social, ansiedad, déficit en la ejecución de habilidades sociales así como conductas de escape y evitación del contacto interpersonal. Esta situación se asocia con el desarrollo de diversos problemas psicológicos, por tanto, se tuvo el objetivo de diseñar un entrenamiento de habilidades sociales individualizado enfocado en incrementar el nivel de ejecución de las conductas socialmente hábiles del adolescente que presenta conducta social asilada. Finalmente, se logró desarrollar una intervención que se compone de evaluación inicial, planificación, aplicación y evaluación final, contando con 15 sesiones que explican lo que debe realizar el psicólogo que utilice la presente propuesta. El presente trabajo permitió considerar qué habilidades son pertinentes de enseñar con conductas retraídas, qué tipo de evaluación conviene más, y la importancia de elaborar estas propuestas en la etapa adolescente.

Palabras clave: adolescencia, habilidades sociales, intervención.

## **Abstract.**

The adolescence it is a period of transition from childhood to adulthood during which various changes occur in a physical, psychological and social level; Part of these changes are related whit restructure of social relationships, which implies become independent from the family as well as building social networks whit others, mainly peers. Having this type of networks has been seen as an indicator of psychological well-being that helps to face in a better way of periods of stress that are caused during this stage, therefore, possessing these skills allows the adolescent to adapt to his social environment; in another case the people who present social behavior withdrawn, distinguished by fear to social evaluation, anxiety, deficit in the execution of social skills as well as escape and avoidance contingences of interpersonal contact, this situation it is associated whit the develop of diverse psychological problems, therefore the objective was design a training of social skills, individualized, focused to increase the level of execution of the socially competent behavior teenager that presents isolated behavior. Finally, it was possible to develop an intervention that consist in initial evaluation, planning, application and final evaluation, counting on 15 sessions that explain to psychologist who uses this proposal what must do. It is concluded that documental review allowed consider what social skills are pertinent to teaching a teenager, with withdrawn behaviors, what type of evaluation is better and the importance to design this type of proposals in the adolescence stage.

Key words: adolescence, social skills, intervention.

## Introducción

De acuerdo a Kelly (2002) uno de los problemas que atiende la psicología tiene que ver con las relaciones interpersonales, ya que un buen funcionamiento social es necesario para un buen ajuste psicológico. Un ejemplo de lo anterior, es el vínculo que se menciona entre los déficits en las habilidades sociales y la ocurrencia de trastornos psicopatológicos en la infancia o adolescencia (Betina y Contini, 2011).

Una de las definiciones de las habilidades sociales nos dice que son un conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de ese individuo de un modo adecuado a la situación y respetando esas conductas en los demás y que generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas (Caballo, 1986), sin embargo como se verá más adelante la conducta socialmente hábil implica conductas verbales y no verbales emitidas en un contexto interpersonal (es decir, debe haber una persona más a parte del sujeto que emite las conductas), esto tiene la función de generar reforzamiento y de evitar el castigo o extinción.

Cuando no se tienen habilidades sociales, las personas pueden presentar conducta agresiva o conducta retraída, esta última es definida por Monjas (1999) como un patrón de conducta inhibida y silenciosa, caracterizado por déficit y/o inadecuación de relaciones interpersonales, acompañado de una tendencia estable y fuerte de escape o evitación del contacto social con otras personas en situaciones sociales. Las consecuencias de esto son problemas de ajuste escolar (ausencia, abandono escolar y bajo rendimiento académico), problemas emocionales (ansiedad, depresión, sentimientos de soledad y estrés), además de una menor disponibilidad de apoyo social (Estévez, Martínez y Jiménez, 2009; Martínez, Inglés, Piqueras y Oblitas, 2010).

Además, durante la adolescencia, específicamente de los 12 o 14 años, se produce un aumento importante de los trastornos de conducta, control de impulsos, depresión y ansiedad (Aláez, Madrid y Antona, 2003). Así mismo para las Naciones Unidas (2011) alrededor de la mitad de los trastornos mentales comienzan antes de los 14 años y el 70% antes de los 24 años. Otro factor a considerar es que durante esta etapa se las relaciones sociales, haciendo necesario tener habilidades sociales y consolidar las redes de apoyo (Orcasita y Uribe, 2010; Álvarez y García, 2010; Martínez, Inglés, Piqueras y Oblitas, 2010), dichas relaciones sociales protegen a los adolescentes de una mala adaptación moderando las dificultades por las que pasan, todo lo cual evita consecuencias negativas para la salud física y psicológica de aquellos (Álvarez y García, 2010). Por el contrario, la pérdida o disminución de apoyo, así como al mantenimiento de interacciones sociales negativas, genera mayores dificultades en el bienestar psicológico de los adolescentes (Pardo, et. al, 2004 en Orcasita y Uribe, 2010).

De los múltiples tratamientos que se utilizan para modificar la conducta social retraída se encuentra el entrenamiento en habilidades sociales, este tiene por objetivo aumentar directamente la competencia conductual de los individuos con el fin de que puedan tener resultados favorables en interacciones sociales donde sus habilidades actuales son inadecuadas (Kelly, 2002). Además se encontró que los talleres son el principal método para

enseñar habilidades sociales; que regularmente la evaluación se hace por medio de cuestionarios y a veces por medio de role-playing; el formato grupal es el elegido; y en muy pocas ocasiones se considera una fase de mantenimiento y generalización para constatar que las conductas que se entrenaron permanecen en el repertorio de las personas.

En función de lo anterior, el objetivo del presente trabajo fue diseñar un entrenamiento de habilidades sociales individualizado enfocado en incrementar el nivel de ejecución de las conductas socialmente hábiles del adolescente que presenta conducta social retraída o asilada.

Para conseguir dicho objetivo se realizó una investigación documental que es expuesta a través de tres capítulos. En el primer capítulo se abordan temas relacionados a las habilidades sociales en general, por ejemplo, su definición, tipos de habilidades sociales, modelos teóricos o explicativos de la presencia o ausencia de aquellas, la diferencia entre personas socialmente hábiles y no hábiles, además de tocar la adolescencia y su relación con la conducta interpersonal; se termina con las intervenciones y propuestas previas que se vinculan a las habilidades sociales y/o a la adolescencia. En el segundo capítulo se habla de la importancia de realizar una evaluación tanto previa como final, el qué evaluar respecto a las habilidades sociales y el cómo evaluarlas. El tercer capítulo se refiere a la definición del entrenamiento de habilidades sociales, sus características y técnicas, concluyendo con un apartado de como estructurar un entrenamiento de habilidades sociales. Después de los tres capítulos se presenta la propuesta de intervención enfocada a adolescentes que presentan conducta social retraída. Finalmente se presentan las conclusiones de la presente tesis documental.

## Capítulo Uno

### Habilidades Sociales.

#### 1.1 Definición de Habilidades Sociales.

Existen diversas definiciones del concepto “habilidades sociales” que se sustentan en distintos criterios, retomando a algunos autores como Caballo (1993), Kelly (2002), Michelson, Sugai, Wood y Kazdin (1987) y Del Prette y Del Prette (1999) se presentan ciertas definiciones de la conducta socialmente hábil haciendo notar las similitudes y diferencias entre ellas:

Por un lado, se encuentran las que dan énfasis a las contingencias que se forman entre los comportamientos y las consecuencias, señalan que las habilidades sociales implican realizar conductas que son reforzadas positiva o negativamente y la no emisión de conductas que son castigadas o extinguidas por lo demás (Libet y Lewinsohn, 1973 como se citó en Caballo, 1993).

Estas conductas son aprendidas e identificables (respuestas discretas observables), ya sea en componentes verbales o no verbales, y se utilizan en situaciones interpersonales con el fin de obtener o mantener el reforzamiento del ambiente social, lo cual es esencial para que la persona se pueda adaptar y hacer frente a su medio ambiente (Markle, 1979 como se citó en Michelson, Sugai, Wood y Kazdin, 1987; Kelly, 1982 como se citó en Caballo, 1993; Flynn y Healy, 2012).

Lo anterior, está vinculado a lo que Lacunza (2012) menciona sobre las habilidades sociales, esto es, que no son sólo una suma de características cognitivas, afectivas y conductuales estandarizadas sino que suponen un proceso de intercambio con variables del contexto concreto de interacción.

Por otro lado, Rich y Schoroeder (1976 como se citó en Caballo, 1993), Gismero, (1996), y Gil y León (1998) mantienen el hecho de que las conductas socialmente hábiles se emiten para buscar, mantener y mejorar el reforzamiento (o autoreforzamiento) así como evitar la pérdida de aquel o el castigo, la diferencia es que se hace explícita una conducta en concreto que es la expresión de sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos, con el fin de cubrir la necesidad de comunicación interpersonal y/o responder a las exigencias y demandas de las situaciones sociales de forma efectiva. Se toma en cuenta que dicha expresión sea sin ansiedad excesiva y de manera no aversiva, respetando la misma forma de expresión en los demás.

Otras definiciones, implican meramente a las conductas, sin tomar demasiado en cuenta las consecuencias de ello, y mencionando específicamente a los componentes verbales de las habilidades sociales. En función de esto se dice que la conducta interpersonal implica la honesta y directa expresión de sentimientos, preferencias o de cualquier emoción que no sea la respuesta de ansiedad, de tal manera que los otros los tomen en cuenta (Rimm, 1973; Wolpe, 1977; McDonald, 1978; Alberti y Emmons, 1978 como se citó en Caballo, 1993; Ballester y Gil, 2002).

Además se buscan dos situaciones, en primer lugar lograr un intercambio libre y abierto en el que se satisfagan los propios, derechos, necesidades, placeres u obligaciones de tal forma que sean similares a los de la otra persona, y en segundo lugar, minimizar la probabilidad de futuros problemas en diferentes situaciones gracias a un amplio conocimiento de los modos de expresión socialmente aceptados (Phillips, 1978 como se citó en Caballo, 1993; Ballester y Gil, 2002).

Finalmente, autores como Combs y Slaby (1977 como se citó en Michelson, Sugai, Wood y Kazdin, 1987) y Monjas (1999) conceptualizan a la conducta socialmente hábil de manera un tanto ambigua pues no queda claro qué tipo de comportamientos o consecuencias intervienen, sólo se definen como la capacidad para interactuar con los demás en un contexto social, de tal forma que uno sea aceptado o valorado socialmente, es decir, son comportamientos que se emiten ante la presencia de los pares y/o adultos para lograr una interacción efectiva y mutuamente satisfactoria.

Este tipo de definiciones, consideran que las habilidades sociales son un conjunto de los desempeños presentados por el individuo frente a las demandas de una situación interpersonal, tomando en cuenta la situación en un sentido amplio que abarque a la cultura (Argyle, Furnahm y Graham como se citó en Del Prette y Del Prette, 1999). En años recientes, se advierte que se adquieren a lo largo del desarrollo del ciclo vital, teniendo relevancia en el periodo infantil y especialmente en la etapa adolescente; de acuerdo a esto, la conducta socialmente hábil es la evaluación que uno hace de ellas, además de incorporar la importancia que tienen para ciertas etapas del ciclo vital (Andrés, Barrios, y Martín, 2005).

A partir de lo anterior, se puede notar que las habilidades sociales implican conductas verbales y no verbales emitidas en un contexto interpersonal (es decir, debe haber una persona más a parte del sujeto que emite las conductas), esto tiene la función de generar reforzamiento y de evitar el castigo o extinción de los otros.

También deja ver que el concepto de habilidades sociales puede referirse como conductas aprendidas o bien como rasgos de personalidad, se les relaciona con el aumento o disminución de ansiedad, además de incluir la expresión de diferentes necesidades o intereses de la persona que emite este tipo de conductas, sin embargo, esto último puede considerarse como el contenido de lo que se comunica más que como una característica fundamental.

Por esta razón, más que poner todas las características en la definición lo adecuado sería desglosarlas para entender qué son las habilidades sociales y a partir de ahí entender porque quedó de tal manera.

Como en la mayoría de las conductas, al principio (McFall, 1982 como se citó en Del Prette y Del Prette, 1999) las habilidades sociales se dividieron en comportamientos innatos (rasgos de personalidad) y comportamientos aprendidos (desempeño en una situación interpersonal) pero más adelante se aclaró que el término "habilidad" implica un conjunto de conductas aprendidas y adquiridas, esto tuvo que cambiar porque de lo contrario, sólo aquellas personas que tuvieron la fortuna de nacer con cierta simpatía podían iniciar y mantener relaciones sociales además de que se dejaría el aprendizaje de las habilidades sociales al azar (Michelson, Sugai, Wood y Kazdin, 1987; Gil y León, 1998), lo cual hace

innecesarias las propuestas para modificar el comportamiento socialmente inhábil.

Otra característica es el contexto en el que se realizan éstas conductas, ello implica que en contextos específicos se dan respuestas particulares (Van Hasselt et. al, 1979 como se citó en Caballo, 1993; Monjas, 1999; Ballester y Gil, 2002), es decir, se emiten diferentes respuestas de acuerdo a los estímulos discriminativos presentes.

Además, al ser un comportamiento social se hace necesario considerar el contexto cultural en el que se emite la respuesta, dado que sólo se moldeará aquello que sea socialmente aceptado, no existe una conducta buena o mala, sino aceptable o no aceptable por una determinada situación y grupo de referencia; esto podría ser la razón por la que no hay “criterios absolutos” sobre lo que es una conducta socialmente hábil (Caballo, 1993; Gismero, 1993; Ballester y Gil, 2002).

Por otro lado, se dice que el contenido y las consecuencias de la conducta deben considerarse; respecto a las consecuencias resaltan dos cuestiones, una de ellas es que un comportamiento será efectivo cuando la persona que lo evalúa lo considera así, y la otra implica que ciertas conductas no hábiles socialmente pueden ser reforzadas, o bien una conducta adecuada puede no ser reforzada (Arkowitz, 1981 como se citó en Caballo, 1993; Gismero, 1996; Ballester y Gil, 2002).

Considerando lo anterior y tomando en cuenta otros criterios propuestos (Van Hasselt y cols., 1979 como se citó en Caballo, 1993; Michelson, Sugai, Wood y Kazdin, 1987; Monjas, 1999), las habilidades sociales se caracterizan por:

- Ser conductas verbales y no verbales (específicas y discretas) del repertorio del individuo, que son adquiridas mediante el aprendizaje.
- No causar daño verbal o físico a los demás.
- Incrementar el reforzamiento social.
- Estar influidos por las características del medio.
- Poder ser especificadas y objetivadas a fin de intervenir.

Finalmente se hace necesario hablar de la distinción que existe entre los términos “habilidad social”, “competencia social”, “asertividad” y “habilidades para la interacción”, debido a que es común que lleguen a intercambiarse para referirse a comportamientos “similares” (Caballo, 1993; Michelson, Sugai, Wood y Kazdin, 1987; Del Prette y Del Prette, 1999; Gismero, 1996; Monjas, 1999). Aunque en realidad sólo dos de ellos podrían ser sinónimos, dejando a los otros dos como parte de una definición más global y/o como conceptos relacionados.

En primer lugar, la competencia social implica una evaluación de la conducta con base en algún criterio, por tanto, se observa el desempeño en una tarea o contexto determinado más que se describa algún comportamiento; de manera informal este juicio debe ser dado por alguna persona cercana al sujeto (p. ej. padres, profesores) (McFall, 1982 como se citó en Del Prette y Del Prette, 1999; Caballo, 1993; Monjas, 1999).

La asertividad es el concepto que más se relaciona con las habilidades sociales, anteriormente se creía que era la única conducta que las define, sin embargo, Monjas

(1999) piensa que sólo debe tomarse como parte del campo principal; en este trabajo se está particularmente de acuerdo con esta autora, dado que más adelante se hablará de comportamientos que también son considerados socialmente hábiles, como: “la afirmación de los propios derechos y expresión de pensamientos, sentimientos, creencias de una manera directa, honesta y apropiada que no viole el derecho de las otras personas” (Wolpe y Lazarus, 1966 como se citó en Del Prette y Del Prette, 1999), es lo que caracteriza una conducta asertiva.

Habilidades para la interacción y habilidades sociales son conceptos intercambiables, pues ambas se refieren a conductas específicas requeridas para ejecutar adecuadamente una tarea interpersonal (p. ej. hacer amigos); esto permite identificar comportamientos concretos para poder elaborar una intervención (Caballo, 1993; Monjas, 1999; Gismero, 1996).

Una vez que se tienen claros y diferenciados los conceptos, se puede entender qué son las habilidades sociales, a continuación se presentan el tipo de conductas que pueden considerarse habilidades en sí mismas o sus componentes de acuerdo al tipo de análisis que sea haga.

## 1.2 Tipos de habilidades sociales.

Una de las primeras clasificaciones de las habilidades sociales se basaba en tres componentes: dimensión conductual (tipo de habilidad), dimensión personal (variables cognitivas) y dimensión situacional (contexto ambiental) (Caballo, 1993; Gismero, 1996).

Dado lo anterior, existen dos cuestiones, la primera es que los componentes conductuales se dividían en: elementos no verbales, elementos paralingüísticos o vocales y elementos verbales (Caballo, 1993) y la segunda, se refiere a aspectos directamente observables (Del Prette y Del Prette, 1999).

En 2002, Kelly propuso otra clasificación con tres categorías acorde a la función o utilidad para el individuo.

Por un lado, están las “habilidades sociales que facilitan el desarrollo de relaciones”, esto se refiere a que para la mayoría de las personas el establecimiento de relaciones sociales es un objetivo en sí mismo o una experiencia reforzante; esta categoría se encuentra a nivel molar, las habilidades de interacción con el sexo opuesto, conversacionales y de elogio; cabe mencionar que estas tres parecen ser relevantes para los adolescentes y adultos. Así mismo, poseer o adquirir estas habilidades, permiten que el individuo aumente su valor reforzante lo que incrementa la probabilidad de que los otros busquen la ocasión para interactuar con ese individuo.

Las “habilidades para conseguir reforzamiento no social” permiten a la persona alcanzar objetivos deseados y reforzantes que no son de naturaleza interpersonal, p. ej., las habilidades en las entrevistas de trabajo.

Finalmente, las “habilidades que impiden la pérdida de reforzamiento” permiten que la persona pueda enfrentar conductas poco razonables de los demás que afecten los derechos

o necesidades propias, un ejemplo de éstas es la asertividad.

Otros tres tipos de análisis del comportamiento socialmente hábil son: el personal, el situacional y el cultural (Del Prette y Del Prette, 1999), sin embargo, sólo se abordará el primero, que implica el repertorio del individuo a nivel molar (habilidades globales como expresión de sentimientos) y molecular (componentes de las habilidades, p.ej. volumen de voz, contacto visual, entonación, etc.), como se puede observar muchos componentes moleculares son prerrequisito de habilidades molares.

Finalmente, se propuso una división entre componentes verbales y no verbales, los cuales son aprendidos y están presentes en toda interacción social (Ballester y Gil, 2002).

Si bien, se presentaron cuatro formas de clasificar las habilidades sociales, en términos prácticos podemos categorizarlas en componentes moleculares y comportamientos molares (Caballo, 1993), los primeros son conductas específicas que al ser encadenadas forman parte de un habilidad (comportamiento molar).

En función de esto, se presenta la clasificación de conductas, inicialmente de forma molecular y después de manera molar.

### **Componentes moleculares.**

Entre los componentes no verbales se encuentran: contacto ocular, latencia y duración de respuesta, sonrisas, gestos, expresión facial, postura, distancia/proximidad, automanipulaciones, asentimientos con la cabeza, orientación, movimientos de piernas, movimientos nerviosos de las manos, apariencia personal y contacto físico (Caballo, 1993; Del Prette y Del Prette, 1999, Ballester y Gil, 2002).

De acuerdo a Del Prette y Del Prette (1999) algunas definiciones de los componentes mencionados son:

**Mirada y contacto visual:** se utiliza para mantener al interlocutor a distancia, animarlo a que se aproxime, castigarlo, entre otros comportamientos; está influenciada por la cultura. Así mismo puede modificarse el tamaño de la pupila (dilatación pupilar) como un medio de expresión de sentimientos.

**Latencia y duración de respuesta:** la primera se define como el tiempo transcurrido entre la presentación de un estímulo y la respuesta del interlocutor; la segunda es el tiempo total que un interlocutor permanece hablando sin ceder la palabra al otro.

**Sonrisa:** es el componente que se utiliza de manera intencional durante las interacciones sociales, se considera que tiene una función expresiva y adaptativa.

**Expresión facial:** se utiliza para comunicar emociones a través del llanto, sonrisa, rubor o palidez e involucra los ojos, la boca y las cejas.

**Postura corporal:** en las interacciones sociales las posiciones que se utilizan son estar de

pie y sentado; su función es indicar interés, cortesía, amistad o aversión.

**Distancia y proximidad:** es el espacio que existe entre la persona y su interlocutor

**Contacto físico:** se da mediante el tacto para comunicar emociones, amistad, deseo y solidaridad; pueden ser apretar las manos, besos en las mejillas, abrazos, tocar el antebrazo y ofrecer el brazo como apoyo.

En cuanto a los componentes verbales, se puede nombrar: preguntas con final abierto o cerrado, respuestas a preguntas, contenido de aprecio, autorevelación, contenido de rechazo, humor, verbalizaciones positivas, ofrecimiento de alternativas, peticiones para compartir actividad, expresiones en primera persona, razones o explicaciones, saludar (verbalizar o hacer gesto que se hace antes de iniciar interacción), voz (se considera el volumen, tono, claridad, velocidad y timbre), perturbaciones del habla (el número de muletillas usadas, las vacilaciones y pausas/silencios en la conversación) y fluidez del habla (Caballo, 1993; Del Prette y Del Prette, 1999; Gismero, 1996; Ballester y Gil, 2002; Aguilar, Peter y Aragón, 2014).

### **Comportamientos molares.**

Los comportamientos molares estudiados son:

1. **Hacer cumplidos** (Furnham y Henderson, 1984; Galassi y Galassi, 1977; Liberman y cols, 1977; Michelson y cols, 1984; Rathus, 1975; Rinn y Markle, 1979 como se citó en Caballo, 1993)
2. **Aceptar cumplidos** (Buccel, 1979; Furnham y Henderson, 1984; Galassi y Galassi, 1977; Michelson y cols, 1986; Rathus, 1975; Rinn y Markle, 1979 como se citó en Caballo, 1993).
3. **Hacer peticiones** (Furnham y Henderson, 1984; Galassi y Galassi, 1977; Gay y cols., 1986; Liberman y cols, 1977; Michelson y cols, 1986 como se citó en Caballo, 1993).
4. **Expresar amor, agrado y afecto** (Buccel, 1979; Galassi y Galassi, 1977; Gambrill y Richey, 1975; Gay y cols. 1975; Michelson y cols, 1986; Rathus, 1975; Rinn y Markle, 1979; Tyler y Tapsfield, 1984 como se citó en Caballo, 1993).
5. **Iniciar y mantener conversaciones** (Buccel, 1979; Furnham y Henderson, 1984; Galassi y Galassi, 1977; Gambrill y Richey, 1975; Gay y cols. 1975; Lorr y More, 1980; Michelson y cols, 1986; Rinn y Markle, 1979 como se citó en Caballo, 1993).
6. **Defender los derechos propios** (Furnham y Henderson, 1984; Galassi y Galassi, 1977; Gay y cols. 1975; Lorr y More, 1980; Michelson y cols, 1986; Rathus, 1975; Tyler y Tapsfield, 1984 como se citó en Caballo, 1993).
7. **Rechazar peticiones** (Buccel, 1979; Furnham y Henderson, 1984; Galassi y Galassi, 1977; Gambrill y Richey, 1975; Gay y cols. 1975; Lange y Jakubowski, 1976; Liberman y cols., 1977; Michelson y cols, 1986; Rinn y Markle, 1979 como se citó en Caballo, 1993).
8. **Expresar opiniones personales, incluido el desacuerdo** (Buccel, 1979; Furnham y Henderson, 1984; Galassi y Galassi, 1977; Gambrill y Richey, 1975; Gay y cols. 1975; Lange y Jakubowski, 1976; Michelson y cols, 1986; Rathus, 1975; Rinn y

Markle, 1979 como se citó en Caballo, 1993).

9. **Expresión justificada de molestia, desagrado o enfado** (Furnham y Henderson, 1984; Galassi y Galassi, 1977; Gambrill y Richey, 1975; Gay y cols. 1975; Lange y Jakubowski, 1976; Michelson y cols, 1986; Rinn y Markle, 1979 como se citó en Caballo, 1993).
10. **Petición de cambio de conducta del otro** (Buccel, 1979; Furnham y Henderson, 1984; Michelson y cols, 1986; Rinn y Markle, 1979 en Caballo, 1993). Es la descripción del comportamiento que se pretende suprimir, la expresión de desagrado que causa, especificando la conducta adecuada y las posibles consecuencias de cambiarlas; favorece la discriminación de conductas que deben evitarse (Bower y Bower, 1977 como se citó en Del Prette y Del Prette, 1999).
11. **Disculparse o admitir ignorancia** (Buccel, 1979; Furnham y Henderson, 1984; Gambrill y Richey, 1975 como se citó en Caballo, 1993).
12. **Afrontar la críticas** (Furnham y Henderson, 1984; Gambrill y Richey, 1975; Lange y Jakubowski, 1976; Liberman y cols, 1977 como se citó en Caballo, 1993). Se define como escuchar con atención y pensar si es útil para uno mismo, y por otro lado, expresar desacuerdo de lo que dice el interlocutor y dar ejemplos de sus equivocaciones (Del Prette y Del Prette, 1999).

Otras habilidades interpersonales propuestas son: hacer preguntas (componente necesario para obtener información; para esto se debe discriminar los diferentes tipos de preguntas y seleccionarlas de acuerdo al objetivo de la interacción social), dar/recibir retroalimentación (se utiliza para mantener o alterar una conducta por medio de la descripción detallada y precisa de la conducta emitida), asertividad, habilidad heterosocial (o de interacción con el sexo opuesto), cooperar y compartir (p. ej. ofrecer ayuda y actuar por turnos), hablar en público, escucha activa, empatía, entre otros (Caballo, 1993; Del Prette y Del Prette, 1999; Ballester y Gil, 2002; Aguilar, Peter y Aragón, 2014; Ruiz, Villalobos y Díaz, 2012; Andrés, Barrios y Martín, 2005). De las anteriores, se presenta la definición de dos de las habilidades que más se han estudiado:

Por último, Del Prette y Del Prette (1999) han considerado que ciertas habilidades sociales resultan más importantes o necesarias durante la adolescencia, por tanto, se espera que en esta etapa se presenten conductas como escuchar con atención, expresar opiniones, mostrarse solidario y gentil, intercambiar comentarios de la situación en que se esté y responder preguntas habituales (p. ej. ¿qué quiere estudiar?); por otro lado, las habilidades regularmente problemáticas para esta población son: conocer a alguien del sexo opuesto, iniciar y mantener conversaciones, expresar sentimientos positivos, participar e integrarse a grupos, defensa de derechos propios y relaciones con figuras de autoridad (p. ej. padres) (Hidalgo y Abarca, 1994). Grijalvo y Pellejero (2008) mencionaron que las habilidades sociales más trabajadas se vinculan a enfrentar la presión, comunicación empática, solución de problemas de manera no agresiva y negociación asertiva.

Es claro que muchas conductas se han considerado como habilidades sociales, pero algunas de ellas quizá sólo se han propuesto por pensar que implican una buena convivencia con el otro, dado esto sería mejor tener presente la definición de una conducta socialmente hábil y la función que tendrían estas en la vida cotidiana de la persona que quiera aprenderlas o modificarlas.

A nivel teórico, es importante conocer cómo es que estos comportamientos se adquieren o bien qué elementos influyen para que se adquieran de forma insuficiente o nula, el siguiente apartado trata de los principales aproximaciones que explican las habilidades sociales.

### 1.3 Modelos teóricos de habilidades sociales.

Este apartado presenta propuestas que se pueden considerar como parte de la teoría conductual o bien como parte de teorías cognitivas.

#### **Modelos conductuales:**

Aunque la influencia de predisposiciones biológicas afectan las habilidades sociales, se enfatiza las experiencia de aprendizaje y la maduración para explicar el desarrollo de las habilidades sociales (Argyle, 1969 como se citó Caballo, 1993), tres explicaciones que concuerdan con este punto de visto son:

1. **Aprendizaje por experiencia directa** (Kelly, 2002; Monjas, 1999; Ballester y Gil, 2002).

Lo que sucede alrededor de la persona, es decir, antes y después de cualquier conducta va configurando la manera de comportarse, por tanto las conductas interpersonales están en función de las consecuencias (reforzantes o aversivas) aplicadas por el entorno después de cada comportamiento. Como es de esperarse, esta postura toma en cuenta la historia de reforzamiento personal, y con ello lo que puede servir como reforzador y la especificidad de las circunstancias bajo las que se produce el reforzamiento.

2. **Aprendizaje por retroalimentación interpersonal** (Kelly, 2002; Monjas, 1999)

La retroalimentación es la información específica de cómo fue el comportamiento y/o de la reacción que tuvo en aquellas personas que la ofrecen; esta puede ser positiva o negativa, en el primer caso es vista como reforzamiento social (administrada contingentemente por la otra persona durante la interacción) y en el segundo como castigo positivo. Este proceso ayuda a corregir la conducta sin recurrir al ensayo-error.

3. **Aprendizaje verbal o instruccional** (Monjas, 1999)

Aunque esta explicación no es tan común, señala que las personas aprenden a través de lo que se les dice, utilizando el lenguaje hablado (p. ej. preguntas, instrucciones, incitaciones, explicaciones o sugerencias).

Es claro que las tres explicaciones están íntimamente relacionadas pues hablan del aprendizaje como la interacción que existe entre los antecedentes, el comportamiento interpersonal o socialmente hábil y sus consecuencias. Sin bien este proceso ocurre normalmente, en ocasiones intervienen otros factores que explican porqué una persona fracasa al emitir habilidades sociales.

**Modelo del déficit en el repertorio conductual** (Kelly, 2002; Phillips, 1978 en Caballo, 1993; Del Prette y Del Prette, 1999; Gil y León, 1998; Ballester, 2002; Rathvon, 2008).

En la mayor parte de la literatura prevalece este modelo, quizá por ser una explicación muy parsimoniosa, ya que señala que la habilidad (conductas verbales y no verbales) no se encuentra en el repertorio conductual del individuo y por tanto, no se exhibe en ninguna situación social; esta falta de aprendizaje o el fracaso en el proceso puede ser por una inadecuada historia de reforzamiento, ausencia de modelos apropiados, carencia de estimulación y/o falta de experiencias sociales. Por lo anterior, se pretende hacer un cambio a partir de la evaluación de las contingencias ambientales que regulan la conducta, tomando en cuenta los resultados, la intervención podría enfocarse en ofrecer instrucción directa y práctica guiada sobre comportamientos socialmente hábiles.

**Modelo del déficit de ejecución** (Kelly, 2002; Harold et al, 1976 en Del Prette y Del Prette, 1999, Del Prette y Del Prette, 1999; Ballester y Gil, 2002; Rathvon, 2008).

Este es el segundo modelo más difundido, en donde se dice que la habilidad se encuentra en el repertorio conductual. Sin embargo, sólo se manifiesta en algunas ocasiones, esto debido a que una habilidad es reforzada en ciertas ocasiones y no es reforzada en otras, por lo que el individuo aprende a discriminar las situaciones donde es probable obtener reforzamiento, es decir, el que la persona emita o no la conducta depende de los estímulos discriminativos que estén presentes, así mismo es posible que las personas no sean reforzadas al emitir conductas socialmente hábiles, que sean castigadas al emitir las o bien que se les refuercen comportamientos inhábiles. Dado lo anterior, el entrenamiento en habilidades sociales debe ser un arreglo de contingencias ambientales.

Así mismo se llega a decir que hay factores emocionales, cognitivos o motores que interfieren en la ejecución o bien que hay un déficit motivacional.

**Modelo de la asertividad** (Gil y León, 1998: Del Prette y Del Prette, 1999).

El último modelo que explica porque no se emiten habilidades sociales, parte de los trabajos de Wolpe (1979) y Lazarus (1977) de los que se originó el concepto de asertividad, esto se basó en el condicionamiento respondiente, que se enfoca en el aprendizaje de la ansiedad mediante la asociación entre el desempeño social y estímulos aversivos, es decir, las personas están condicionadas a ciertos estímulos de relaciones sociales que provocan ansiedad, lo que a su vez lleva a la evitación o escape de las situaciones interpersonales; en función de esto el entrenamiento de habilidades sociales debe basarse en reducir la ansiedad y fortalecer respuestas socialmente hábiles.

**Modelos cognitivos.**

**Modelo de Habilidades Sociales de McFall y Trower** (Schroeder y Rakos, 1983 como se citó en Caballo, 1993).

Uno de los primeros modelos que se propusieron fue el Modelo de Habilidades Sociales de McFall y Trower que se clasifica en “modelos interactivos”, de acuerdo a Schroeder y Rakos, 1983 (como se citó en Caballo, 1993) esto es así porque enfatizan las variables ambientales, las características personales y la interacción de estas para producir una conducta. El modelo se compone de tres tipos de habilidades: de descodificación, de

decisión y de codificación.

**Modelo del Aprendizaje Social** (Gil y León, 1998; Del Prette y Del Prette, 1999; Bandura, 1977 como se citó en Del Prette y Del Prette, 1999; Monjas, 1999; Kelly, 2002)

Es uno de los modelos más asociados al tema de las habilidades sociales y su autor fue Bandura (1977). La propuesta es que las habilidades sociales se aprenden mediante la observación de la conducta de modelos significativos, esto por medio de la asimilación mental en donde intervienen procesos cognitivos como creencias, percepciones y pensamientos.

Existen ciertos factores que favorecen al aprendizaje por observación como: edad del modelo, sexo del modelo, amabilidad del modelo, similitud percibida con el observador, consecuencias observadas de la conducta social del modelo e historia de aprendizaje del observador respecto a las situaciones parecidas que observa en el modelo.

Esta exposición puede tener tres efectos:

1. Efecto de modelado: Por el simple hecho de observar a un modelo , se puede adquirir una nueva conducta.
2. Efecto de desinhibición: La exposición de un modelo logra que el observador emita con más frecuencia una conducta que ya existía.
3. Efecto de inhibición: El observador reduce la frecuencia de emisión de una conducta que era frecuente antes del modelado.

Por último, la Teoría del Aprendizaje Social utiliza las instrucciones, el reforzamiento o castigo de respuestas sociales y la práctica de esas respuestas.

A partir de la presentación de los diferentes modelos, se puede percatar de que las habilidades sociales son conductas que se emiten o que no se emiten por las consecuencias que generan, p. ej. suelen presentarse cuando se obtienen refuerzos y suelen no emitirse cuando se produce ansiedad condicionada, lo que se considera como un castigo positivo, tampoco puede dejarse de lado el que exista discriminación de estímulos que permita la ejecución en los momentos en que debe darse. Por último, debe considerarse la exposición a modelos como una herramienta que apoya al aprendizaje.

Si bien se conocen algunas explicaciones de cómo se aprenden las habilidades o de por qué no se aprenden, hace falta saber qué conductas son las que diferencian a las personas hábiles e inhábiles socialmente.

#### 1.4 Diferencias entre personas hábiles y no hábiles socialmente.

Este apartado inicia por establecer algunas diferencias entre personas hábiles y no hábiles, para continuar hablando exclusivamente de las conductas y consecuencias del

comportamiento retraído, entendiéndolo que es un ejemplo de las personas no hábiles socialmente.

Caballo (1993) realizó una revisión en la que encontró conductas molares y elementos moleculares que diferenciaban a personas con habilidad social y a personas con baja habilidad social (Ver Tabla 1).

Tabla 1. Diferencias entre personas con habilidades sociales y sin habilidades sociales.

| <b>Personas con Habilidades Sociales</b> | <b>Personas sin Habilidades Sociales</b> |
|--|--|
| Contenido asertivo.                      | Menos contacto visual.                   |
| Gestos con las manos.                    | Ansiedad.                                |
| Variación en la postura.                 | Poca expresión facial.                   |
| Contacto ocular.                         | Poca variación en postura.               |
| Sonrisas.                                | Silencios amplios.                       |
| Mayor tiempo de habla.                   | Poca conversación.                       |
| Verbalizaciones positivas.               | Pocos gestos.                            |
| Mayor volumen de voz.                    | Temas de conversación estereotipados.    |
| Más preguntas.                           | Poco interés en los demás.               |
| Mayor tiempo en interacciones sociales.  |  |
| Hacen más preguntas.                     |  |
| Mayor número de amigos.                  |  |

Así mismo, los niños socialmente hábiles son más aceptados y queridos, mientras que los niños menos hábiles son ignorados o rechazados por sus iguales, esto porque un niño que no posee conductas interpersonales valoradas resulta poco reforzante para los demás provocando una bajo contacto con dicho niño (Hartup, 1967 como se citó en Michelson, Sugai, Wood y Kazdin, 1987; Monjas, 1999).

Teniendo en cuenta lo anterior, se pueden notar tres tipos de conductas: socialmente hábil, conducta “agresiva” y conducta “retraída”, las dos últimas se caracterizan por presentar excesos o déficits conductuales, respectivamente (Monjas, 1999).

Respecto a la conducta agresiva, Monjas (1999) dice que emite patrones de conducta disruptiva que aparecen con mayor frecuencia, intensidad o duración, por tanto regularmente son niños rechazados; generalmente emiten conductas dirigidas hacia los demás, cuyas consecuencias son sufridas por el ambiente social externo, reciben altas puntuaciones negativas, los describen negativamente y se les pone la etiqueta de “agresivos” e “hiperactivos”.

Sobre la conducta retraída la misma autora (Monjas, 1999) menciona que genera patrones de conducta inhibida y silenciosa generalmente acompañado evitación social; normalmente emiten conductas que sólo afectan a la propia persona así como sus consecuencias, reciben bajas puntuaciones en interacción con otros, sus pares se olvidan de ellos o son calificados como neutros, y se les pone la etiqueta de “tímidos” y “tranquilos”.

Si bien se han mencionado algunas características de la conducta retraída, la idea es profundizar un poco en ésta, dado que se vincula al objetivo del presente trabajo.

Para empezar a las personas con conducta retraída se les ha denominado de muchas maneras, entre ellas “personas no asertivas”, “personas aisladas”, “tímidas”, “pasivas”, “letárgicas”, “introvertidas”, “personas socialmente inhábiles”, entre otros (Michelson, Sugai, Wood y Kazdin, 1987; Monjas, 1999).

Este comportamiento se caracteriza por quebrantar sus derechos ante situaciones de confrontación pues fracasan en la expresión de sentimientos, necesidades y opiniones, cediendo a los requerimientos de los demás aunque vayan en contra de sus propios intereses y bienestar, en general intentan evitar el conflicto lo que tiene como consecuencia la insatisfacción de las propias necesidades y la emergencia de sentimiento de incompreensión cada vez más acentuado que puede ocasionar la aparición de conductas hostiles hacia uno mismo por ser incapaz de expresar sus sentimientos y opiniones; además dado que no inician ni responden a las interacciones de los pares no resultan reforzantes para los otros, por lo que tenderán a no repetir la iniciación social; finalmente suelen emitir conductas de escape o evitación de interacciones sociales, lo que hace que su frecuencia de interacción sea baja o nula (Michelson, Sugai, Wood y Kazdin, 1987; Monjas, 1999; Cuadrado y Fernández, 2010).

De acuerdo a Monjas (2000), Barrio y Carrasco (2002), y Aguilar, Peter, Aragón (2014) las características de la conducta retraída son ansiedad, miedo ante los demás y evitación del contacto social; se propone que las causas pueden ser por baja sociabilidad (visto como rasgo de personalidad), baja aceptación social (rechazo o indiferencia de compañeros), inhibición conductual (como rasgo de temperamento), inhibición interpersonal (como estilo pasivo de interacción), no lograr “interpretar” claves no verbales de las situaciones sociales o bien poseen pobres habilidades de comunicación (p. ej. saber escuchar).

Adicionalmente, se ha dicho que las personas con conducta retraída se centran en sí mismas y no se preocupan por los demás, responden de manera pasiva cuando otros los molestan, se comparan con otros, no elogian a sus compañeros, hacen cualquier esfuerzo por llamar la atención, se aíslan del grupo, no toman riesgos sociales y no toman la palabra (Aguilar, Peter, Aragón, 2014).

Hernández (1999) explica que un niño aislado es aquel que en contextos familiares su comportamiento social es adecuado, p. ej. con su familia, pero en contexto nuevos o en los que anticipe fracaso su conducta será deficiente, por esto se puede pensar que el niño tiene miedo a la interacción social provocando que se aisle o evite situaciones sociales e inhibe su comportamiento. La explicación que se le da es que el niño carece de las habilidades sociales o bien que se tiene la conducta pero por ansiedad no utiliza la conducta, lo que también impide la adquisición de nuevas habilidades sociales.

Por último, para Li et. al. (2016) la timidez es una característica temperamental en la que el sujeto tiene excesiva conciencia e inquietud sobre estímulos sociales novedosos y percepción de la evaluación social, además de ser propensos a dificultades como exclusión y rechazo; de la niñez a la adolescencia se asocia con dificultades socioemocionales y desajustes en la escuela.

Una cuestión que no se puede dejar de mencionar es que la conducta retraída suele equipararse o confundirse con la ansiedad social pues comparten algunas características, p.

ej. miedo a la evaluación negativa, evitación de situaciones sociales, temblor y sudoración; sin embargo, dentro de todo la fobia social es un desorden clínico bien definido, situación diferente para la timidez (Heiser, Turner, Beidel y Roberson-Nay, 2009), por tal motivo se presenta de manera breve lo que implica la ansiedad social y algunas diferencias que se encontraron entre ésta y la timidez.

Las características de la fobia social son: marcado y persistente miedo a una o más situaciones en las que se es expuesto a personas desconocidas, pocas interacciones sociales, conducta menos asertiva y habilidades disruptivas en situaciones sociales; por tanto, las personas que presentan fobia social son percibidos tanto por otros como por ellas mismas con falta de habilidades sociales (Greene y Burleson, 2003; Lehenbauer, Kothgassner, Kryspin-Exner y Stetina, 2013).

Para conocer la relación entre la fobia social y la timidez, se tienen dos hipótesis: por un lado se piensa que son un continuo, en donde la fobia social es el extremo de la timidez, esto suele relacionarse con la idea de que la timidez es una faceta de la personalidad por lo que no es patológico; la segunda hipótesis dice que la timidez y la fobia social pueden ser cualitativamente diferentes no un continuo, idea apoyada por el hecho de que la timidez ha sido asociada con psicopatología en general y no sólo con fobia social, además la mayoría de las personas con timidez no cumplen con los criterios de fobia social (Heiser, Turner, Beidel y Roberson-Nay, 2009).

Para poder determinar cuál de las dos hipótesis puede ser más cercana a la realidad, Heiser, Turner, Beidel y Roberson-Nay (2009) realizaron un estudio tratando de identificar qué factores, en caso de haber, diferencian la fobia social de la timidez, para esto analizaron a tres grupos distintos (personas con timidez y fobia social, personas con timidez sin fobia social u otro diagnóstico psiquiátrico y personas sin timidez, fobia social ni diagnóstico psiquiátrico). La comparación se realizó en tres características de la fobia social. La primera fue el marcado y persistente miedo a las situaciones sociales, en el grupo “sólo tímidos” 65% reporta el mismo miedo, la tercera parte no reporta este miedo (34.6%), mientras en el grupo de “fobia social” se presentó en todos los participantes. Otra característica de la fobia social es la evitación de situaciones sociales, resultando que en el grupo de “sólo tímidos” la mitad reporto la evitación de situaciones sociales. Respecto a los síntomas somáticos el 100% del grupo “fobia social” reportó su presencia, mientras el 65.4% del grupo “sólo tímidos” la reporto. También se observó que el grupo de “fobia social” exhibe más déficits conductuales que el grupo de “timidez”, en cuanto a las tareas formales (p. ej. discursos) pues las personas con timidez mostraron más habilidades en dichas situaciones y presentaron menos ansiedad comparado con los de fobia social.

En cuanto a las coincidencias, entre los grupos de timidez y fobia social se encontraron: miedo y evitación a participar en conversaciones, clases y fiestas, hablar en público, además de puntuar igual en ansiedad en tareas informales (p. ej. una conversación), aunque los tímidos manejan mejor su ansiedad. Los autores concluyen que el grupo de fobia social reporta significativamente mayor número de miedos sociales, evitación de situaciones sociales, pensamientos negativos y síntomas somáticos comparado con el grupo de timidez y ambos reportaron más de estos síntomas comparados al grupo control. Esto quiere decir que mientras todas las personas con fobia social reportan miedos sociales, en el grupo de timidez la cuestión es heterogénea; una posible distinción entre ambos grupos, es que la población de tímidos

incluye individuos que no reportan miedo a situaciones sociales, más bien prefieren estar solos. Finalmente, el estudio puede dar apoyo a la hipótesis de continuidad y a la hipótesis de heterogeneidad.

Una cuestión más a considerar es que la timidez es considerada como un factor de “vulnerabilidad” para desarrollar ansiedad social, pues las personas que han sido diagnosticadas, frecuentemente reportan historias de timidez en la niñez (Lehenbauer, Kothgassner, Kryspin-Exner y Stetina, 2013; Li et al., 2016).

Como puede notarse las características esenciales de la conducta retraída son dos: dificultad en la relaciones interpersonales y evitación o escape de situaciones sociales (Barrio y Carrasco, 2002).

Se dice que los problemas sociales son de ejecución más que de adquisición de habilidades, además de que no existe mucha estimulación para las personas, lo que propicia la falta de posibilidades para aprender habilidades sociales que favorece el rechazo de los demás y/o la interacción social puede provocar ansiedad, logrando considerar a las situaciones sociales como aversivas, por tanto, mantiene la conducta retraída (Michelson, Sugai, Wood y Kazdin, 1987; Monjas, 1999; Barrio y Carrasco, 2002).

Cabe resaltar que los niños y adolescentes que presentan estas conductas suelen ser etiquetadas como “callados” y “tímidos” por lo que no llaman la atención de los adultos (Monjas, 1999), esto podría deberse a que se desconocen las consecuencias que trae este tipo de conductas, lo que resulta un tanto extraño ya que desde tiempo atrás Michelson, Sugai, Wood y Kazdin (1987) y Monjas (1999), decían que los niños que no muestran habilidades sociales tienen menos interacciones sociales positivas, lo que a su vez puede tener el efecto de baja aceptación, rechazo, aislamiento, agresión, frustración, bajo rendimiento escolar, abandono escolar, expulsiones, conductas adictivas como alcoholismo y drogadicción, hasta delincuencia juvenil. Más tarde esto reduce la proporción de reforzamientos emitidos durante la adolescencia y la vida adulta, lo cual afecta el funcionamiento general del individuo en su entorno social (Michelson, Sugai, Wood y Kazdin, 1987).

Lo anterior pone de manifiesto que la falta de habilidades sociales o inadecuación social se vincula a la aparición de problemas psicológicos, por eso el tema es un objetivo de tratamiento (Michelson, Sugai, Wood y Kazdin, 1987; Caballo, 1993).

Al respecto, Christoff en 1985 (como se citó en Del Prette y Del Prette, 1999) mencionó que algunas problemas que se presentan en la adolescencia tienen que ver con timidez, ansiedad heterosexual, dificultades en la solución de problemas y ausencia de asertividad.

A partir de lo anterior, se puede establecer que la conducta retraída se caracteriza por contingencias de escape y evitación, además de que si bien es un comportamiento que resulta inofensivo para terceras personas, las consecuencias que tiene en quien se comporta de esa manera son difíciles. Sumado a esto, se ha de considerar con un poco de profundidad y de manera general la relación que existe entre las habilidades sociales, la falta de habilidades sociales y la adolescencia, tema que se desarrolla a continuación.

## 1.5 Habilidades sociales y adolescencia.

La adolescencia suele definirse como un periodo de transición entre la niñez y la edad adulta, durante el cual se deben afrontar numerosos cambios que ocurren a nivel físico, psicológico, emocional y social (Musitu y Cava, 2003 como se citó en Álvarez y García, 2010; Martínez, Inglés, Piqueras y Oblitas, 2010).

Lo que no queda claro es la edad que abarca, pues para dos instituciones reconocidas, la Organización Mundial de la Salud y Las Naciones Unidas, es periodo entre los 10 años a los 19 años (Álvarez y García, 2010; UNICEF, 2011; Hidalgo y Ceñal, 2014). De ese lapso se ha dividido a la adolescencia en tres etapas: la adolescencia temprana (11-13 años), media (14-17 años) y tardía (17-21 años) (Casas y Ceñal, 2005; Hidalgo y Ceñal, 2014), sin embargo para Orcasita y Uribe (2010) los años de cada etapa varían, quedando como adolescencia temprana de los 13 años a los 15 años, la adolescencia media de los 15 años a los 18 años, y la adolescencia tardía de los 18 años a 28 años. Esta variabilidad en la edad se explica porque actualmente el tiempo de transición de la adolescencia se ha ido prolongando tanto hacia la infancia, por la mejora en el nivel de vida y la alimentación además de que la maduración fisiológica tiende a adelantarse, como hacia la juventud hasta alcanzar la segunda década de la vida o hasta la tercera década, alargando los procesos educativos y retrasando la autonomía personal dadas las pocas oportunidades que se tienen para insertarse socialmente en el mundo de los adultos (Aláez, Madrid y Antona, 2003). Por tanto, se sabe que los adolescentes no son un grupo homogéneo y que tienen una gran variabilidad en su maduración (Casas y Ceñal, 2005)

Además deben considerarse dos factores, el primero es que la pubertad empieza en momentos distintos para los niños y las niñas, y entre personas del mismo sexo; el segundo son las grandes variaciones en las leyes en cada país sobre la edad mínima para realizar actividades consideradas propias de los adultos, p. ej. votar, casarse, unirse al ejército, ejercer el derecho a la propiedad y consumir bebidas alcohólicas, dejando los 18 años como el inicio de la mayoría de edad (UNICEF, 2011), lo anterior pone de manifiesto lo problemático que es definir la adolescencia con precisión.

Lo que sí se sabe es que hay ciertos patrones en los cambios que se presentan durante la adolescencia, así a nivel físico se puede resumir en dos aspectos: el desarrollo corporal, reflejado en el aumento de peso, estatura, cambio de las formas y dimensiones corporales, aumento de la masa y la fuerza muscular así como la maduración de los pulmones y el corazón; el segundo aspecto es la maduración de los órganos reproductores y caracteres sexuales secundarios. Cabe mencionar que estos cambios no ocurren de manera armónica, razón por la cual puede aparecer torpeza motora, incoordinación, fatiga, trastornos del sueño, trastornos emocionales y conductuales (Aláez, Madrid y Antona, 2003; Silva, s.f.; Casas y Ceñal, 2005). Al principio dichos cambios traen inseguridad sobre sí mismo, preocupación por la apariencia y comparación con los otros; poco a poco se va aceptando el cuerpo pero se intenta hacerlo más atractivo; ya al final de la adolescencia se completa el crecimiento y se aceptan los cambios (Aláez, Madrid y Antona, 2003).

En cuanto al desarrollo psicosocial, en la adolescencia temprana, se tiene un pensamiento muy concreto que impide percibir las consecuencias futuras de sus acciones presentes;

además las relaciones con los pares se vuelven muy intensas pues ayuda a contrarrestar la inestabilidad producida por todos los cambios que se viven, a comparar la propia normalidad con la de los demás y la aceptación por sus compañeros de la misma edad y sexo, por lo anterior la influencia de los amigos es bastante (Aláez, Madrid y Antona, 2003; Casas y Ceñal, 2005). Más tarde en la adolescencia media se utiliza el pensamiento abstracto, aunque durante periodos variables y sobre todo estresantes este puede llegar a ser concreto; también hablan de temas idealistas y disfrutan de la discusión. El grupo de amigos sigue siendo muy importante, hasta consolidarse de acuerdo a ciertos valores y patrones de conducta; en ocasiones pertenecer a un grupo es tan importante que algunos adolescentes en lugar de permanecer solos se incluyen en grupos marginales, que pueden favorecer comportamientos de riesgo (Aláez, Madrid y Antona, 2003; Casas y Ceñal, 2005). Finalmente, en la adolescencia tardía el pensamiento abstracto está plenamente establecido aunque no necesariamente todo el mundo lo consigue; en esta etapa puede aparecer la crisis de los “21” cuando se empiezan a enfrentar con exigencias del mundo adulto. En cuanto a las relaciones sociales se vuelven estables y capaces de reciprocidad y cariño, los amigos dejan de ser tan importantes y se da paso a las relaciones de pareja para empezar a planificar una vida en común con proyectos a futuro (Casas y Ceñal, 2005; Silva, s.f.).

Otros objetivos del desarrollo psicosocial son la independencia del contexto familiar lo que se refleja en perder interés por actividades con los padres y sus consejos, aunque a veces se tiene dificultad para conseguir independencia económica; se ha de establecer una identidad sexual, vocacional y moral, sin embargo durante el proceso se pueden tener objetivos irreales; puede ocurrir que se presenten problemas de comportamiento y disminución del rendimiento escolar, falta de control de impulsos, pero también hay mayor creatividad y empatía, además de establecerse la capacidad de comprometerse y tener límites (Silva, s.f.; Aláez, Madrid y Antona, 2003; Casas y Ceñal, 2005; Musitu y Cava, 2003 como se citó en Álvarez y García, 2010; Hidalgo y Ceñal, 2014).

En términos específicos, parte de los cambios que surgen en la adolescencia es la reestructuración de las relaciones, es decir, la cercanía e interdependencia subjetiva pasa de los padres hacia las amistades y las relaciones románticas, formando una red de relaciones cercanas (Álvarez y García, 2010; Orcasita y Uribe, 2010). A pesar de esta búsqueda de otras personas o círculos sociales, conforme avanza la adolescencia los individuos se vuelven a integrar a su familia además de valorar los consejos de aquellos (Hidalgo y Ceñal, 2014).

Gracias a dicha reestructuración las nuevas redes de apoyo social que se formen son un elemento clave; se entiende por apoyo social a la interacción entre personas que son emocionalmente significativas para cierto individuo (p. ej. familiares, amigos, vecinos, etc.), con el propósito de dar y recibir ayuda de diversas formas, ya sea dando apoyo emocional, material y/o de información, por tanto, lo importante no es exactamente la interacción sino los beneficios que se obtienen (Orcasita y Uribe, 2010). Estas redes de apoyo permiten minimizar los efectos de situaciones estresantes y prevenir el funcionamiento desadaptativo, la depresión, y el estrés social, además de disminuir el riesgo de suicidio (Orcasita y Uribe, 2010; Martínez, Inglés, Piqueras y Oblitas, 2010). En función de lo anterior, se sabe que las personas que tienen mejores condiciones psicológicas y físicas son aquellas que tenían mayor número de interacciones o que se hallan integrados socialmente a diferencia de personas en condiciones de aislamiento o poca integración (Orcasita y Uribe, 2010).

Puesto que los cambios que se viven durante la adolescencia afectan las relaciones sociales se hace necesario tener habilidades sociales y consolidar las redes de apoyo (Orcasita y Uribe, 2010; Álvarez y García, 2010; Martínez, Inglés, Piqueras y Oblitas, 2010), dichas relaciones sociales que pueden ser heterogéneas, sólidas y duraderas protegen a los adolescentes de una mala adaptación moderando las dificultades por las que pasan, todo lo cual evita consecuencias negativas para la salud física y psicológica de aquellos (Álvarez y García, 2010). Por el contrario, la pérdida o disminución de apoyo, así como al mantenimiento de interacciones sociales negativas, genera mayores dificultades en el bienestar psicológico de los adolescentes (Pardo, et. al, 2004 como se citó en Orcasita y Uribe, 2010).

Resumiendo, dado el periodo de vulnerabilidad por el que pasan los adolescentes, la influencia de la familia y los amigos es fundamental, por tanto las redes de apoyo que se deriven de aquí pueden tener efectos positivos o negativos sobre esta población (Barrón, 1992, en Orcasita y Uribe, 2010).

Otra cuestión a considerar sobre los cambios en las relaciones sociales de los adolescentes es que las relaciones con los padres se ven alteradas, en la medida en que se quiere llegar a una progresiva igualdad, reciprocidad y autoridad, razón por la cual el siguiente referente serán los amigos; estos adquieren mayor importancia como fuente de información, compañía, apoyo, retroalimentación y modelos de comportamiento (Orcasita y Uribe, 2010). Sin embargo para Martínez, Inglés, Piqueras y Oblitas (2010), los padres y amigos no compiten entre sí, sino que representan influencias complementarias que satisfacen diferentes necesidades del adolescente.

Aun así, durante la adolescencia la necesidad de integrarse a un grupo de iguales es algo común y necesario para el desarrollo, tanto que la aceptación a un grupo de pertenencia y una buena opinión por parte de los pares representa un factor importante en la vida del adolescente, hasta se puede decir que el tener amigos es un indicador de buenas habilidades sociales y un signo de buen ajuste psicológico posterior (Estévez, Martínez y Jiménez, 2009; Orcasita y Uribe, 2010; Martínez, Inglés, Piqueras y Oblitas, 2010). El papel de las amistades pueden tener efectos positivos o negativos, en el primer caso ayudan al ajuste psicológico, social y emocional; en el segundo caso, puede contribuir al consumo de drogas, la implicación en conductas delictivas y violentas (Estévez, Martínez y Jiménez, 2009)

En caso contrario, la falta de oportunidades o el rechazo social pueden ser experiencias frustrantes, que están asociadas con diversos problemas, como el fracaso escolar, la depresión y las conductas de riesgo (p. ej. consumo de sustancias, o comportamiento antisocial (Estévez, Martínez y Jiménez, 2009; Orcasita y Uribe, 2010; Martínez, Inglés, Piqueras y Oblitas, 2010).

Para diferenciar el rechazo social, se puede tomar en cuenta la clasificación de Estévez, Martínez y Jiménez (2009), en donde aquel es uno de los cinco tipos de estatus social, a saber, el popular, el ignorado, el controvertido, la persona promedio. Resumiendo las características de estos estatus, se dice que el popular se define por mostrar mayor competencia social, menor conducta agresiva, así como menos sentimientos de soledad; el

rechazado se implica con mayor frecuencia en comportamientos violentos, disruptivos o que violen las reglas institucionales, tienen relaciones más conflictivas con sus compañeros y profesores, además de baja competencia social y académica, sin embargo cabe aclarar que no todos participan en actos violentos, por otro lado, cierta proporción de adolescentes rechazados muestran un excesivo retraimiento social, depresión y ansiedad, lo que puede contribuir a que aquel sea rechazado y que permanezca en ese estatus; los ignorados reciben poca atención y son muy poco conocidos, suelen ser pacíficos, tímidos y reservados pero no necesariamente están aislados socialmente; la persona promedio es aquel adolescente que no destaca por ser aceptado ni rechazado pero es más visible que un adolescente ignorado; por último, el controvertido cae bien a muchos pero también desagrada a otros más, presentan comportamientos tanto de los populares como de los rechazados.

Profundizando en las características del estatus rechazado “sumiso”, Estévez, Martínez y Jiménez (2009) explican que tienen conductas evitativas, elevada ansiedad, falta de asertividad, aislamiento social y que no suelen participar en comportamientos violentos. Dentro de las explicaciones del por qué hay personas en este estatus, se encuentra la carencia de habilidades sociales y que no saben cómo adquirirlas por si mismos; además de indicar que existe algún déficit emocional o cognitivo relativamente estable. Esta elevada estabilidad temporal del estatus influye en el desarrollo de problemas de conducta en la adolescencia y de problemas de ajuste en la edad adulta, por tanto este grupo se considera como el de mayor riesgo. Si el adolescente llega a moverse de estatus, se va de “rechazado” al grupo de ignorados o al de estatus promedio.

Finalmente, existen una serie de consecuencias que tienen que enfrentar los adolescentes que son considerados como rechazados, por actuar pasivamente evitando las relaciones sociales, por ejemplo, problemas de ajuste escolar (ausencia, abandono escolar, y bajo logro académico), problemas emocionales (ansiedad, depresión, sentimientos de soledad, y estrés), una menor disponibilidad de apoyo social en una etapa donde se afrontan muchos cambios estresantes; y la carencia de amigos que impide que el adolescente participe en experiencias de aprendizaje social (Estévez, Martínez y Jiménez, 2009; Martínez, Inglés, Piqueras y Oblitas, 2010).

De manera concreta, el rechazo social puede incrementar el riesgo de consumo de drogas, como una conducta de escape sobre su elevado grado de ansiedad en situaciones; por el contrario un nivel adecuado de habilidades sociales, y por tanto, la ausencia de ansiedad social y conducta agresiva pueden disminuir la probabilidad de manifestar conductas de riesgo para la salud. Otra consecuencia es que al tener habilidades sociales se incrementa la popularidad del adolescente, lo que influye en el apoyo social recibido para su adaptación, no sólo en lo social sino también en lo personal (p. ej. prevenir trastornos de ansiedad o depresión) y escolar (Martínez, Inglés, Piqueras y Oblitas, 2010; Senra, 2010).

Así mismo, la literatura nos dice que la mayoría de los problemas conductuales y de salud que se producen en la adolescencia son consecuencia del mismo proceso que se vive, en cuanto a los cambios de imagen corporal, la capacidad de reproducción sexual, el desarrollo de la identidad y los procesos de socialización; de igual manera, a partir de los 12 o 14 años se produce un aumento importante de los trastornos de conducta, control de impulsos, depresión y ansiedad (Aláez, Madrid y Antona, 2003). Además alrededor de la

mitad de los trastornos mentales comienzan antes de los 14 años y el 70% antes de los 24 años. Esto datos son importantes porque los problemas psicológicos de los adolescentes tiene altos costos sociales y económicos, ya que conforme pasa el tiempo, suelen sufrir discapacidades, por tal motivo cuando se reconoce las necesidades de los adolescentes respecto a su salud psicológica, aquellos actúan mejor en la sociedad, rinden de manera eficaz en la escuela y tienen más posibilidades de convertirse en adultos productivos y bien adaptados socialmente que aquellos cuyas necesidades no están siendo satisfechas (UNICEF, 2011).

Ya que se han visto las consecuencias derivadas de la falta de habilidades sociales y la existencia de problemas psicológicos en la adolescencia, Aláez, Madrid y Antona (2003) proponen ciertas áreas de intervención que debe tener un programa de salud enfocado a adolescentes, estas áreas abarcan hábitos de salud, afectividad, ansiedad, aprendizaje y adaptación escolar, relaciones familiares e interpersonales, sexualidad y salud en general, sin embargo, dado los fines del presente documento sólo se comenta sobre las relaciones interpersonales. También, Orcasita y Uribe (2010) sugieren que los programas de promoción y prevención en la salud del adolescente deben dirigirse al apoyo social que el adolescente percibe y recibe, debido a que dichas redes ejercen gran influencia sobre su comportamiento tanto positivo como negativo. En cuanto a Senra (2010), informa que el perfil socioemocional del adolescente en situación de riesgo, sirve para la elaboración de programas educativos preventivos dirigidos a fortalecer la competencia social del adolescente e instruirle en habilidades sociales para su adecuado ajuste que le permite la adaptación social. Específicamente con la condición de rechazo social, los programas de prevención e intervención son absolutamente necesarios dadas sus consecuencias negativas (Estévez, Martínez y Jiménez, 2009).

Para concluir, se dice que la adolescencia es el periodo con mayor riesgo psicosocial, por tanto es un periodo de desarrollo importante para la adquisición y el mantenimiento de patrones de comportamiento saludable que disminuyan el riesgo y prevengan el desarrollo de trastornos clínicos en esta etapa y en la adultez (Casas y Ceñal, 2005; Orcasita y Uribe, 2010; Hidalgo y Ceñal, 2014). En este sentido es esencial el papel de los profesionales de la salud para acompañar y orientar al adolescente y que así se convierta en un adulto competente (Hidalgo y Ceñal, 2014), dejando de asumir que madurar es algo natural y que los adolescente antes o después, conseguirán ser personas adultas bien adaptadas a nuestra sociedad por si mismos (Casas y Ceñal, 2005).

Dado lo anterior, para poder brindar un mejor servicio u orientación a los adolescentes, los profesionales de la salud deberían conocer las intervenciones y propuestas que se han desarrollado para apoyarse en evidencia de lo que puede funcionar, por tanto se presenta enseguida lo que se ha hecho respecto a las habilidades sociales y la adolescencia.

#### 1.6 Intervenciones y propuestas previas de entrenamientos de habilidades sociales.

Las intervenciones se han realizado principalmente en niños con problemas de aceptación social (niños rechazados), niños con excesos conductuales como conducta agresiva y niños tímidos, retraídos y socialmente aislados, pero resaltan aquellas que se han centrado en niños con conducta agresiva que en niños con conducta retraída (Kendall y Morison, 1984

como se citó en Monjas, 1999), ejemplo de esto son las siguientes intervenciones y propuestas, las cuales pretenden enseñar habilidades sociales a población infantil y adolescente.

#### Intervenciones.

Como intervenciones se tomarán aquellos trabajos, de acuerdo a la literatura revisada, que cuenten con objetivos, procedimiento, resultados y conclusiones o en su defecto sólo con los resultados; lo importante es que debe existir la manipulación de una variable independiente sobre una variable dependiente.

La ansiedad social fue una de las primeras problemáticas en las que se investigó el impacto del entrenamiento de habilidades sociales comparado con otros tratamientos, dentro de los resultados se encontró que las personas con este patrón de conducta se beneficiaban más del entrenamiento que de la reestructuración cognitiva (Safran, Alden y Davidson, 1980, Marzillier y Winter, 1983 como se citó en Caballo, 1993).

En el año 2007, Rosas y Ortega, diseñaron y aplicaron un taller de habilidades sociales para adolescentes de nivel medio superior, con el objetivo de dar herramientas de comunicación verbal y no verbal, y de interacción social, por medio de contenido teórico y práctico. Para la evaluación utilizaron el Inventario de Asertividad de Grambrill y Richey (1975), que mide la frecuencia de alumnos asertivos; este se aplicó en la primera sesión del taller así como en la última, lo que indica que utilizaron un diseño pre-test/post-test para su investigación.

El taller fue de nueve sesiones con duración de 45 minutos, se desarrolló por medio de diferentes actividades como: dinámicas de integración, exposición de diversos temas (p. ej. autoestima, derechos humanos básicos, comunicación verbal y no verbal), mímica, dibujos, imaginación guiada, respiración diafragmática, actuaciones de conducta asertiva, pasiva y agresiva (role-playing), cambiar ideas irracionales a racionales, dinámica de ataque y defensa, actuación para realizar petición, expresar sentimiento u opinión, además al terminar cada sesión se pedía retroalimentación del grupo en forma de opiniones y aprendizajes adquiridos

Al comparar los resultados pre y post se reportó una diferencia significativa en la frecuencia de alumnos asertivos, pasando de 43.75% a 72.92%, respectivamente; por tanto se encontró que bajó el porcentaje de casi todas las categorías (no asertivo, ansioso e indiferente) y que sólo subió la categoría de asertivo, sin embargo hay que decir que hubo una muerte experimental de 298 a 144 alumnos (Rosas y Ortega, 2007); una pregunta válida es ¿estas diferencias significativas se pueden deber a que los sujetos pudieron identificar qué comportamientos se consideran asertivos, más que la propia persona reporte que ejecuta comportamientos asertivos?.

Concluyen diciendo que se trató de modificar los comportamientos sociales no favorecedores por medio de ejercicios teórico-prácticos, manteniendo la conducta mediante reforzadores sociales y materiales; los reforzadores (dulces, aplausos, retroalimentación y aceptación del grupo) proporcionaron a la persona sentido de pertenencia y estatus, acorde a la Teoría del Desarrollo Psicosocial de Erikson, así mismo sirvieron para reafirmar sus conocimientos, deshinibirlos frente al grupo y para motivar a que surgieran nuevas y futuras

participaciones; además (Rosas y Ortega, 2007).

Como parte de las sugerencias Rosas y Ortega (2007) señalan que nueve horas fueron suficientes para el taller pero veinte horas podrían ayudar a consolidar las conductas.

Otra investigación a cargo de Lehenbauer, Kothgassner, Kryspin-Exner y Stetina (2013) tuvo por objetivo desarrollar y evaluar un entrenamiento de habilidades sociales en línea dirigido a adolescentes tímidos que presentan fobia social, sus autores lo definieron como un programa educativo interactivo auto-administrado dirigido a adolescentes y adultos jóvenes (de 14 a 30 años). Se contó con dos grupos, el experimental con 61 participantes y el grupo control con 47 participantes; se evaluaron con dos instrumentos: el Social Phobia Inventory (SPIN) y el Liebowitz Social Anxiety Scale (LSAS).

La intervención fue una combinación de entrenamiento de habilidades sociales y técnicas de terapia cognitivo-conductual, contando con 14 sesiones de 30 a 50 minutos; en general una sesión empezaba con una revisión de la lección seguido de un texto y mini juegos (para recordar datos importantes de la lección anterior), para terminar dejando tarea y técnicas de relajación. De la sesión 7 a la 12 se daba información de las habilidades sociales, en la 7 se hablaba de la diferencia entre asertividad, timidez y agresividad; en la 8 a la 12 se hablaba de diferentes habilidades (establecer contacto con otras personas, aceptar un favor, aprender a decir que no, dar/recibir retroalimentación, solución de conflictos, entre otras), en la sesión 13 se hacía un resumen de los temas vistos, por último en la sesión 14 se revisaba información de prevención de recaídas.

En los resultados se encontró que la conducta de evitación y el miedo disminuyó significativamente en el grupo experimental de acuerdo a la evaluación pre-post; gracias a esto, los autores concluyeron que el entrenamiento en línea fue efectivo, además de que los participantes reportaron mejoras en solución de problemas, toma de decisiones, ser más sociables en su vida cotidiana y ser menos irritables emocionalmente. Dentro de las limitaciones está el hecho de que la asignación a los grupos no fue al azar por lo que recomiendan que futuras investigación si lo hagan y tengan un seguimiento que confirme lo obtenido en este estudio piloto.

En el mismo año, Van Vugt, Dekovic, Prinzie, Stams y Asscher (2013) publicaron su estudio basado en un campamento que llamaron “Star Camp y Moon Camp” (campamento), su objetivo fue evaluar la efectividad de la intervención para incrementar las habilidades sociales de niños con problemas internalizados y externalizados, y establecer si los efectos continúan después de 12 meses.

La muestra fue de 161 niños de entre 7 y 13 años, divididos en grupo experimental y grupo control; en el primer caso hubo dos grupos (solo star camp y star camp+moon camp). La evaluación se realizó en tres momentos: uno fue seis semanas antes y después de aplicar Star camp; otro seis semanas después de aplicar Moon camp; el último un año después de Moon camp; se utilizaron tres instrumentos: Social Anxiety Scale for Children-SAS-c; Child Behavioral Check List-CBCL; Self Perception Profile for Children-CBSK.

En Star Camp, se seguían algunas actividades como en cualquier campamento y se dedicaban cuatro horas para la intervención, 1:30 horas eran para el entrenamiento de habilidades sociales, 1:00 hr. de role-play y 1:30 hr. educación física. El entrenamiento se compuso de reestructuración cognitiva, ensayo conductual en vivo, modelado y

reforzamiento de conductas deseables e ignorar conductas indeseables; durante la intervención se incluyeron a los padres de los niños.

En Moon Camp, el objetivo y procedimiento era el mismo que en Star Camp pero se entrenaban habilidades complejas como: enfrentar presión social, exclusión o bullying.

Los resultados mostraron que en el post-test de Star Camp el grupo experimental y el grupo control tuvo de pequeñas a moderadas mejoras en problemas sociales e internalizados y un cambio pequeño en ansiedad social sólo en el grupo experimental; respecto a Moon Camp, al año de seguimiento se tuvieron cambios positivos en ansiedad social, problemas sociales, problemas internalizados y autopercepción.

Van Vugt, Dekovic, Prinzie, Stams y Asscher (2013) concluyen que los cambios observados no pueden atribuirse al programa de habilidades sociales porque hubo otros componentes en el campamento, y que el entrenamiento de habilidades sociales del estudio puede considerarse como un programa multicomponente que incluye habilidades sociales, educación física y tutorías.

En el 2014, Barrios y Guerrero aplicaron un taller con el objetivo de prevenir conducta antisocial fomentando habilidades sociales, autoestima, asertividad e inteligencia emocional mediante la resolución no violenta de conflictos por medio del arte gráfico.

El taller fue dirigido a 9 adolescentes en riesgo de conducta antisocial de entre 12 y 17 años, contó con 5 sesiones de dos horas y para la evaluación se utilizaron tres cuestionarios realizados por las autoras, uno identificaba el área familiar, escolar, laboral, nivel socioeconómico, relaciones interpersonales y pasatiempos; otro analizaba si hubo aprendizajes significativos sobre los términos revisados y el último monitoreaba cada sesión ¿qué aprendieron? y ¿cómo se sintieron? los participantes.

A manera de resumen en la primera sesión se aplicó el primer cuestionario, se realizó una dinámica de presentación y se expuso el tema de habilidades sociales. La mayoría de las sesiones se hacían de la misma forma: con dinámicas y exposiciones, pero se cambiaban las actividades como pintar/dibujar, aplicar técnicas de relajación, contar cuentos para buscar soluciones, hacer collage, role-playing de “espejo” (imitación del compañero).

Las autoras reportaron resultados cuantitativos y cualitativos; de los primeros se obtuvo que 80% de los adolescentes percibe a su familia como disfuncional, y el 90% como desorganizada; en las relaciones con pares el 60% son adecuadas y el 40% son conflictivas.

Antes del taller el 70% de la población tenía conocimiento de las habilidades sociales, todos desconocían la asertividad y el 10% conocía la inteligencia emocional; después del taller el 100% conocía las habilidades sociales, el 60% la asertividad y el 70% la inteligencia emocional.

Como conclusión mencionan que el taller actúo como prevención primaria y que, si bien los participantes reconocieron como recurso las habilidades sociales, esto no garantizaba que no se cometiera conducta antisocial debido a que los cuestionarios arrojaron relaciones interpersonales inestables sobre todo con pares. Entre los logros del taller se encontraron desarrollar toma de decisiones de forma asertiva, que se comprendieran los conceptos y aplicaciones de las habilidades sociales, la expresión mediante la pintura, el reconocimiento

de las habilidades positivas y negativas de los participantes, y el uso del collage como medio de expresión que generó empatía, cohesión y comprensión (Barrios y Guerrero, 2014).

Radley et al. (2014), realizaron un estudio con el objetivo de poner a prueba la eficacia del programa “Habilidades Sociales de Superhéroes”, sobre la ejecución precisa de las habilidades sociales en escenarios de entrenamiento y de generalización. Para esto, utilizaron un diseño de línea base múltiple mediante conductas con replicación concurrente a través de participantes, contaron con tres fases experimentales: línea base, intervención y mantenimiento. La intervención se realizó en 10 sesiones de 1:30 hr. a 2 hrs, durante 5 semanas, y fue dirigida a tres niños diagnosticados con desorden del espectro autista, de 10, 11 y 14 años.

Para evaluar las habilidades sociales se utilizaron dos cuestionarios que respondieron los padres y cuidadores (Autism Social Skill Profile (ASSP), Bellini y Hopf, 2007; y Parenting Stress Index: Short Form (PSI/SF), Abidin, 1995), en función de esta evaluación se decidió que las conductas a entrenar fueran participación, conversación, “toma de perspectiva” y solución de problemas; después se utilizaron los pasos conductuales para evaluar la ejecución en dos escenarios diferentes (el de entrenamiento y el de generalización).

En la fase de intervención se utilizó modelado simbólico por medio de la reproducción de un DVD en donde superhéroes ejecutaban las habilidades sociales (mostrando de 4 a 5 pasos conductuales dependiendo la habilidad) y las razones por las que debían utilizarlas; posteriormente los terapeutas modelaban el uso correcto e incorrecto de las habilidades; además se realizaron role-playing para practicarlas, se brindaba retroalimentación, alabanza social si se ejecutaban correctamente y se pedía a los participantes que registraran la ejecución correcta en una tarjeta de automonitoreo.

Más tarde se probaba la ejecución en el escenario de entrenamiento y se daba validación verbal, al final de los ensayos los participantes tenían 15 min de juego libre; después pasaban al segundo escenario (de generalización) donde se probaba la ejecución de la conducta, se daba retroalimentación cuando no se observaba la generalización. Al final de cada sesión se recompensaba con un dulce y se les dejaban tareas para casa (p.ej. leer las copias del cómic sobre habilidades sociales). Cuando se tuvieran dos ensayos consecutivos con un 100% de ejecución se pasaba a la siguiente habilidad.

Después de 5 días se regresaban a los escenarios de entrenamiento y generalización para evaluar la fase de mantenimiento, registrando el porcentaje de los pasos conductuales correctamente ejecutados.

En los resultados para los tres participantes se observaron un incremento rápido en el porcentaje de ejecución precisa y una disminución de la variabilidad, esto en ambos escenarios (entrenamiento y generalización); el incremento fue para las tres primeras conductas (participación, conversación y “toma de perspectiva”), sin embargo en uno de los participantes la última conducta (solución de problemas) no mostró tanta generalización.

Sobre los análisis estadísticos en lo que respecta a los cuestionarios de funcionamiento social se encontraron mejoras para dos participantes, en cuanto a los cuestionarios de

estrés parental se obtuvieron mejoras para todos los participantes; también se aplicó un cuestionario de validación social, en el que se observaron de moderados a altos niveles de validez social de la intervención.

Los autores concluyen que el programa “Habilidades Sociales de Superhéroes” fue efectivo para la ejecución precisa de las conductas tanto en escenarios de entrenamiento como de generalización y que hubo mantenimiento de las conductas; sin embargo con base en las limitaciones de su estudio recomiendan utilizar por separado las estrategias de intervención para tener certeza de cuál de ellas logra los resultados, variar el orden de las técnicas en diferentes grupos y recabar información de mantenimiento después de varios meses.

Para 2016, Li et. al. realizaron un estudio con el objetivo de adaptar el programa de Coplan et al. (2010) para niños chinos. El programa de los últimos autores se llamó “Entrenamiento de Habilidades Sociales por medio del juego” diseñado para incrementar interacciones sociales y promover la competencia social dirigido a niños tímidos, involucraba a grupos pequeños dirigidos por un facilitador con sesiones semanales y las técnicas que usaba eran modelado, solución de problemas, estrategias de regulación emocional y técnicas de relajación.

La investigación contó con 16 niños de 4 a 5 años, la mitad se asignó aleatoriamente al grupo experimental y la otra mitad al grupo control. Se realizó una evaluación previa para la línea base, después la intervención, evaluación post y un seguimiento a los dos meses. Los instrumentos de evaluación fueron el Children’s Behavior Questionnaire, observaciones conductuales (análogas y estructuradas) en las que se obtuvo un acuerdo interobservador de 0.86.

La intervención fue de 14 sesiones con 2 sesiones semanales de 1 hora. A grandes rasgos la estructura de las sesiones fue 1.5 minutos de juego libre desestructurado, la presentación de discursos (los niños hablaban de un tema familiar en un ambiente seguro), después el “circle time” (en donde se entrenaban las diferentes habilidades sociales: iniciación y mantenimiento de interacciones, entendimiento y expresión de sentimientos, y regulación de emociones negativas miedo/ansiedad; con “ayudas”, modelado y reforzamiento) y la sesión terminaba con juego libre.

En los resultados se encontró que la comparación grupo experimental-grupo control, el primero tuvo más interacciones sociales significativamente después de la intervención y la diferencia se mantuvo a los 2 meses de seguimiento; mostraron más comportamientos prosociales que se mantuvieron en el seguimiento; en cuanto a duración de los discursos, se observó una mejor ejecución en grupo experimental sin embargo en el seguimiento no hubo diferencias. Los niños tímidos que participaron en el programa mostraron significativamente mayor frecuencia de interacción con pares y conductas prosociales durante el juego libre con un par desconocido, así como mejor competencia comunicativa durante la tarea de discursos enfrente de otras personas. Casi todas las mejoras fueron mantenidas a los 2 meses; cabe mencionar que los efectos de la intervención fueron observados en contextos sociales con pares nuevos.

Por tanto, los autores concluyen que el estudio aporta un apoyo inicial de que el programa puede implementarse para obtener resultados favorables, así como evidencia de que hay un

cambio a corto plazo sobre habilidades sociales y ejecución de discursos en niños tímidos.

En 2017, se realizó otra investigación dirigida a 5 adolescentes (de 14, 12, 10 y 13 años) diagnosticados con trastorno del espectro autista (Gadaire, Marshall y Brissett, 2017). El objetivo del estudio fue evaluar la efectividad de un programa de reforzamiento diferencial de tasas bajas (DRL, por sus siglas en inglés) (“sesión-completa”) para mantener conductas sociales a niveles apropiados sin eliminar por completo la conducta. Se utilizó un diseño intra-sujeto de reversión dentro de línea base múltiple a través de sujetos.

Para la evaluación de validación social se recabaron datos normativos de una muestra de 28 pares con desarrollo típico. Además se decidió que para un participante la conducta a entrenar fue comentarios positivos dirigido a pares y para los otros cuatro fue contacto físico apropiado.

Las sesiones se llevaron a cabo en diferentes escenarios de la clínica (p. ej. Gimnasio), estas fueron de 5 minutos para un participante y de 10 min. para los participantes restantes. El procedimiento general consistió en registrar el número de veces que ejecutaban la conducta y de acuerdo a diferentes programas de reforzamiento se daban estampas que podían cambiar por juguetes.

Durante la línea base no se daba reforzador, ayuda y tampoco retroalimentación; en el pre-entrenamiento se utilizó role-playing con un programa de razón fija 1 por decir comentarios positivos y por diferenciar entre contacto apropiado e inapropiado (de acuerdo a los pasos conductuales); en la condición FR1 se les daba la instrucción a los participantes de que podían cambiar las estampas por juguetes (una estampa por cada vez que ejecutaran la conducta); en la fase DRL se les dio la instrucción de que podía ganar 5 estampas si emitía dos o menos comentarios en 5 min o se podía ganar 5 estampas si se ejecutaban 5 o menos contactos físicos en 10 min., al final de la sesión se retroalimentaba el número de respuestas ejecutadas y se entregaban las estampas, de no cumplir con el criterio no se entregaban estampas; en la fase “sólo contingencia” se siguió el mismo procedimiento que en DRL pero no se les daba la instrucción de cómo ganar las estampas; finalmente en la condición de mantenimiento no se daban instrucciones, ayuda ni retroalimentación.

Los resultados en general fueron que en la línea base había pocos, nulos o altos contactos físicos apropiados e inapropiados y comentarios positivos, con la introducción de FR1 (reforzamiento variable) decrementaron los contactos inapropiados pero se incrementaron los contactos apropiados (de acuerdo parámetro de los autores); en todos los participantes durante la fase DRL se observó un decremento de los comentarios y de los contactos físicos apropiado, un nivel similar se observó en “sólo contingencia”.

Por tanto, los autores concluyen que el programa de reforzamiento diferencial de tasas bajas (“sesión-completa”) fue efectivo para reducir las respuestas objetivo a niveles aceptables y que hubo mantenimiento en tres participantes; sin embargo dado que las respuesta meta involucra interacciones sociales no está claro si el mantenimiento se debió a las características del programa o a las contingencias naturales; esta demostración de tasas bajas es importante dado que algunas respuestas son conductas socialmente hábiles cuando ocurren en niveles apropiados. Por último el estudio da un apoyo preliminar para utilizar este tipo de programas de reforzamiento en entrenamientos de conductas sociales.

Otro estudio fue el de Dogan et. al. (2017), que tuvo el doble objetivo de evaluar la efectividad de un entrenamiento de habilidades sociales como herramienta de enseñanza para entrenar a 4 padres de niños diagnosticados con autismo para que ellos entrenaran a sus hijos y examinar si el entrenamiento produce mantenimiento y generalización.

La muestra fue de cuatro diadas (padre-hijo) y la evaluación se hizo con entrevista, observación directa y el uso de dos escalas: Achenbach Child Behavior Checklist-Parent Report Form (CBCL-PRF) y Social Skills Improvement System (SSIS). Se utilizó un diseño de línea base múltiple a través de personas.

La primera parte de la investigación consistió en enseñar a los padres, en ausencia de los niños, cómo utilizar el entrenamiento de habilidades sociales (EHS), para eso se daban razones de por qué ocupar la habilidad, instrucciones, modelado, ensayo conductual y retroalimentación; los materiales empleados fueron un manual y unas viñetas en donde se daba una breve descripción de una interacción social, las razones de tener dicha habilidad y el nombre de la misma. Estas sesiones duraban de 20 a 120 minutos, realizando de 2 a 7 ensayos por sesión; durante los ensayos había observadores registrando los pasos correctos e incorrectos usando un registro de observación directa, después de alcanzar el criterio de éxito pasaban a la siguiente fase para enseñar las habilidades sociales a sus hijos; en caso de que los padres no alcancen el criterio de éxito durante esta primera fase se les daban sesiones extra para que pudieran practicar más veces; si con estas sesiones extra tampoco se alcanzaba el criterio de éxito se pedía a los padres registros de automonitoreo.

En la segunda fase se siguió el procedimiento descrito, lo que cambiaba era la variable dependiente quedando el porcentaje de ejecución correcta del niño, por tanto, para pasar a la siguiente fase se necesitaba cumplir con 80% del criterio.

La fase de generalización consistió en dar una oportunidad para que el padre enseñara una habilidad no entrenada; estas sesiones duraban de 20 a 45 minutos.

Por último, en la fase de seguimiento, evaluada un mes después, se daba oportunidad al padre de enseñar una habilidad ya entrenada o una habilidad nueva; también duraba de 20 a 45 minutos. Respecto a los resultados, en la línea base todos los padres tuvieron pocos pasos correctos (0 a 13%); en la primera parte del entrenamiento el porcentaje de respuestas correctas para todos los padres fue de 77 a 97%; en la fase de enseñanza de padre a hijo el porcentaje fue de 84 a 100%; el porcentaje de respuestas correctas de los niños fue de 12%, 55%, 25% y 88% por cada niño. En la generalización la comparación pre-post arrojó que hubo incremento de respuestas correctas tanto para los padres como para los niños. Hubo mantenimiento con un rango de 80 a 100% en habilidades conocidas y 60 a 90% en habilidades no entrenadas.

Los autores concluyen que la intervención fue efectiva para incrementar el uso correcto del entrenamiento de habilidades sociales y que la ejecución se generaliza a habilidades no entrenadas en las sesiones regulares, por tanto los padres pueden utilizar este tipo de intervención con moderada a alta precisión.

En el mantenimiento después de un mes, los padres reportaron altas tasas de satisfacción cuando evalúan el entrenamiento de habilidades sociales. El estudio sugiere que el entrenamiento puede ser usado para enseñar nuevas habilidades en un periodo corto de tiempo, p. ej. cada padre pudo incrementar el número de pasos correctos de la habilidad en periodos de 20 a 40 minutos. Finalmente se recomienda que futuros estudios pueden dar seguimiento para evaluar el mantenimiento de las habilidades adquiridas.

### **Propuestas.**

Como propuestas de intervención se toman en cuenta programas cuyo objetivo es que otros profesionales los pongan en marcha, por tanto son trabajos que no buscaban poner a prueba una hipótesis sino guiar el trabajo de otros. Dado lo anterior sólo se cuenta con los objetivos del programa y sus procedimientos.

Uno de los primeros entrenamientos de habilidades sociales fue el Aprendizaje Estructurado de Goldstein et. al (1973), compuesto de cuatro técnicas: modelamiento, ensayo conductual, reforzamiento social o retroalimentación y el entrenamiento para la transferencia; otras de sus características son: impartir el entrenamiento una o dos veces por semana con sesiones de dos horas, se requiere la participación de dos entrenadores, sobre todo para el modelamiento, mismos que deberán tener conocimiento en manejo de instrumentos y técnicas de evaluación. El grupo no debería tener más de 15 participantes. El procedimiento a seguir es presentar la habilidad para discutir su utilidad y sus pasos conductuales, después se modela la ejecución correcta por medio de un role-play, posterior a eso se hace el ensayo conductual para que los participantes practiquen la habilidad, al final se da retroalimentación y después se establece la tarea para casa (Roth, 1986).

En 1982, Finch y Hops (como se citó en Wielkeweiz, 1999) diseñaron un programa de intervención para niños aislados, contiene cuatro componentes: en el primero se utilizan técnicas como moldeamiento, instigación, elogios o modelamiento para desarrollar habilidades sociales; el segundo requiere que el niño practique las habilidades aprendidas y si juega e interactúa con otros niños durante el recreo se le dan puntos; para el tercero se forman equipos con pares para que trabajen en una actividad académica que requiere de interacción social, esperar turnos y cooperar; el último componente consiste en que el niño informe al facilitador lo que va a hacer en el recreo y posterior a que ocurra eso le informe de qué fue lo que pasó. Este programa se recomienda en niños que se aislen socialmente debido a una carencia de habilidades.

En 1997, Verdugo propuso un Programa de Habilidades Sociales, donde utilizaba las mismas técnicas (instrucción verbal, modelado, ensayo de conducta, retroalimentación, reforzamiento, y generalización). El programa está compuesto de 6 objetivos generales, 17 específicos y 201 operativos; los objetivos generales son las habilidades sociales a entrenar: comunicación verbal y no verbal, saludos y despedidas, concertación de citas, elogio, presentación de personas, habilidades para tener autonomía, conductas para eventos familiares, escolares o sociales, conductas relacionadas al uso del tiempo libre, educación vial, medidas de seguridad, comportamiento cívico y prevención de accidentes; los objetivos específicos se refieren a habilidades específicas de cada objetivo general, p. ej. uso del dinero, juegos cooperativos; los objetivos operativos hacen referencia a los pasos

conductuales de cada habilidad social.

Uno de los primeros programas que se crearon fue el de Monjas (1999), el “Programa de Enseñanza de las Habilidades de Interacción Social” (PEHIS), su objetivo es la promoción de la competencia social en niños en edad escolar para fomentar relaciones interpersonales entre adultos y pares. Se considera una intervención psicopedagógica y social (al incluir a la escuela y la familia), cognitivo-conductual (al tomar en cuenta comportamientos cognitivos y afectivos, generalización de la conducta), además de ser sencillo y aplicable.

Los comportamientos que se entrenan se eligieron por su funcionalidad y por ser socialmente válidos, estos se encuentran clasificados en seis áreas: Habilidades básicas de interacción social, habilidades para hacer amigos, habilidades conversacionales, habilidades relacionadas con los sentimientos, emociones y opiniones, habilidades de solución de problemas interpersonales y habilidades para relacionarse con los adultos; dentro de estas áreas se encuentran los comportamientos así como los pasos conductuales para conseguir esa habilidad.

Por último, las técnicas de enseñanza que emplean van desde los compañeros tutores, el entrenamiento autoinstruccional, la instrucción verbal, modelado, moldeamiento, práctica (role-playing y práctica oportuna), reforzamiento, retroalimentación y tareas.

Posteriormente, Cristina y Martha Camacho (2004), elaboraron el Programa de Habilidades Sociales para Adolescentes de 14 sesiones abarcando temas como: asertividad, iniciar y mantener conversaciones, hacer y recibir cumplidos, hacer y recibir críticas, preguntar dudas, tomar la iniciativa, explicar un tema, invitar a salir a alguien, hablar de uno mismo, decir que no y habilidades sociales no verbales. Cada sesión se compone de introducción teórica, objetivos, técnicas a utilizar y tareas para casa.

Otra propuesta que considera a los adolescentes es la de Martínez (2013), quién plantea una intervención dirigida a los padres de familia y/o docentes, con el objetivo de proporcionarles información sobre la adolescencia y técnicas para favorecer la autoestima y las habilidades sociales. El taller consta de 10 sesiones con duración de dos horas semanales y evaluación pre-post.

En general la intervención se basa en exposiciones de distintos temas (p. ej. cambios físicos y psicológicos, importancia de las habilidades sociales, agentes de socialización), role-playing para representar estilos de crianza; ejemplificar técnicas conductuales y cognitivas que permitan el desarrollo de habilidades sociales, diversas dinámicas y reflexiones.

En el mismo año Hernández (2013), elaboró una propuesta de intervención en modalidad taller para niños de 9 a 12 años, con el objetivo de enseñar habilidades sociales para dar herramientas que permitan disminuir los niveles de acoso escolar. El taller cuenta con 10 sesiones de dos horas, con una evaluación pre-test/post-test, aplicada en la primera y en la última sesión, respectivamente.

En el taller se hacen exposiciones de diferentes temas, p. ej. desarrollo infantil, acoso escolar, la importancia y los componentes de las habilidades sociales; se pide que realicen dibujos o hagan recortes, que actúen los tipos de acoso, en las ocasiones correspondientes

se realizan representaciones, por parte de los asistentes, de la conducta verbal y no verbal para que el resto del grupo identifique de qué conducta se trata, se brinda retroalimentación y se revisan técnicas cognitivas (p. ej. detención del pensamiento).

La autora señala que el taller ayudará a que los niños aprendan a platicar situaciones, enfrentar el problema y no ser víctima de una agresión, sin embargo, como un taller no cambia a víctimas y agresores se hace necesario enseñar continuamente valores y habilidades sociales e involucrar a más personas.

Del Prette y Del Prette (2013), propusieron su entrenamiento de habilidades sociales vivencial, el cual ocupa las mismas técnicas que cualquier EHS, la diferencia es que entienden por vivencial simular situaciones cotidianas que permitan ejecutar las conductas meta mientras el entrenador puede observar la ejecución y poner en marcha contingencias que fortalezcan el comportamiento deseable y debiliten o extingan comportamientos indeseables o concurrentes a las habilidades sociales. Es una intervención grupal aunque podría utilizarse individualmente.

Otro programa para desarrollar habilidades sociales, se presenta con fines de prevención y con actividades pensadas para realizarse en un entorno escolar, tiene una duración de 15 a 45 minutos por sesión contando con 10 sesiones. De acuerdo a cada sesión, se proponen diferentes actividades que van desde mostrar imágenes y categorizar emociones, hacer títeres y explicar qué hacer ante una emoción, establecer reglas de convivencia y sus consecuencias, hacer lista sobre cosas que les gustarían a los niños que hicieran por ellos, hasta visitar instituciones para hacer actividades con personas que tengan mayores necesidades que los niños (Aguilar, Peter y Aragón, 2014).

La propuesta de intervención con enfoque cognitivo-conductual de Hernández (2016), tuvo el objetivo de desarrollar e implementar habilidades sociales, control de impulsos y afrontamiento en adolescentes infractores que sufrieron violencia intrafamiliar. El diseño es pre-post, aplicado en la primera y última sesión, respectivamente; para la evaluación se propone utilizar el Cuestionario de Autocontrol (Capafons y Silva, 1980), la Escala de habilidades sociales y la Escala de Afrontamiento para Adolescentes (Fridenleng y Lewis, 1993).

El taller consta de 8 sesiones de dos horas con un abordaje teórico-práctico, el desarrollo de las sesiones se basa en la exposición de los temas (p. ej. asertividad, empatía, agresividad, violencia intrafamiliar, y en diferentes actividades como: explicar y monitorear autoregistro, analizar y modificar pensamientos negativos, clasificar conducta asertiva, trabajo en equipo, enseñar respiración diafragmática, role-playing para practicar habilidades realizadas, reflexiones, dibujos, preguntar qué aprendizajes se llevan del taller y dar retroalimentación general.

El alcance que tiene el taller es fomentar nuevos comportamientos mediante modelamiento asertivo; como limitaciones, la resistencia al cambio, modelos presentes en el ambiente natural que refuerzan comportamientos negativos y que no se involucren las redes de apoyo. Parte de las sugerencias implica aumentar el número de sesiones para obtener efectos más contundentes en la ejecución de las conductas (Hernández, 2016).

El taller de habilidades sociales para niños en edad escolar en situación de riesgo (Gómez, 2016), tiene como objetivo trabajar y practicar las áreas sociales individuales más debilitadas, mediante un taller donde se brinda conocimiento acerca de las habilidades sociales para que los niños aprendan a relacionarse positiva y satisfactoriamente con otras personas y desenvolverse de manera adecuada. El taller es una vez a la semana, hasta tener 8 sesiones de una hora y media; está dirigido a niños de 6 a 12 años, contando con 6 o hasta 10 participantes; esta propuesta no cuenta con evaluación.

Se propone trabajar procesos de socialización con dinámicas de grupo, autobiografías, collage, representaciones de las emociones y de los estilos pasivo, asertivo y agresivo, metáforas, juegos para trabajar en equipo, preguntas sobre el aspecto físico, dibujos, lluvia de ideas, pintura, preguntas sobre la forma de relacionarse con sus amigos/familia o cómo reaccionan ante un conflicto; al final de cada actividad se da retroalimentación y se explica el objetivo de esta.

La autora menciona que el alcance de la propuesta está en satisfacer la necesidad de los niños en situación de desventaja para que puedan desarrollar habilidades sociales (Gómez, 2016).

Por último, existe otro programa que se puede vincular a las habilidades sociales, llamado “sistemas de ayuda entre iguales”, tiene el objetivo de contribuir a tres derechos de la infancia: protección frente al abuso, provisión de una calidad razonable de vida y la participación en una sociedad democrática, para esto se necesita el desarrollo de comportamientos prosociales (altruismo, generosidad, ayuda entre grupos de iguales, respeto, diálogo y tolerancia) (Andrés, Barrios y Martín, 2005).

Para cerrar el apartado se pone en orden cronológico otros programas de Entrenamiento en Habilidades Sociales que se han propuesto (Pérez, 2000):

- Programa de Habilidades Sociales en la Infancia (Michelson, L.; Sugai, D.; Wood, R. y Kazdin, A, 1987).
- El Programa de Entrenamiento de Habilidades Sociales en Niños (Kelly, J., 1987).
- El Programa de Desarrollo de Las Habilidades Sociales en Niños de 3 a 6 años (Guía práctica para padres y profesorado) (Álvarez, A.; Álvarez-Monteserín, Ma; Cañas, A.; Jiménez, S.; Petit, Ma, 1990).
- El Programa Aprendiendo a Comunicarme con Eficacia (P.R.E.C.I.SO) (García, E.; Magaz, A. (1992).
- Programa de Resolución de Conflictos (D´Zurilla, T., 1993).
- El Programa de Habilidades Sociales (Caballo, V., 1993).
- El Programa de Refuerzo de las Habilidades Sociales (Vallés, A., 1994).
- El Programa de Habilidades Sociales en la Educación Infantil (Álvarez, J., 1996).
- Programa de Habilidades de interacción y autonomía social (Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra, 1998).

Las intervenciones y propuestas descritas ayudan a ver que los talleres son el principal método para enseñar habilidades sociales; que regularmente la evaluación se hace por medio de cuestionarios y a veces por medio de role-playing; además el formato grupal es el

elegido; otro dato a considerar es que los artículos de investigación están enfocados a personas diagnosticadas con trastorno del espectro autista; así mismo se utilizan diferentes técnicas para el aprendizaje de la conducta socialmente hábil; y en muy pocas ocasiones se considera una fase de mantenimiento y generalización para constatar que las conductas que se entrenaron permanecen en el repertorio de las personas.

Dado que la evaluación debe ser parte de un tratamiento psicológico y para conocer qué tipos de instrumentos o procedimientos se pueden realizar en el tema de habilidades sociales, el siguiente capítulo se enfoca en la importancia de evaluar, qué evaluar y cómo hacerlo.

## Capítulo Dos

### Evaluación de Habilidades Sociales.

Una evaluación involucra hacer juicios sobre el valor, efectividad o lo apropiado de algo, para esto, se requiere hacer una serie de observaciones, después se puede emitir un juicio, tener una meta y dar soporte a la investigación o intervención que se quiere realizar, es decir, se puede tener un objetivo claro para elaborar y poner en marcha el plan de intervención (Bentzen, 1997).

Por otro lado, para Heiby y Haynes (2004 como se citó en Díaz, Ruiz y Villalobos, 2012) la evaluación conductual se puede definir como un enfoque científico de evaluación psicológica que enfatiza el uso de medidas mínimamente interpretativas o inferenciales, la utilización de medidas con validación, la identificación de relaciones funcionales y el establecimiento de conclusiones a partir de datos obtenidos en distintas situaciones, con distintos procedimientos, y a lo largo de diferentes momentos temporales.

Frazo y Nisenbaum (2005) enfatizan que este tipo de evaluación asume que el comportamiento de una persona, es aprendido, reforzado y mantenido, se conforma de manera general como parte de un patrón y que esté es relativamente estable en el tiempo mientras las condiciones contextuales no cambien, por tanto su objetivo es identificar las conductas problemáticas del individuo, las causas que las mantienen y las consecuencias; cabe aclarar que es un enfoque en el que la persona es evaluada individual y específicamente (Pérez, 2000).

En pocas palabras la evaluación conductual tiene la función de medir la conducta para escoger el mejor tratamiento y medirla después para saber si el cambio fue debido a la intervención implementada (Miltenberger, 2012).

Hablando específicamente de la evaluación de las habilidades sociales, supone un proceso de tres fases: la primera es la identificación, la segunda es la planificación de programas de intervención y la tercera, la evaluación de los efectos de la intervención, la última puede verse como el seguimiento que se hace un periodo después de finalizar el tratamiento (Monjas, 1999), como puede observarse la evaluación conductual no es diferente a la evaluación de las habilidades sociales, solamente en la primera se enfatiza el encontrar relaciones funcionales que permitan elegir la conducta meta apropiada; es por esta razón que se tomará como válido un procedimiento de evaluación conductual para el tema de habilidades sociales.

Finalmente, es importante considerar algunos problemas que presenta la evaluación de las habilidades sociales, por ejemplo (Pérez, 2000; Ballester y Gil, 2002):

- Falta de acuerdo en la comunidad científica acerca de la conceptualización de las habilidades sociales, es decir, ponerse de acuerdo sobre lo qué es una conducta socialmente hábil, pues falta un criterio bien definido de qué es exactamente aquello que se desea evaluar.
- La naturaleza compleja de la conducta interpersonal.
- La especificidad situacional (la conducta es adecuada en función de las características de una determinada situación en donde se emite).

- Según la estrategia de evaluación que se emplee se dispondrá de mayor o menor número de recursos o condiciones de la misma (p. ej. tiempo necesario, disponibilidad de personal).

Aunque se dio un esbozo de lo que implica una evaluación también se debe saber por qué es importante realizarla antes de proponer cualquier plan de intervención. A continuación se presenta de manera general la importancia de realizar dicho procedimiento y posteriormente, de manera particular, la importancia de valorar la conducta socialmente hábil antes de planear un entrenamiento de habilidades sociales.

## 2.1 Importancia de la evaluación.

En un sentido específico, la evaluación conductual va encaminada a la producción de un cambio positivo en una serie de comportamientos de interacción social que resultan problemáticos en una persona (Pérez, 2002), sin embargo la evaluación por sí misma no cambia nada, sólo ayuda a elegir el mejor tratamiento y a estar seguros de que en realidad si modificó la conducta, por tanto los cambios se obtienen por medio de una intervención, p. ej. un entrenamiento de habilidades sociales. Dicho lo anterior se pretende observar el vínculo que existe entre dicha valoración y la intervención.

La necesidad de realizar el procedimiento ya mencionado, antes del tratamiento, puede ser obvia, sin embargo, se ha dicho que algunos fueron diseñados de acuerdo a la conveniencia del investigador que a las necesidades de los clientes (Kopelowicz et. Al., 1998 como se citó en Greene y Burlison, 2003), por tal motivo, Kelly (2002) menciona que antes de planear un entrenamiento de habilidades sociales, es esencial la evaluación del usuario o usuarios debido a que la intervención estará determinada por los déficits observados a nivel individual o grupal, como por las situaciones que en el futuro tendrán que enfrentar las personas, esto significa que el tratamiento no puede ser abstracto, por ejemplo, la asertividad no se enseña para enfrentar situaciones hipotéticas.

Pérez (2000) considera que debe ser un prerrequisito antes de planificar la intervención así como una vía de justificación de la efectividad de ésta última, es decir, se tiene que asegurar que la evaluación está estrechamente vinculada con la intervención (Wilkerson, Perzigian y Schurr, 2014). En lugar de realizar aplicaciones indiscriminadas a grupos numerosos de sujetos, qué generalmente obedecen a razones injustificadas.

Los entrenamientos debe ser precedidos por el correspondiente diagnóstico que permita identificar las necesidades particulares que presenta cada participante; a partir de ahí, se deben conformar los grupos y modalidades del entrenamiento (tanto individualizada como grupal, composición homogénea o heterogénea) de forma que se pueda garantizar la mayor eficacia de las técnicas empleadas (Gil, Cantero y Antino, 2013).

Dado lo anterior, la idea es que la intervención individual debe empezar con la evaluación, cuyas funciones esenciales son el desarrollo e implementación del tratamiento, monitorear la efectividad de este y finalmente planear la generalización y mantenimiento de las conductas aprendidas (Wilkerson, Perzigian y Schurr, 2014). En cuanto a la evaluación de la efectividad no se centra únicamente en los resultados conseguidos al final de la intervención

(postratamiento) se extiende más allá de la finalización (seguimiento); con el seguimiento se pretende asegurar que los efectos de la intervención son estables en el tiempo (Gil y León, 1998).

Se puede decir que la primer razón relevante para realizar la evaluación de las habilidades sociales, es dar soporte al tratamiento que se llevará a cabo, el cual debe incluir la(s) conducta(s) meta concretas y específicas para cada persona, es decir, no se podría proponer una serie de comportamientos a instaurar o disminuir por el simple hecho de considerarse conductas socialmente hábiles o bien porque al investigador así le conviene.

Esto último, conlleva a la segunda razón de por qué evaluar: identificar exactamente qué tipo de habilidad social se requiere aprender para elaborar una intervención concreta (Kelly, 2002). Al hablar de una intervención concreta y de un comportamiento en concreto, se quiere resaltar la importancia de una evaluación específica para cada persona, que ayude a establecer las potenciales variables relevantes; lo anterior se relaciona con la teoría conductual que da énfasis a la determinación ambiental del comportamiento, esto quiere decir que una conducta puede ser funcionalmente explicada mediante diferentes variables dependiendo de la historia de aprendizaje. Las variables se deben tener claras pues son los antecedentes y consecuencias de la conducta que emite cada persona (Pérez, 2000; Miltenberger, 2012).

Otra cuestión a considerar es que la evaluación ayuda a determinar los componentes de las habilidades sociales actuales y medir la calidad del comportamiento social de los sujetos, por tanto, es un proceso de identificación y especificación de áreas sociales problemáticas que permite conocer de forma objetiva cómo se comportan las personas (Michelson, Sugai, Wood y Kazdin, 1987; Luca, Rodriguez y Sureda, 2009; Wilkerson, Perzigian y Schurr, 2014).

Aunado a que los datos obtenidos y la evaluación posterior del individuo permite tener claro si las personas experimentaron algún cambio en su comportamiento después de utilizar cierto material o de haber estado en alguna intervención, esto con el fin de saber si fue la adecuada para la persona (Michelson, Sugai, Wood y Kazdin, 1987; Luca, Rodriguez y Sureda, 2009; Wilkerson, Perzigian y Schurr, 2014). Una forma de realizar la evaluación de la efectividad de la intervención son las comparaciones pre-post enseñanza, que revelan cómo las habilidades sociales han mejorado y donde persisten los déficits (Michelson, Sugai, Wood y Kazdin, 1987).

Tomando en consideración lo anterior, la meta última de la evaluación es llegar a saber qué ocurre (describir el comportamiento), por qué (explicarlo), qué hacer para modificarlo, qué resultados se han obtenido de la intervención y por qué, así como predecir la conducta interpersonal del niño o joven (Monjas, 1999; Pérez, 2000).

En concreto, resulta indispensable hacer una evaluación para poder encontrar la conducta meta particular de una persona, explicarla, medirla y modificarla, a la vez que se asegura que el entrenamiento implementado tuvo éxito en solucionar los problemas de interacción social del sujeto.

Es notorio el énfasis que se da, en este trabajo, a la evaluación individual y por ende a los

comportamientos individuales, por lo que se debe explicitar la razón, que a su vez conlleva a la tercera parte de la importancia de la evaluación de las habilidades sociales.

Acorde con Keawe et. al, (2013) existen diferencias entre clientes sobre los objetivos de tratamiento, la interacción de variables causales y las circunstancias vitales de cada cliente, por tanto, se debe optar por un enfoque ideográfico, esto va de la mano con la concepción que se tiene de la evaluación de las habilidades sociales, es decir, individualizada, contextual (las personas que intervienen y las situaciones interpersonales relevantes) e informativa (detectar las necesidades del individuo) (Monjas, 1994 como citó en Pérez, 2000). Por tanto, la tercera razón del por qué es importante evaluar tiene que ver con la historia de aprendizaje, que es la responsable de las diferencias individuales.

Concluyendo un poco, la efectividad de la intervención sobre habilidades sociales comienza con una evaluación precisa del cliente (Wilkerson, Perzigian y Schurr, 2014). Por tanto, se puede decir que la evaluación es el primer paso, y quizá el más importante en una intervención de habilidades sociales, pues si bien, en términos generales se cuenta con una serie de conductas que cumplen con el concepto de socialmente hábil, cada persona en función de su historia de aprendizaje requiere de un entrenamiento “a su medida”; además una vez implementado el entrenamiento se debe asegurar que fue efectivo, con el principal objetivo de demostrar al cliente que la intervención psicológica dio resultados positivos. Una vez que se ha entendido por qué evaluar, es relevante conocer un poco sobre qué evaluar exactamente.

## 2.2 Qué evaluar.

Lo primero que debe decirse es que en la mayoría de las investigaciones, las conductas a entrenar se eligieron intuitivamente a partir de relaciones empíricas demostradas y los juicios externos de competencia, esto significa que se entrena lo que se considera importante para aumentar las habilidades sociales (Kelly, 2002) y que no hay un proceso de evaluación, lo que contrasta con lo que se expuso en el apartado “Importancia de la evaluación”, así mismo queda claro que es preferible realizar este proceso en lugar de apostar a la intuición.

Por este motivo, a continuación se mencionan algunas pautas que ayuden saber qué es lo que se debe evaluar cuando se trata de habilidades sociales.

Uno de los parámetros que se deben decidir es si la evaluación será a nivel molar, molecular, o intermedio. En la primera los observadores evalúan una ejecución general socialmente válida, y en la segunda se registran los componentes de las habilidades generales, tales como componentes verbales de contenido (p. ej. hacer preguntas, agradecer) y de forma (p.ej. trastornos del habla), o componentes no verbales (sonrisa, gestos), la última es una combinación entre lo molar y lo molecular (Del Prette y Del Prette, 2002; Gil y León, 1998).

El nivel de análisis que se desarrollará depende de la habilidad social que se identifique como conducta meta, para esto se debe analizar la funcionalidad de las conductas en las situaciones que se reportan como problemáticas o bien que se identifiquen como tales;

básicamente se busca establecer la relación que existe entre el comportamiento y las variables antecedentes y consecuentes (Pérez, 2000; Kelly, 2002; Del Prette y Del Prette, 2002).

Para puntualizar, de acuerdo a Del Prette y Del Prette (2002), Wilkerson, Perzigian y Schurr (2014) y Frazo y Nisenbaum (2005) las condiciones antecedentes incluyen la conducta de terceros que se presente antes de la conducta del cliente, también se agregaría cualquier estímulo discriminativo (indica la probabilidad de reforzamiento o no reforzamiento para una conducta), o variable motivacional que preceda el comportamiento; las condiciones consecuentes son aquellas situaciones reforzantes o aversivas que generan la conducta del cliente y que aumenta o disminuye la posibilidad de que la conducta vuelva a ocurrir o bien que se extinga. Por último, se entiende por comportamiento las conductas manifiestas y encubiertas, vistas como déficits y como recursos conductuales presentes; por tanto se pueden evaluar los déficits (el individuo no emite las conductas requeridas en una situación específica) y excesos (la conducta emitida sobrepasa en frecuencia, duración o intensidad requerida) así como el nivel de ansiedad. Un dato a conocer es que la frecuencia de los componentes conductuales es lo que más se ha considerado, en lugar de registrar cómo se integran tales componentes (Kelly, 2002), esto podría deberse a que se requieren medidas lo más objetivas posible y por ende resulta más sencillo utilizar la frecuencia de una conducta que la frecuencia de la interacción entre conductas, por tanto resulta conveniente evaluar la frecuencia de la conducta no de la interacción.

Ciertos autores han dicho que es importante evaluar no sólo la eficacia de las conductas sociales, sino también la calidad, es decir, en qué medida son apropiadas dado el contexto y las normas sociales además de tener una alta probabilidad de lograr resultados interpersonales positivos (Gil y León, 1998), sin embargo, lo que se cataloga como calidad podría ser incluido en las consecuencias de la conducta socialmente hábil.

Otros criterios propuestos por Fernández-Ballesteros (1994), para la selección de la conducta problema son: comparar la conducta del sujeto con el grupo de referencia (en términos de puntuaciones estandarizadas); el recurso de validación social; y seleccionar conductas que han demostrado empíricamente estar relacionadas con índices de funcionamiento o problemas que más han aparecido en la literatura (p. ej. relaciones con compañeros para la conducta retraída).

Al final de la evaluación previa, el evaluador habrá podido estimar la actuación social del cliente e identificar aquellos componentes que requieren de atención especial durante la intervención, de lo contrario la fase de evaluación inicial continua hasta que se tiene claro cuáles son las situaciones problemáticas concretas, es decir, cuando se puedan describir e identificar con precisión, ya que teniendo esto los procedimientos de evaluación conductual se pueden diseñar para observar las habilidades específicas del cliente en diferentes situaciones (Kelly, 2002).

Hasta el momento y a manera de resumen, se debe evaluar (Wilkerson, Perzigian y Schurr, 2014):

- Déficit del repertorio conductual y conductas establecidas.
- Qué características del medio ambiente pueden ser alteradas (antecedentes y

consecuencias).

- Cuál es la función de la conducta.
- Si los problemas son debido a un déficit o a la ejecución.
- Cuál es el nivel actual de la conducta, es decir, establecer una línea base.

Existen dos principales formas de obtener la información inicial. La primera es la entrevista o la información que el cliente proporciona sobre cómo se comporta con otros o su descripción de las situaciones sociales que encuentra difíciles; la evaluación con niños y adolescentes puede iniciar entrevistando a personas que tienen información acerca de sus conducta durante la interacción con pares, se debe incluir el contexto en el que se observan las dificultades, la conducta del niño o adolescente, quienes eran los compañeros presentes y qué hicieron. Otra fuente de información es la observación directa de las interacciones sociales del cliente, esto resulta más fácil cuando la persona se encuentra en un internado, escuela o cualquier otro ambiente que se preste a la observación (Kelly, 2002). Si bien existen otros métodos, por el momento sólo se mencionan estos pues en la siguiente sección se ahondara en el tema.

Regularmente la información arrojada por el cliente o por personas cercanas puede ser en términos de “relaciones sociales pobres” o “retraídas”, entre otros. Sin embargo, son etiquetas generalizadas que deben traducirse a descripciones específicas de las interacciones reales y de la conducta del sujeto (Kelly, 2002). Podría decirse que esta “traducción” de las palabras del cliente a una definición de la habilidad social es la parte relevante del “qué evaluar” puesto que a partir de ahí se modificará la conducta problema y no conductas irrelevantes.

Por lo anterior, cuando se define una habilidad social es importante identificar lo más objetivamente las conductas que las componen, esto se refiere a especificar los elementos verbales y no verbales (Kelly, 2002), es decir, debe realizarse un análisis de tareas de la habilidad para conseguir los pasos conductuales a seguir.

Después de tener clara la conducta meta, se podrían considerar los últimos elementos para dar por terminada esta fase. Por un lado, la utilidad funcional de los comportamientos seleccionados, y por el otro la importancia o validez social, esto significa que los comportamientos que han sido seleccionados como “comportamientos objetivo” son auténticamente importantes en el medio ambiente social del niño o individuo (Michelson, Sugai, Wood y Kazdin, 1987; Sanz, Gil y León, 1998).

Por último Gil y León (1998) mencionan que se debe prestar atención a la evaluación de la generalización de los efectos en la vida cotidiana de los clientes, el estudio de Duchame y Holbom (1997 como se citó en Miltenberger, 2012) los respalda, pues en sus resultados reportan que los niños aprenden las habilidades sociales y las usan en el contexto de entrenamiento, pero las habilidades no se generalizaron al salón de clases con otros juguetes y profesores. Después de implementar estrategias de generalización las habilidades sociales se presentaban en otros contextos. Dado lo anterior, la generalización debe evaluarse y especificarse en la intervención, aunado a que resulta bastante claro que sólo así el psicólogo que implementó el entrenamiento de habilidades sociales podrá estar seguro de que el cambio conductual ofrecido en realidad ocurrió en la “vida real”, y de no ser así le permitirá realizar los cambios adecuados para conseguir la meta de la intervención.

Tal como señalan Ballester y Gil (2002) “evaluar determina de algún modo cómo hacerlo”, lo que da pauta para seguir con el tema de cómo desarrollar una evaluación de habilidades sociales y los instrumentos o procedimientos que se pueden utilizar desde el punto de vista conductual.

### 2.3 Cómo evaluar

Para responder la pregunta ¿cómo evaluar las habilidades sociales? primero se describe qué es la evaluación funcional así como el análisis funcional y su proceso, cabe mencionar que una de las razones para utilizar este tipo de evaluación es que algunos autores (Wilkerson, Perzigian y Schurr, 2014) han considerado que es el mejor método de evaluación individual para personas que exhiben comportamientos que interfieren con su desempeño social. Posteriormente se explican los instrumentos de evaluación que se utilizan con la conducta socialmente hábil.

La evaluación funcional es el proceso mediante el cual se obtiene información acerca de los antecedentes y consecuencias que son funcionales respecto a la ocurrencia de la conducta problema, es decir, da información que ayuda a determinar por qué el problema conductual está ocurriendo (Miltenberger, 2012; Wilkerson, Perzigian y Schurr, 2014). Esta información servirá para realizar el análisis funcional de la conducta. Lo anterior, quiere decir que la evaluación funcional es la recolección de información para la formulación de hipótesis y el análisis funcional es el proceso de contrastación de dichas hipótesis (Sturmei, 1994 como se citó en Díaz, Ruiz y Villalobos, 2012).

El término análisis funcional fue acuñado por Skinner (como se citó en Díaz, Ruiz y Villalobos, 2012) para referirse a las demostraciones empíricas de las relaciones causa-efecto identificadas entre el contexto y la conducta (Keawe et al., 2013), su característica esencial es que es un método de recolección de datos para registrar la conducta en diferentes condiciones experimentales, manipulando antecedentes y/o consecuencias mientras se mantiene otra variable constante (Miltenberger, 2012).

Las condiciones experimentales cambian de acuerdo a si es un análisis funcional exploratorio o un análisis funcional “hipótesis-ensayo”, en el primero se exploran varias hipótesis que controlan la conducta por medio de variables motivacionales y cuatro o tres condiciones de prueba más una de control, p. ej. condiciones de atención, escape, situación solitaria y control; en el segundo caso, se tiene más certeza de las variables que controlan la conducta y se pone a prueba una o dos condiciones más otra condición control; también pueden utilizarse otros diseños experimentales como los diseños reversibles. Estos diseños tienen el objetivo de demostrar experimentalmente el control o influencia que tienen las variables en la conducta meta (Miltenberger, 2012; Wilkerson, Perzigian y Schurr, 2014).

Ya que el análisis funcional de la conducta va a permitir encontrar lo que la controla, los resultados pueden explicarse por medio de alguno de los cuatro tipos de función que se conocen hasta ahora (Miltenberger, 2012; Díaz, Ruiz y Villalobos, 2012; Wilkerson, Perzigian y Schurr, 2014), es decir, las siguientes funciones permite saber qué es lo que está manteniendo la conducta problema:

Reforzamiento social positivo: es un tipo de reforzamiento mediado por otra persona, p. ej. atención, acceso a actividades o tangibles que son dados por alguien más.

Reforzamiento social negativo: ocurre cuando otra persona termina una interacción, tarea o actividad aversiva, después de la ocurrencia de la conducta meta o lo que es igual a una contingencia de escape.

Reforzamiento automático positivo: tipo de reforzamiento que ocurre como una consecuencia automática de la conducta que emite el individuo, es decir, autoestimulación, por tanto no interviene la conducta de un tercero.

Reforzamiento automático negativo: la conducta meta reduce o elimina automáticamente un estímulo aversivo, p. ej. algún tipo de dolor, por tanto tampoco hay acciones mediadas por otra persona; a esto también se le conoce como escape.

Cabe mencionar que de estas cuatro funciones, de acuerdo a Wilkerson, Perzigian y Schurr (2014), las dos más frecuentes son evitación y escape, esto quiere decir que al momento de analizar los resultados del análisis funcional se puede pensar que la conducta está siendo controlada por alguna de esas dos funciones, sin embargo de no ser así se tienen que tomar en consideración el resto de las funciones u otro tipo de contingencia que podría explicar la conducta problema. Por tanto, conocer los tipos de funciones que se presentan regularmente puede ser de ayuda al momento de realizar la evaluación porque a partir de ahí se puede poner a prueba la función que hipotéticamente controla la conducta, podría decirse que facilita el trabajo en términos de la explicación que se le da a la conducta. Sin embargo, no deben tomarse como patrones únicos.

En resumen, una relación funcional se demuestra cuando los cambios en un suceso (variable independiente) alteran la probabilidad de que ocurran otros sucesos (variable dependiente o conducta meta); la identificación de una relación funcional permite concluir que el programa conductual y no otros sucesos han provocado el cambio (Sulzer-Azaroff, y Mayer, 1983).

De lo anterior, se desprende que el análisis funcional hace hincapié en las relaciones funcionales entre los problemas y sus variables causales en cada cliente individual en lugar de grupos de clientes con la misma problemática, aunado a que las variables causales deben ser modificables, otra característica es que destaca los problemas de conducta que son identificados por el cliente como socialmente significativos (Keawe et al, 2013).

Finalmente Wilkerson, Perzigian y Schurr (2014) menciona que el beneficio del análisis funcional está en que es una evaluación vinculada a un plan de intervención ya que brinda datos empíricos que pueden ser usados para identificar la función específica, el antecedente o la consecuencia que mantiene la conducta. Sin embargo, también presenta ciertas limitaciones como ser un método complicado en ambientes aplicados, p. ej. escuelas, y ser un método poco apropiado para evaluar déficits ya que no es posible determinar la función de la “no-conducta”, por eso sólo sería útil para generar hipótesis acerca de un déficit.

A pesar de los últimos inconvenientes el utilizar el proceso de evaluación y análisis funcional es una de las mejores alternativas porque tanto al inicio de la intervención como al final

quedará claro que la conducta que ocasiona un problema en la vida del cliente en realidad si fue modificada, con ello, se asegura que el trabajo como psicólogos es un trabajo profesional que brinda resultados.

Después de conocer sobre las características de la evaluación funcional queda por revisar cómo realizarla, por tanto, el siguiente apartado se sustenta en Ballester y Gil (2002), Miltenberger (2012) y Díaz, Ruiz y Villalobos (2012) para definir los pasos a desarrollar en una evaluación conductual o funcional;

### **1. Definir la conducta meta.**

Se debe identificar qué es lo que dice o hace, lo cual puede representar un exceso o un déficit, e identificar las características relevantes del contexto en el que ocurre, o sea, información detallada del momento y lugar donde ocurre la conducta, las personas presentes cuando ocurre, cualquier evento medioambiental que esté inmediatamente precedido a la conducta, y la frecuencia (u otra dimensión) de la conducta meta. Lo anterior es igual al análisis de una contingencias de tres términos para determinar los antecedentes que evocan la conducta y las consecuencias reforzadoras que la mantienen. En el caso concreto de las habilidades sociales se deben identificar y describir las situaciones sociales que resultan problemáticas.

También se puede obtener información respecto a conductas alternativas a la conducta problema, variables motivacionales (operaciones de establecimiento o de abolición), reforzadores potenciales e intervenciones previas que se hayan intentado.

La información anterior se obtiene por medio de una entrevista conductual hecha al cliente o a las personas cercanas a éste, pues deben tener información específica del problema conductual.

Por último es importante dejar claro dos cuestiones: una es que la conducta se describe utilizando verbos no etiquetas (por ejemplo, es tímido), ya que las últimas no pueden ser observadas ni registradas, además de ser definida antes de observar y registrarla; la segunda es que se eligen conductas o habilidades sociales que promuevan adaptación social, autonomía y funcionalidad.

### **2. Formulación funcional.**

Después de obtener la información sobre la conducta meta y las variables medioambientales, se organiza la información en términos funcionales tratando de identificar relaciones causales entre antecedentes, conductas y consecuencias, la idea es desarrollar hipótesis de la triple contingencia (antecedente-conducta-consecuencia).

### **3. Determinar el tipo de registro.**

En este paso se identifican tres cuestiones: quién observa y registra la conducta, el periodo de observación y el lugar en dónde se realiza la observación.

Dependiendo del tipo de de observación, la persona encargada de registrar la conducta puede ser el sujeto o un tercero; cuando es realizada por un tercero en una modalidad en vivo se recomienda tener cercanía con el cliente para observar cuando ocurra la conducta. De cualquier forma, la persona encargada de observar y registrarla tiene que estar entrenada para identificarla y registrarla inmediatamente después de que ocurrió, esta identificación implica describir objetivamente los antecedentes y consecuencias, en términos de conductas específicas de los otros y los cambios físicos que se producen en el medio ambiente. Respecto al periodo de observación usualmente se realizan durante 15 a 30 minutos, eligiendo aquel momento en donde es más probable que ocurra la conducta meta. Finalmente el escenario de observación puede ser en un ambiente natural o análogo, en una situación estructurada o no estructurada.

#### **4. Escoger un método de registro.**

Después sigue la elección de un método de registro, es la forma en que se cuantifica objetivamente la ejecución con respecto a cada una de las conductas que componen la habilidad social a tratar, en concreto se evalúa su presencia (frecuencia) o ausencia y el grado de adecuación de los componentes conductuales (Kelly, 2002).

En evaluación conductual, los métodos que se suelen utilizar son la observación directa (p. ej. observación ABC, por sus siglas en inglés), registro continuo, registro intervalar y muestreo de tiempo; más adelante se describen estos cuatro tipos de registro.

Por otro lado, al momento de elegir el método más adecuado en la situación de evaluación particular se han identificado una serie de recomendaciones que podrían tomarse en cuenta.

Michelson, Sugai, Wood y Kazdin (1987), mencionan que antes de incorporar una estrategia de evaluación es importante analizar los requisitos prácticos para determinar tanto la factibilidad como la utilidad de aquella (relación costo-beneficio), esto se puede conseguir tomando en cuenta la unidad de análisis (molar o molecular), la fuente de la información (p. ej. familiares, profesores o el propio cliente), las situaciones en las que debe hacerse la evaluación (naturales o simuladas), y las cuestiones éticas (Curran y Wessberg, 1986 como se citó en Pérez, 2000; Del Prette y Del Prette, 2002).

También se ha dicho que la elección de las técnicas debe estar en función del propósito de la evaluación (exploración, diagnóstico), la naturaleza del problema conductual (abierto o encubierto), las características del evaluado, si la evaluación se dirige a una persona o un grupo, el contexto en el que se lleva la evaluación (salón de clases, casa, clínica), las características del evaluador (nivel de entrenamiento, tiempo disponible, preferencias conceptuales) y las características del método (complejidad y cantidad de recursos técnicos o entrenamiento requerido, sensibilidad a intervenciones particulares y sesgos, cualidades psicométricas), si es factible (existen recursos suficientes) y si cuenta con validez social (Pérez, 2000; Díaz, Ruiz y Villalobos, 2012; Gil de León, 1998).

Por último, no debe olvidarse el utilizar técnicas que tengan un claro vínculo entre la evaluación y la intervención, además de las limitaciones en la cantidad o tipo de información que una técnica de evaluación puede proporcionar (Michelson, Sugai, Wood y Kazdin, 1987;

Wilkerson, Perzigian y Schurr, 2014).

De no seguir estas recomendaciones se podría elegir una estrategia de evaluación poco práctica que generalmente se asocia a problemas técnicos, datos incorrectos o incompletos y una reducción global de la calidad del programa de evaluación (Michelson, Sugai, Wood y Kazdin, 1987).

### **5. Línea base.**

Una vez que se tienen claros los puntos anteriores, se puede proceder a registrar la línea base, que de acuerdo al análisis conductual aplicado, proporciona un estándar anterior al tratamiento, en comparación con el que se podrán medir los efectos de la intervención; aunque el estándar debe parecerse mucho al funcionamiento normal, no debe decirse que las líneas base miden a la perfección el funcionamiento anterior, esto porque el sólo hecho de observar la conducta puede alterar sus características, aun así resulta conveniente repetir las observaciones en varias ocasiones distintas para tener una línea base estable de las habilidades sociales del cliente (Sulzer-Azaroff, y Mayer, 1983; Michelson, Sugai, Wood y Kazdin, 1987; Kelly, 2002).

### **6. Propuesta de intervención.**

Cuando se ha desarrollado la evaluación inicial que implica la identificación y medición de la conducta meta, en este caso particular de las habilidades sociales, se puede realizar la propuesta de intervención que básicamente tiene que ver con qué habilidades particulares se deben incrementar o disminuir y qué variables medioambientales se pueden modificar. La intervención o el entrenamiento de habilidades sociales debe realizarse de tal forma que se pueda confirmar la hipótesis inicial que se tenía en la formulación funcional.

### **7. Aplicación del tratamiento.**

En este paso de ser posible se conduce el análisis funcional de la conducta o bien sólo se aplica el entrenamiento de habilidades sociales. Es importante que dentro del tratamiento se entrenen estrategias de generalización y mantenimiento.

### **8. Evaluación del cambio.**

Sin duda, una parte importante de cualquier intervención psicológica es su evaluación posterior, por tanto el evaluar un entrenamiento de habilidades sociales no es la excepción, dicha evaluación se puede realizar dentro de los 12 meses siguientes a la finalización del tratamiento.

El objetivo de hacer la post evaluación es identificar qué conductas requieren mayor entrenamiento, si es ese el caso, y proporciona información acerca del éxito del entrenamiento (Kelly, 2002).

Kelly (2002) y Michelson, Sugai, Wood y Kazdin (1987) explican que se puede obtener esta

información en el escenario del tratamiento, mediante cuestionarios de lápiz y papel, con observación directa y con procedimientos de validez social, es decir, se utilizan los mismos procedimientos que en la evaluación inicial. En cuanto a los cuestionarios de lápiz y papel o de autoinforme se utilizan regularmente bajo una lógica de pre - post test.

Respecto a la observación directa, Gil y León (1998), mencionan que puede ofrecer datos fiables y válidos de los cambios producidos pues cabe la posibilidad que después del entrenamiento el sujeto haya aumentado su conocimiento sobre los componentes de las habilidades sociales, sin haber mejorado necesariamente, su comportamiento, por tanto en la observación se podrá observar si la persona puede emitir o no la conducta y por ende el evaluador podrá tener certeza de que se aprendió la habilidad, no sólo de que se obtuvo conocimiento. La evaluación se puede hacer mediante role-play de situaciones problemáticas, utilizando los mismos ejemplos que se revisaron en las sesiones de entrenamiento, para medir los mismos componentes conductuales en todas las ocasiones; en el caso de la observación natural se debe realizar en la misma situación de la evaluación inicial, p. ej., la hora del recreo, pues cuanto más distintas sean las condiciones situacionales (en términos de lugar, actividad, personas presentes, hora del día) entre unas observaciones y otras, menos confiables serán las conclusiones sobre el cambio conductual; otro aspecto a considerar, es que el facilitador puede funcionar como estímulo discriminativo para ejecutar la conducta cuando se les está observando, por tanto de ser posible las observaciones deben hacerse sin que el cliente se dé cuenta (Kelly, 2002).

Validar socialmente el resultado, significa relacionar el cambio producido en conductas específicas con el cambio correspondiente en el efecto social general, de ser posible este juicio debe ser emitido por una persona diferente al facilitador. Otro método que se puede utilizar para evaluar el entrenamiento, es el auto-registro, pues se evalúa si las interacciones sociales del individuo en su entorno cotidiano se han modificado en el transcurso de la intervención, esto se puede observar, por ejemplo, cuando se trata de adquirir una habilidad, contando el número de veces en que se utiliza con éxito la conducta entrenada. Además podría servir para evaluar la generalización de la conducta (Kelly, 2002).

Además de los resultados que arrojen los métodos mencionados, Wilkerson, Perzigian y Schurr (2014), proponen evaluar la aceptación de la intervención (que tan razonable o intrusiva es), el costo de la intervención y que las personas relevantes al cliente acepten la intervención. Explican que para ayudar a incrementar la aceptación de la intervención, se usen diseños de caso único, lo que permite dar evidencia de que el tratamiento es el responsable del cambio conductual.

La cuestión de evaluar si el entrenamiento de habilidades sociales fue efectivo o no, es importante porque tal como señalaron desde 1983, Sulzer-Azaroff, y Mayer, los clientes de los servicios humanos desean y merecen evidencia de que los métodos dados son efectivos con los niños y jóvenes atendidos, lógicamente la afirmación se puede extender a la población adulta, sin embargo lo relevante es que como profesionales se pueda dar evidencia de los tratamientos que se implementan y de ser necesario modificarlos, en particular con los entrenamientos de habilidades sociales pues son las intervenciones que menos reportes tienen en cuanto a mantenimiento de conductas, situación que puede estar originada desde la no evaluación de la intervención.

## **Evaluación Múltiple:**

Cuando sólo se utilizan métodos indirectos, que tienen la desventaja de confiar en la “memoria” de los informantes, se sugiere que se usen métodos de evaluación múltiple para producir una información más precisa de los antecedentes y consecuencias de la conducta (Miltenberger, 2012). Se entiende por evaluación comprensiva, multimodal o múltiple al uso de diversas fuentes de información (p. ej. padres, profesores y compañeros), diversos procedimientos (observación directa, role-play, autoinforme) en diferentes contextos (escuela, casa); en cuanto a los diversos procedimientos es útil considerar la aportación que hace cada uno de manera individual o combinada, su fiabilidad y validez, así como es costo de tiempo o recursos (Michelson, Sugai, Wood y Kazdin, 1987; Pérez, 2000; Ballester y Gil, 2002; Luca, Rodríguez y Sureda, 2009).

Además de tomar en cuenta las características de los métodos de evaluación, se consideran las características de las habilidades sociales y si la evaluación es dirigida a población infante-juvenil.

Se dice que el realizar una evaluación multimodal responde al carácter multidimensional de las habilidades sociales, por tanto al elegir los instrumentos de evaluación y hacer el análisis de estos, se consideran los aspectos que evalúan para garantizar una evaluación completa y precisa (Del Prette y Del Prette, 2002). La mejor manera de evaluar a niños y adolescentes es incluyendo múltiples métodos (cuestionarios, observación directa, entrevistas), administrados a diferentes personas (padres, profesores, pares) referidos a diferentes contextos (casa, escuela, patio de recreo) así como una evaluación del ambiente familiar y extrafamiliar (Fernández-Ballesteros, 1994; Pérez, 2000)

Como puede observarse la evaluación múltiple es similar a la evaluación funcional, lo único que cambia es que en la primera no se habla de manipulación de variables para constatar las hipótesis, más bien se habla de utilizar diferentes métodos para que la información arrojada sea un tanto más precisa; esta situación resulta importante pues si no se tiene la oportunidad de realizar observación directa para comprobar cómo es que ocurre la conducta o las habilidades sociales, por lo menos se cuenta con varios instrumentos que respalden la evaluación inicial de la conducta socialmente hábil.

Ya que se ha hablado del proceso, sigue la descripción de los métodos e instrumentos que regularmente se utilizan en la evaluación conductual y en la de habilidades sociales.

Para hablar sobre los instrumentos de evaluación se hará una clasificación dividida en instrumentos de evaluación indirecta y directa, la primera involucra el uso de entrevistas, cuestionarios y escalas para obtener información sobre la conducta meta, por medio de la persona a la que se evalúa o de otras personas cercanas; la segunda ocurre cuando una persona observa y registra la conducta meta tal como ocurre, para esto el observador debe estar lo más cerca posible a la persona evaluada, para que la conducta pueda ser vista o escuchada, y debe tener una definición precisa de la conducta meta (Miltenberger, 2012).

De los anteriores, la observación conductual, los informes de otras personas, las medidas de autoinforme y las entrevistas son las principales modalidades que se han utilizado para evaluar las habilidades sociales, siendo el objetivo de estas recopilar información del

entorno natural (Michelson, Sugai, Wood y Kazdin, 1987); recientemente se han incluido la revisión de registros (o autoregistros) y el análisis funcional de las habilidades sociales (Wilkerson, Perzigian y Schurr, 2014).

Cabe mencionar que un primer estudio de revisión se encontró que el tipo de evaluación que se aplica a la conducta socialmente hábil es principalmente mediante escalas, en las investigaciones se han reportado 48, comparado con las 8 observaciones por medio de role-playing que se utilizaron. Otro estudio bibliométrico de los instrumentos de evaluación de las habilidades sociales el autoinforme se empleo en 23 estudios y el heteroinforme en 14 trabajos. Evidentemente esto habla de que el uso de la evaluación por role-play ha declinado mientras el uso de las escalas es más frecuente (Matson y Wilkins, 2007 como se citó en Flynn y Healy, 2011; Moran y Olaz, 2014). A pesar de lo anterior, recientemente Probst, Geib, Guroff y Muhlberger, 2017, recomendaron usar medidas conductuales como criterio de evaluación de resultados en lugar de ocupar autoreportes.

El uso preferente que se da a las escalas al momento de evaluar las habilidades sociales puede ser explicado por su practicidad y/o por la economía de tiempo, sin embargo se recomienda revisar otros instrumentos y/o procedimientos para conocer las ventajas y desventajas que poseen.

## **Entrevista**

La entrevista conductual se caracteriza por ser directiva y por estar centrada en información concreta, específica y pertinente, esto quiere decir que pese a que genera información tanto histórica como actual, no será sobre toda la vida del cliente sino acerca de la situación que reporta como problemática. Por tanto, su objetivo es identificar la conducta meta para generar su definición operacional además de desarrollar hipótesis acerca de las variables medioambientales que controlan la conducta (Caballo, 1993; Fernández-Ballesteros, 1994; Frazo y Nisenbaum, 2005; Miltenberger, 2012; Wilkerson, Perzigian y Schurr, 2014).

También ayuda a entender mejor las respuestas que se ofrecen en las escalas, a seleccionar estrategias de evaluación adicionales para explorar estas conductas y hasta lograr una interacción positiva con el cliente. Lo que se busca con todo esto, es generar un programa de tratamiento adecuado a las necesidades del cliente (Fernández-Ballesteros, 1994; Del Prette, 2002; Frazo y Nisenbaum, 2005)

De manera desglosada Fernández-Ballesteros y Carrobles (1983), Del Prette y Del Prette, (2002), Frazo y Nisenbaum (2005) y Díaz, Ruiz y Villalobos (2012) han propuesto aspectos que se recomienda indagar durante la entrevista conductual:

1. Análisis inicial de las situaciones problemáticas que debe responder a la pregunta: ¿cuál es el problema que está experimentando el cliente?, para poder identificar y definir la conducta meta así como las características que se pretenden evaluar, p. ej. la topografía y su cuantificación en términos de frecuencia, intensidad y/o duración; posterior es eso, se pueden categorizar los comportamientos en excesos, déficits o recursos conductuales.
2. Análisis de variables controladoras con el que busca conocer ¿cuáles son las

relaciones funcionales entre la conducta y el medio ambiente? y ¿por qué se han desarrollado y mantenido estas relaciones?, para esto se pregunta acerca de los antecedentes y consecuentes de la conducta problema, p. ej. qué situaciones o personas producen mayor o menor dificultad para el cliente.

3. Historia del problema, es decir, variables biológicas, sociales y/o conductuales que se relacionan con la conducta problema.
4. Análisis motivacional, ayuda a ubicar los estímulos reforzantes y aversivos que se relacionan con la conducta.
5. Análisis del medio sociocultural, para conocer las normas existentes en el medio ambiente social del individuo que sean relevantes para la conducta meta.

La entrevista también podría ser el momento en el que se explique al cliente en qué consistirá la intervención o bien motivarlo para el cambio conductual (Fernández-Ballesteros y Carroble, 1983). Aunque en esta parte no se está obteniendo información del cliente, regularmente la entrevista es el primer contacto que se tiene con el psicólogo y por ende puede ser el momento apropiado para que se le explique en qué consistirán las sesiones psicológicas, y si es el caso, buscar la manera de motivarlo pues puede ocurrir que no siempre éste sea el que pide la atención sino un tercero.

Por otro lado, Fernández-Ballesteros (1994), recomienda que cuando se evalúe a niños y adolescentes las entrevistas realizadas a sus padres y/o profesores debe tener tres objetivos: recoger información, ayudando a los adultos a describir la conducta del niño o adolescente de la forma más precisa, preguntando sobre frecuencia, duración e intensidad; elaborar un plan de acción basado en la identificación de conductas problema y proporcionar una justificación de las intervenciones propuestas.

En términos generales, cualquier entrevista conductual que pretenda evaluar de manera psicológica tendrá los propósitos descritos. Ahora bien, hablando específicamente de las habilidades sociales no cambia el formato sólo el tema en el que se centrará la entrevista pues se trata de identificar las situaciones sociales problemáticas (Caballo, 1993; Pérez, 2000). Lógicamente se indagan factores antecedentes y consecuentes que controlan la conducta poco hábil, la función de esta y el rol del contexto en el que se emite, las habilidades que se poseen y la naturaleza del reforzamiento social (Caballo, 1993; Wilkerson, Perzigian y Schurr, 2014).

En función de lo anterior, la entrevista se centra en la conducta social actual para que se pueda operacionalizar esta; una forma de definir la conducta es observando, en ese momento de interacción social, algunos componentes de las habilidades sociales (verbales y no verbales) que puedan resultar relevantes tales como: contacto visual, postura, volumen de voz, latencia de respuesta, entre otros (Caballo, 1993; Schloss y Smith, 1994; Del Prette y Del Prette, 2002; Ruiz, Villalobos y Díaz, 2012; Wilkerson, Perzigian y Schurr, 2014).

No debe olvidarse el obtener información respecto al desarrollo de las relaciones interpersonales, la propia valoración o importancia del comportamiento social del cliente, la interferencia que produce en su vida cotidiana, la motivación que tiene para mejorar sus

habilidades sociales y las expectativas sobre el entrenamiento que se plantee (Gil y León, 1998; Schloss y Smith, 1994; Ballester y Gil, 2002).

Aunado a las características de la entrevista conductual, a continuación se presentan algunas preguntas que se podrían realizar para identificar antecedentes y consecuentes de la conducta meta, esta información se basa en Miltenberger (2012) y Wilkerson, Perzigian y Schurr (2014).

Para identificar los antecedentes:

- ¿Cuándo ocurre regularmente la conducta problema?
- ¿Dónde ocurre regularmente la conducta problema?
- ¿Quién está presente cuando ocurre la conducta?
- ¿Qué actividades o eventos preceden a la ocurrencia de la conducta?
- ¿Qué hacen o dicen las personas inmediatamente antes de que ocurra la conducta?
- ¿En qué circunstancias es menos probable que ocurra la conducta?

En cuanto a las consecuencias:

- ¿Qué pasa después de que ocurre la conducta?
- ¿Qué haces cuando la conducta ocurre?
- ¿Qué hacen otras personas cuando la conducta ocurre?
- ¿Qué cambios ocurren después de que se emite la conducta problema?
- ¿Qué obtiene el cliente después de emitir la conducta?
- ¿Qué evita el cliente después de que ocurre la conducta?

Dado que realizar una entrevista no se trata de un resolver un cuestionario de preguntas y respuestas, es conveniente que el entrevistador posea algunas habilidades que le permitan desarrollar la técnica de tal manera que la información que obtenga sea de calidad. Respecto al formato, las preguntas deben estar estructuradas o semiestructuradas además de arrojar indicadores observables de la conducta; para que las respuestas sean confiables evitar las sugerencias, asegurar la confidencialidad de la información, discutir inconsistencias o vacíos y dar instrucciones o aclaraciones de los temas revisados; por último es deseable que el entrevistador tenga un entrenamiento en observación y/o registro conductual y que minimice prejuicios o valoraciones sociales (Fernández-Ballesteros y Carroble, 1983). Cuando se quiera utilizar la entrevista como medio de evaluación se podría pensar en las ventajas y desventajas que representa, esto de acuerdo a diferentes autores (Ver Tabla 2) (Gil y León, 1998; Fernández-Ballesteros y Carroble, 1983; Caballo, 1993; Wilkerson, Perzigian y Schurr, 2014):

**Tabla 2. Ventajas y desventajas de la Entrevista.**

| Ventajas   | Desventajas  |
|--|--|
| Técnica flexible en su desarrollo y temáticas.                                     | Instrumento indirecto de recopilación de información.        |
| Brinda información del medio ambiente en que se desarrolla el problema conductual. | Carencia de investigación acerca de confiabilidad y validez. |
| Provee indicadores verbales y no verbales.   | Poca fiabilidad del recuerdo.                                |

|   |   |
|---|---|
| <p>Da información sobre el comportamiento en situaciones inaccesibles a la observación.</p> | <p>Sesgos de preguntas y respuestas por sexo, edad y características raciales.</p> <p>Debe ser realizada por profesionales o gente con experiencia.</p> <p>Es posible guiar las respuestas que se quieren obtener.</p> <p>La reacción del entrevistador puede influir en respuestas del entrevistado (ocultar o cambiar información).</p> |
|---|---|

Los problemas de validez, que es una de las desventajas de la entrevista, implican que la información recogida no sea representativa del comportamiento social del individuo debido a la poca fiabilidad de la percepción y el recuerdo del cliente así como de las limitaciones del evaluador; este problema en específico puede resolverse utilizando otros métodos de evaluación (Schloss y Smith, 1994; Ballester y Gil, 2002).

A manera de resumen y como guía, se presentan brevemente algunos pasos que se podrían seguir para realizar una entrevista conductual (Fernández-Ballesteros y Carrobes, 1983):

1. Preparación de la entrevista.
  - Definir claramente qué se va a evaluar.
  - Conocer bien el tema a tratar (de lo contrario no se puede hacer una buena entrevista).
  - Examinar la información con la que se cuenta del entrevistado, para evitar repeticiones.
2. Comienzo de la entrevista.
  - Presentación breve del entrevistador, el entrevistado y la situación.
  - Indagar motivo de consulta.
3. Cuerpo de la entrevista.
  - Empezar por la descripción topográfica de las conductas problemáticas, los antecedentes y consecuencias.
  - Formular preguntas guiadas por hipótesis de relaciones funcionales.
4. Fin de la entrevista:
  - Resumen de la información obtenida, para aclarar cuestiones incompletas o inconsistentes.
  - Finalizar en momento apropiado, no de forma abrupta.

### **Informe de otras personas.**

Es la información que se obtiene por medio de las personas que interactúan regularmente

con el cliente; cuando se trata de habilidades sociales, refleja su opinión sobre lo apropiado del comportamiento social, características específicas de la conducta (p. ej. frecuencia), indica qué habilidades son deficientes en determinadas situaciones y da indicadores de aceptación o rechazo hacia el individuo (Michelson, Sugai, Wood y Kazdin, 1987; Del Prette y Del Prette, 2002).

Este tipo de información puede obtenerse mediante informes de profesores, cuestionarios sociométricos y valoraciones de padres o vecinos (Michelson, Sugai, Wood y Kazdin, 1987). Constituye un indicador importante de la validación social de los efectos de las intervenciones realizadas (Del Prette y Del Prette, 2002).

Cabe mencionar que es el medio utilizado con mayor frecuencia con la población infanto-juvenil en cuanto a habilidades sociales se refiere, de manera específica se han utilizado los dirigidos a padres y profesores así como pruebas sociométricas que reflejan la opinión de los compañeros (Ballester y Gil, 2002).

## **Inventarios**

Los inventarios y escalas (medidas de lápiz y papel) pueden ser instrumentos de autoreporte, es decir, la propia persona evalúa, registra o comunica cuales son sus habilidades sociales o lo que piensa de sí misma, su formato en general es bastante extenso pues cubre una amplia variedad de conductas y situaciones (Michelson, Sugai, Wood y Kazdin, 1987; Pérez, 2000; Ballester y Gil, 2002; Del Prette y Del Prette, 2002). Se trata de indagar las situaciones que resultan problemáticas para el sujeto, factores antecedentes y consecuentes que controlan la conducta poco hábil y determinar si existe el repertorio conductual necesario para afrontar con éxitos las demandas interpersonales (Caballo, 1993 en Pérez, 2000).

Esta evaluación, puede reflejar el grado de malestar, dificultad o capacidad que se posee al enfrentar determinadas situaciones (autopercepción), la frecuencia con que se emite la conducta social o simplemente puede ser el reporte de los conocimientos que se tienen sobre lo que son las habilidades sociales; como era de suponerse la información que aportan sobre los déficits y fortalezas de las habilidades sociales es cuantitativa (Michelson, Sugai, Wood y Kazdin, 1987; Ruiz, Villalobos y Díaz, 2012; Wilkerson, Perzigian y Schurr, 2014).

En esta clasificación de inventarios y escalas, a parte del autoreporte, se incluyen los cuestionarios, informes de comprobación de conductas y escalas de clasificación que son dirigidos a las personas familiarizadas con el comportamiento; consisten en una serie de preguntas escritas que indagan sobre la presencia o ausencia de habilidades, su descripción y sobre las situaciones en las que el empleo de las conductas en cuestión son problemáticas (Pérez, 2000; Goldstein, Sprafkin, Gershaw y Klein, 1989)

Cualquiera que sea el caso, este tipo de instrumentos deben contar con propiedades psicométricas como validez y fiabilidad. Dos tipos de validez son la externa y la concurrente, la primera describe que tan bien mide el instrumento el comportamiento de un niño o adolescente en su medio ambiente natural; en la segunda se correlacionan dos medidas o

instrumentos diferentes (p. ej. autoinforme y valoraciones del profesor) para determinar la validez de cierto instrumento. La fiabilidad se refiere a la repetición de los resultados de la evaluación a lo largo de sucesivas aplicaciones de la escala (pre-postest) y a la constancia con que los componentes de aquella miden el mismo constructo (consistencia interna) (Michelson, Sugai, Wood y Kazdin, 1987).

Otras características de estas medidas de evaluación es que sirven para evaluar a una gran cantidad de personas, la puntuación obtenida es comparada con una muestra con las mismas características. Específicamente, en los instrumentos que miden la conducta socialmente hábil, el puntaje que arroja es global sobre las habilidades sociales que se posee, sin embargo esto difícilmente ayuda a predecir qué es lo que una persona hará en una situación concreta ante determinados sujetos, además de que es probable que se tengan que elaborar escalas propias al contexto en donde se quieren aplicar, pues si bien es sabido que las escalas son sensibles a los cambios de culturales, en este tema sobre todo se hace relevante lo que se considera socialmente hábil de lo que no (Michelson, Sugai, Wood y Kazdin, 1987; Pérez, 2000; Ballester y Gil, 2002; Eceiza, Arrieta y Goñi, 2008; Wilkerson, Perzigian y Schurr, 2014).

Así como con los otros métodos de evaluación, se presentan las ventajas y desventajas que tiene el utilizar escalas (Ver Tabla 3) (Michelson, Sugai, Wood y Kazdin, 1987; Goldstein, Sprafkin, Gershaw y Klein, 1989; Schloss y Smith, 1994; Gil y León, 1998; Ballester y Gil, 2002; Del Prette y Del Prette, 2002; Wilkerson, Perzigian y Schurr, 2014):

Tabla 3. Ventajas y desventajas de los Inventarios.

| <b>Ventajas</b>   | <b>Desventajas</b>  |
|---|---|
| Ser administrados con facilidad y economía de tiempo.                             | La tendencia de las personas a responder en los puntos medios.  |
| Su aplicación es estandarizada lo que reduce el sesgo del evaluador.              | Influencia de la deseabilidad social.   |
| Se pueden estructurar para evaluar componentes moleculares y habilidades molares. | Carácter situacional de las habilidades sociales, en contraste con la naturaleza normalmente genérica de los reactivos. |
| Útiles para establecer objetivos y evaluar los resultados de las intervenciones.  | Pueden ser caras económicamente.  |
| Resultan más objetivos y confiables que otras medidas.                            | Sesgos por autoconocimiento y memoria.  |
| Normalmente tienen confiabilidad muy documentada.                                 | Entrenamiento para calificar e interpretar la prueba.   |
|   | Normalmente no evalúa el cambio en el tiempo/ limitada sensibilidad al cambio.  |
|   | Dificultades de lectura y comprensión.  |
|   | Posibles desacuerdos entre lo que la  |

---

persona informa acerca de su conducta y la realidad de la misma.

No recoge la interacción de factores de una situación social.

Las preguntas y respuestas pueden significar cosas diferentes para dos personas distintas.

Imposibilidad de evaluar componentes moleculares.

---

Para finalizar, se puede señalar que las escalas utilizadas para evaluar la conducta socialmente hábil se categorizan en dos formas: de amplio o estrecho alcance y enfocadas en un problema conductual específico, como los inventarios de habilidades sociales, ansiedad social y sobre cogniciones (Ballester y Gil, 2002; Wilkerson, Perzigian y Schurr, 2014), pero dado el objetivo del presente trabajo sólo se mencionan aquellas relacionadas a las habilidades sociales.

De acuerdo a Ballester y Gil (2002) los inventarios que se han creado son la Escala de Asertividad de Wolpe-Lazaruz (1966), Inventario de Asertividad de Rathus (1973), Escala de comportamiento asertivo para niños de Michelson y Wood (1982), Escala de Asertividad para Adolescentes de Lee y cols. (1985) y la Escala Multidimensional de Expresión Social-Parte Motora (EMES-M) de Caballo (1987).

Otros, son el Test de Autoinforme sobre la Asertividad para Niños, el Cuestionario de Habilidades del Aprendizaje Estructurado de Goldstein et al. (1989), la Entrevista dirigida a la persona interesada sobre sus propias habilidades sociales de Caballo (1993) y el Cuestionario de habilidades sociales que responde el propio niño o joven de Maciá, Olivares y Méndez (1993) (Michelson, Sugai, Wood y Kazdin, 1987; Perez, 2000).

Uno de los instrumentos que se enfocan en la población adolescente es el de Goldstein et al., (1989), acorde a sus autores es la técnica más adecuada para evaluar los déficits y efectividad en una habilidad; es un instrumento que responde el profesor u otras personas que estén familiarizadas con el comportamiento del adolescente en varias situaciones o bien el mismo puede responderlo Al igual que con otros instrumentos, el comportamiento se estima y resume en cuanto a las situaciones que son difíciles socialmente, mediante un valor numérico, para esto se utiliza una "Hoja-Resumen" que se puede comparar si la idea es realizar un diseño pre-post (Goldstein, Sprafkin, Gershaw y Klein, 1989).

### **Observación Conductual.**

La observación conductual o directa es uno de los métodos de evaluación del comportamiento social que más se utiliza debido a que permite obtener información detallada acerca de la conducta problema identificada, la información puede ser general observando el medio ambiente en el que se emite el comportamiento o bien puede ser particular registrando la frecuencia y/o duración de la conducta meta. Los requisitos mínimos

que se deben cumplir para utilizar este método es contar con mínimo dos observadores y que los datos generados sean susceptibles de análisis objetivo (cuantificación) (Michelson, Sugai, Wood y Kazdin, 1987; Fernández-Ballesteros, 1994; Bentzen, 1997; Díaz, Ruiz y Villalobos, 2012; Wilkerson, Perzigian y Schurr, 2014).

Cuando la observación es sistematizada se requiere definir la conducta meta, usar instrumentos de medición, elegir una situación de observación y analizar los resultados, con el fin de limitar los prejuicios del observador (Fernández-Ballesteros y Carrobles, 1983; Bentzen, 1997), este proceso presenta los pasos a seguir de acuerdo a lo que plantean Wilkerson, Perzigian y Schurr (2014):

### **1. Identificar y definir la conducta que será observada.**

Para desarrollarse una definición operacional se puede tomar en cuenta la topografía (cómo es la conducta), la frecuencia, latencia, duración, intensidad (p. ej. moderada o severa), las condiciones asociadas con la conducta problema, la variedad de las respuestas, entre otras variables (Fernández-Ballesteros y Carrobles, 1983).

Ejemplos de definiciones operacionales utilizadas con niños con conducta retraída son: proximidad hacia los demás, jugar con los demás, interacciones con los compañeros o maestros, respuestas emitidas tres segundos antes o después de la conducta del otro niño y conductas “de respuesta” (conductas producidas dentro de un periodo de tres segundos después de la conducta motor-gestual o vocal-verbal del otro niño) (Michelson, Sugai, Wood y Kazdin, 1987).

### **2. Determinar cómo se observará la conducta.**

Después de elegir qué parámetro de la conducta se observará (p. ej. frecuencia, duración, intensidad) se puede elegir el método de registro, ya sea narrativo o ABC, continuo, intervalar (Fernández-Ballesteros y Carrobles, 1983; Bentzen, 1997; Miltenberger, 2012; Wilkerson, Perzigian y Schurr, 2014).

Es una observación medianamente estructurada en donde se registra inmediatamente los antecedentes y consecuencias de la conducta que ocurre en situaciones cotidianas; se debe redactar tan pronto como sea posible lo observado describiendo las conductas moleculares que ayuden a entender la conducta molar o bien sólo incluir frases o acciones básicas además de anotar lugar y hora de observación. Estos datos pueden servir para desarrollar definiciones operacionales que se pueden utilizar con otras técnicas de observación.

La principal ventaja que tiene es que la contingencia se registra tal como ocurre, sin embargo su desventaja es que implica más tiempo y esfuerzo que otros métodos.

Por otro lado la observación ABC se puede realizar de tres maneras:

- Método descriptivo: el observador hace una breve descripción de la conducta y de los antecedentes y consecuencias, cada vez que la conducta ocurra.
- Método Check-list: hacer una hoja de registro con columnas sobre posibles antecedentes, conductas y consecuencias (los cuales se obtiene de la entrevista), la idea es marcar una opción lo que ocurre en cada columna.

- Método intervalar: se divide el registro en intervalos y se pueden registrar categorías previamente definidas sobre antecedentes, conductas y consecuencias.

Cabe aclarar que la observación ABC no demuestra una relación funcional, sólo correlaciona antecedentes y consecuencias con la conducta problemas, sin embargo genera una hipótesis fuerte sobre antecedentes y consecuencias que a veces es suficiente para desarrollar una estrategia efectiva de tratamiento.

**Registro continuo:** Para usar este recurso se debe identificar el inicio y el final de la conducta; se registra la frecuencia, duración, intensidad y latencia. A continuación se define cada uno.

- **Registro de eventos** (Cooper, Heron y Heward, 1987; Wilkerson, Perzigian y Schurr, 2014).

El registro de evento es fácil porque documenta la frecuencia de una conducta específica, por tanto debe ser conductas discretas, es decir, que tengan un inicio y un fin claro así mismo, no deben ocurrir muy rápidamente o ser muy largas, p. ej. el número de veces que un sujeto inicia una conversación.

- **Registro de duración** (Cooper, Heron y Heward, 1987; Wilkerson, Perzigian y Schurr, 2014).

En este caso se registra cuánto dura la conducta, tomando en cuenta el tiempo transcurrido entre el inicio y el final de aquella, p. ej. la duración de una conversación; se utiliza para conductas que ocurren en alta frecuencia, son duraderas o continuas. Las mediciones pueden ser de duración total o duración por ocurrencia, la primera es el tiempo total en que se ejecuta la conducta a través de todo el periodo de observación, la segunda es la cantidad de tiempo que tiene cada ocurrencia de la conducta durante un periodo de observación.

- **Registro de latencia** (Wilkerson, Perzigian y Schurr, 2014).

En esta ocasión se registra el tiempo que pasa entre un estímulo antecedente y la respuesta que da el sujeto evaluado, p. ej. un profesor elogia a un alumno y después el alumno responde al elogio; es un registro útil cuando lo que importa es saber cuánto tiempo se tarda en responder la persona.

- **Registro intervalar** (Cooper, Heron y Heward, 1987; Wilkerson, Perzigian y Schurr, 2014).

En este registro se divide el periodo de observación en intervalos pequeños, pueden ser de 6 a 10 segundos, y se registra si ocurre o no ocurre la conducta meta en cada intervalo; puede ser de intervalo completo o intervalo parcial, en el primero la conducta debe ocurrir durante todo el intervalo, es decir, si el intervalo es de 10

segundo en esos 10 segundos se debe presentar la conducta; en el segundo la conducta meta puede ocurrir en cualquier segundo del intervalo, siguiendo con el ejemplo, ya sea que se emita en el segundo uno, en el ocho o en el diez la conducta debe registrarse como una ocurrencia. El registro de intervalo parcial es útil para conductas que son poco frecuentes y el registro de intervalo completo es útil para conductas continuas y de altos índices.

- **Muestreo de tiempo momentáneo o control observacional no continuo** (Cooper, Heron y Heward, 1987; Bentzen, 1997; Wilkerson, Perzigian y Schurr, 2014)

En este procedimiento también se divide el periodo de observación en intervalos para registrar la ocurrencia o no ocurrencia de una conducta pero la diferencia es que se observa en un intervalo y en el siguiente intervalo no se observa para que se pueda registrar la conducta, y así sucesivamente, es decir, se observa en un intervalo y se registra en otro. Es recomendable utilizar este registro para conductas discretas además de ser fácil de usar con una conducta o un grupo de conductas.

### **3. Determinar en qué medio se registrará la conducta.**

El medio de registro es en lo que el observador registrará la conducta meta, se puede diseñar un formato de observación, utilizar un formato de observación estandarizado o algún medio electrónico, p. ej. la APP Countee; la condición es observar la conducta y registrarla inmediatamente y que el instrumento sea fácil de usar (Miltenberger, 2012). En el caso de las habilidades sociales es más usual que los investigadores tengan que crear códigos y formatos de observación debido a las características del comportamiento social, tal como la especificidad situacional.

Los siguientes son algunos formatos que se han creado en función del objetivo específico de cada observador: “Guión Conductual para niños” de Wood, Michelson y Flynn (1978), Código de observación de la Conducta Social (Asarnow, 1983), “Escala de observación de las habilidades sociales” (Michelson, Sugai, Wood y Kazdin, 1987), “Sistema de Evaluación Conductual de la Habilidad Social” (SECHS) de Caballo (1987), Sistema de Registro de Interacción con los compañeros (Díaz, 1990), Código de observación de la interacción social (Monjas, Arias y Verdugo, 1992), Código de observación de interacción en clase (Trianes y Muñoz, 1990) (Michelson, Sugai, Wood y Kazdin, 1987; Monjas, 1999; Pérez, 2000; Gil y León, 1998), resulta evidente que todos los registros procuran tomar la observación como vía de evaluación, incluso cuando se trata de habilidades sociales.

### **4. Decidir quién será el observador, cuándo y en donde se observará.**

Para poder decidir estas tres cuestiones se requiere tener información sobre las situaciones específicas que resultan problemáticas para la persona, con el fin de seleccionar las situaciones que se van a observar y a partir de ahí optar por un escenario natural o análogo. En cuanto a los observadores, deben poder registrar la conducta en el tiempo y lugar en donde es más probable que ocurra (Fernández-Ballesteros, 1994).

## 5. Hacer múltiples observaciones.

Es recomendable observar en diferentes escenarios y contextos para que la información sea más confiable y precisa. En este caso se estará hablando de la recolección de datos que permiten tener una línea base.

## 6 Análisis y reporte de las observaciones.

Después de obtener los datos por medio de cualquiera de los tipos de registros, estos se pueden reportar en porcentajes de respuesta y presentarse en una gráfica.

Aunque la observación directa es uno de los métodos más recomendados no está de más conocer algunas de sus ventajas y desventajas para poder compararlo con los otros métodos de evaluación. El siguiente cuadro se basa en diversos autores (Ver Tabla 4) (Goldstein, Sprafkin, Gershaw y Klein, 1989; Fernández-Ballesteros, 1994; Del Prette y Del Prette, 2002; Ballester y Gil, 2002; Wilkerson, Perzigian y Schurr, 2014):

Tabla 4. Ventajas y desventajas de la Observación conductual.

| <b>Ventajas</b>   | <b>Desventajas</b>  |
|---|---|
| Da información directa del comportamiento.                                      | La falta de entrenamiento puede provocar errores en el registro.  |
| Útil para evaluar cambios a través del tiempo.                                  | Requiere invertir mucho tiempo para hacer múltiples observaciones.                                      |
| Brinda información objetiva y precisa del funcionamiento social de una persona. | Es posible que el periodo de observación no sea representativo del repertorio conductual del individuo. |
| Ofrece datos para el análisis funcional.  | Sesgos del observador.  |
| Ayuda a verificar la generalización y el mantenimiento de la conducta.          | Reactividad.  |

Para contrarrestar algunas de estas desventajas, p. ej. sesgos del observador, se sugiere calcular acuerdo entre observadores, entrenar a estos cada vez que se haga la observación y sobre todo tener clara la definición operacional de la conducta (Wilkerson, Perzigian y Schurr, 2014).

Por último, la observación directa se divide en observación natural y observación análoga, en la primera se observa en el escenario natural (situaciones cotidianas del usuario), en la segunda se registra en un escenario artificial donde se simulan las situaciones cotidianas del usuario. Cabe mencionar que muchas veces se consideran más las desventajas y lo difícil que es realizar los registros observacionales naturales, por ende son menos utilizados, siendo la alternativa la observación análoga (Michelson, Sugai, Wood y Kazdin,

1987; Ruiz, Villalobos y Díaz, 2012). Sin embargo, se necesita conocer mejor las características de cada tipo de evaluación para tomar decisiones informadas al momento de evaluar las habilidades sociales, por tanto a continuación se aborda lo que implica la observación natural y posteriormente la análoga.

### **Observación natural.**

En la observación natural, uno o más observadores registran la conducta directamente en el ambiente en que se presenta, por lo que las conductas deben estar definidas operacionalmente de manera clara y fácil; en el caso de conductas sociales discretas se puede medir la frecuencia o bien utilizar registro de duración cuando se trate de interacciones prolongadas (Michelson, Sugai, Wood y Kazdin, 1987; Schloss y Smith, 1994; Pérez, 2000; Luca, Rodríguez y Sureda, 2009). Es recomendable utilizarla cuando las dificultades del cliente afectan relaciones con otras personas que se encuentran en el ambiente observado, cuando el cliente pasa un tiempo considerable en dicho escenario, o bien si las interacciones que interesan ocurren frecuentemente o al menos puede predecirse su aparición (Kelly, 2002).

Haynes y Wilson (1979 como se citó en Fernández-Ballesteros y Carrobles, 1983) piensan que este método de evaluación es congruente con el marco de referencia conductual y las suposiciones de los determinantes de la conducta, además es el sistema menos inferencial para evaluar los efectos de los programas de tratamiento.

El hecho de que sea el método menos inferencial tiene que ver con el procedimiento que sigue, a grandes rasgos implica que los observadores sean entrenados para alcanzar un nivel aceptable de fiabilidad interobservador, para esto se necesita de la definición de las conductas, de establecer un periodo de tiempo y formatos de registro (Michelson, Sugai, Wood y Kazdin, 1987).

De lo anterior, la parte más relevante es el entrenamiento de los observadores y su respectivo acuerdo interobservador. En el entrenamiento, el objetivo es enseñar la conducta meta a través de dos pasos: el primero es practicar la evaluación que consiste en que dos personas observen y registren independientemente la misma conducta del mismo sujeto durante el mismo periodo de observación, la segunda implica dar retroalimentación hasta que las dudas o discrepancias disminuyan lo más posible. Después a partir de los datos que surjan se puede sacar el acuerdo interobservador, éste se calcula de manera diferente dependiendo del método de registro (frecuencia, duración o intervalar); el cálculo que se realiza se presenta en términos de porcentaje, cuando este es alto se dice que hay consistencia en la observación, lo que a su vez habla de que la definición de la conducta meta es clara y objetiva, y que los observadores usan el sistema de registro correctamente (Ballester y Gil, 2002; Miltenberger, 2012).

La selección del escenario de observación es otro punto importante porque puede ser una de las dificultades para poner en marcha el método, por eso cuando se trabaja con población infanto-juvenil existe la posibilidad de asistir al salón de clases o patio de recreo donde usualmente hay interacción con pares y adultos, la ventaja de este escenario es que se puede ser mínimamente intrusivo si el grupo ya está acostumbrado a la presencia de las personas que registran o si el propio observador establece un periodo de habituación

(Caballo, 1993; Pérez, 2000; Del Prette y Del Prette, 2002). Como regla general, aquel intenta situarse discretamente, para no interferir o influir excesivamente en las interacciones y para disminuir la reactividad, pero a la vez lo suficientemente cerca para que puedan registrar correctamente los comportamientos objetivo, así mismo se evita mirar directamente, hablar y sonreír con el niño o adolescente. Finalmente, cuando se asiste a un aula deben considerarse factores como el tipo de grupo, asignatura, disposición física del mobiliario, formas en que se cambia de clase (Michelson, Sugai, Wood y Kazdin, 1987; Fernández-Ballesteros, 1994; Kelly, 200).

En cuanto a los problemas metodológicos o las desventajas, son similares a los presentados en la parte de “Observación directa”, como el sesgo del observador, la reactividad, el tiempo que se debe invertir y las violaciones ecológicas al estar presente en el escenario natural lo que puede distorsionar la emisión normal de la conducta; dado lo último Lytton (1971) recomienda dos cosas: uno, intentar minimizar la distorsión causada por los procedimientos, y dos, aceptar los datos como “interacción bajo la presencia del observador” (Michelson, Sugai, Wood y Kazdin, 1987; Fernández-Ballesteros y Carrobles, 1983; Kelly, 2002).

La gran ventaja de este tipo de evaluación, cuando se trata de habilidades sociales, es que si se realizan las observaciones en muchas y diferentes situaciones sociales y en distintos momentos a lo largo del día durante un periodo de varios días o semanas, puede realizarse una valoración correcta de los déficits y habilidades sociales de los niños o adolescentes (Michelson, Sugai, Wood y Kazdin, 1987).

Aunque la observación natural puede representar cierto reto por las situaciones específicas que se requieren, el hecho de que sus resultados sean bastante representativos de la conducta típica del niño, adolescente o adulto debiera ser una de las características con mayor importancia para elegir este método pues de esa manera se estará seguro de que se evalúa la ejecución real, lo que permite realizar la intervención apropiada para modificar el comportamiento que realmente se necesita modificar.

Por otro lado, existen circunstancias o características que podrían impedir llevar a cabo este método y de realizarse, los datos arrojados podrían no ser correctos ni útiles, por tanto se recomienda optar por el segundo tipo de observación directa: observación análoga.

### **Observación análoga.**

La observación análoga o situación simulada puede definirse como un técnica de observación de la conducta meta en una situación estructurada, en la cual dos o más personas interactúan conforme a roles previamente definidos, dada su naturaleza estas situaciones miden las respuestas sociales específicas poniendo de manifiesto las situaciones interpersonales que resultan problemáticas para el sujeto (Michelson, Sugai, Wood y Kazdin, 1987; Del Prette y Del Prette, 2002).

Aunque suele percibirse como una situación artificial, se busca que la prueba sea lo más representativa del funcionamiento social del cliente y por ende crear situaciones en un ambiente lo más realista posible, es decir, personalizar la escenas de manera que sean relevantes. Para lograrlo, es habitual contar con colaboradores, quienes pueden comportarse de forma cálida, neutra o amenazante según la experiencia de cada cliente.

Cabe mencionar que con esta estructuración personalizada se busca aumentar la validez de la observación (Ballester y Gil, 2002). Ha de tomarse en cuenta que durante estas pruebas la persona evaluada puede comportarse como lo hace habitualmente, puede que lo haga como cree que debería hacerlo, o como le gustaría que fuera su comportamiento, sin embargo, el supuesto básico es que la conducta del individuo se parece a su conducta habitual (Ballester y Gil, 2002; Kelly, 2002).

Ahora bien, algunos criterios para considerar el utilizar la observación análoga son: accesibilidad del observador al escenario, cuando se trate con conductas de baja frecuencia, de evitación o desobediencia pues al estructurar la situación es posible observar la conducta más rápido (Michelson, Sugai, Wood y Kazdin, 1987; Fernández-Ballesteros, 1994; Kelly, 2002).

Puesto que las características de este tipo de evaluación la hacen útil para ciertas conductas, podría ser recomendable ponerla en marcha ya que sigue siendo parte de una observación directa, lo cual permite tener información del repertorio conductual real y no sólo el reporte de que se posee de la conducta. Además al existir tres tipos de pruebas de simulación, de acuerdo a Caballo (1993) y Del Prette y Del Prette (2002), se hace más posible contar con un sistema que permita evaluar una amplia variedad de comportamientos y sobre todo comportamientos sociales, las tres pruebas son: interacciones discretas o estructuradas, interacciones extensas y semiextensas, para que queden claras se definen brevemente.

**Interacciones estructuradas:** Se simula una situación en la que el individuo pretenda mejorar y el evaluador observa la adecuación de sus respuestas, lógicamente la conducta del segundo es estructurada de tal manera que sólo se hace un comentario y se espera una respuesta discreta del cliente (Kelly, 2002; Ruiz, Villalobos y Díaz, 2012 ).

Caballo (1993) y Michelson, Sugai, Wood y Kazdin (1987) propusieron el siguiente esquema:

- 1) Presentación de un video, narrador o modelo que hace la descripción de una situación interpersonal en la que se encuentra el usuario.
- 2) Comentario hecho por el evaluador o colaborador dirigido a la persona a evaluar.
- 3) Respuesta del usuario y momento en el que el evaluador juzga los componentes verbales y no verbales para establecer el nivel de habilidades sociales

**Interacciones semiextensas:** Es similar al formato anterior, lo único que cambia es que el evaluador sigue la interacción con más comentarios o preguntas, también se pueden cambiar las consecuencias potenciales y la cantidad de información inicial (Caballo, 1993; Ballester y Gil, 2002).

**Interacciones extensas:** Se les conoce como “interacciones naturalistas”, sin embargo, no son hechas en la vida real, lo único que pasa es que se le pide a la persona que mantenga una conversación con un colaborador (la persona no sabe que este es un ayudante) o bien que se pide al usuario que actúe “como si” la interacción fuera real; estas interacciones tienen una duración de un minuto y medio a quince minutos, con una media de cinco minutos (Caballo, 1993). Acorde con Ballester y Gil (2002), estas pruebas son

recomendadas cuando se busca evaluar un comportamiento global, p. ej. una conversación cotidiana, conocer gente o concretar una cita.

En cualquiera de las tres modalidades, es conveniente repetir varias veces las situaciones de evaluación variando algún aspecto de la descripción que introduce la escena o sustituyendo al colaborador (Kelly, 2002).

Finalmente, las desventajas más notables que puede tener la observación análoga es que enfrenta problemas de validez externa y que puede que no proporcione datos del cambio conductual, especialmente cuando este procedimiento sea parte del entrenamiento, pues el aumento en la puntuación de la ejecución puede reflejar que la persona ha aprendido a hacer el role-play, no a comportarse de forma diferente en las interacciones sociales diarias (Michelson, Sugai, Wood y Kazdin, 1987; Fernández-Ballesteros, 1994).

Otra desventaja relacionada, es que la ejecución puede estar influida por otras variables presente en la escena de role-play, la estructuración de la situación cuenta con sólo una parte de los elementos que tiene el ambiente natural y puede estar presente la deseabilidad social (Del Prette y Del Prette, 2002).

Respecto a las ventajas que posee está la flexibilidad y el control que se tiene sobre las diversas situaciones que pueden resultar difíciles para el cliente; la medición de los componentes de las habilidades sociales puede ser más exacta; y quizá una de las características importantes es que se disminuye considerablemente el tiempo necesario para observar ciertas conductas de baja frecuencia (Michelson, Sugai, Wood y Kazdin, 1987; Schloss y Smith, 1994; Del Prette y Del Prette, 2002; Ballester y Gil, 2002).

En conclusión, la observación directa proporciona diferentes maneras de evaluar la conducta, ya sea directamente o realizando simulaciones, por lo que no deberían existir demasiados impedimentos para optar por este método. Lógicamente se deben considerar las ventajas y desventajas que posee, sin embargo, bajo un marco teórico conductual resulta necesario contar con datos que muestran que en realidad ocurre o no ocurre la conducta y sus respectivos parámetros. Aunque es el método más recomendado, no quiere decir que los demás tengan que desecharse sino que al utilizarse no se debería dejar de lado la observación para únicamente respaldar las intervenciones y sus resultados con evaluaciones indirectas. Otra forma de evaluación es el auto-registro.

### **Auto-registro.**

Cuando el sujeto observa su propio comportamiento y registra ciertas características de aquel se estaría usando el auto-registro, algunos de los requisitos es que la conducta debe delimitarse además de registrar su ocurrencia inmediatamente después o poco después; con los datos que se generen se podría estimar la frecuencia, porcentaje y/o duración de determinadas conductas manifiestas o encubiertas (Goldstein, Sprafkin, Gershaw y Klein, 1989; Pérez, 2000; Ballester y Gil, 2002; Ruiz, Villalobos y Díaz, 2012).

Como puede verse con el auto-registro, se obtiene con relativa facilidad información detallada sobre la situación en que se emite la conducta y la frecuencia del comportamiento, quizá por ese motivo para Fernández-Ballesteros (1994) representa el método más objetivo

para obtener información del propio sujeto. Además puede utilizarse antes, durante y después de un entrenamiento de habilidades sociales para hacer una comparación del nivel conductual (Caballo, 1993; Del Prette y Del Prette, 2002).

Su uso es relativamente fácil, sólo se requieren de dos pasos: observar con atención la propia conducta y registrarla con algún procedimiento previamente establecido, o lo que es lo mismo un formato de registro que es proporcionado por el evaluador (Pérez, 2000). El formato de registro es una tabla con columnas en donde principalmente deben anotarse los antecedentes y consecuentes de la conducta, el tipo de conducta que se emite (pública o encubierta) y en ocasiones qué tan satisfecha quedo la persona por haber emitido la conducta, en el caso de las habilidades sociales resulta relevante registrar el número de interacciones, el nivel de ansiedad experimentada así como las características de las personas con las que interactúa. (Caballo, 1993; Ballester y Gil, 2002). Del Prette y Del Prette (2002) recomiendan que las hojas de registro sean de fácil manejo para que en las situaciones sociales no cause esfuerzo al cliente; si bien existen muchos formatos un ejemplo usual es el de Caballo (1993) (Ver Tabla 5):

Tabla 5. Formato de Autoregistro.

Nombre:

| Hora y día | Situación | Evaluación de ansiedad (0-100) | Pensamiento | Conducta social manifiesta | Respuesta de los demás | Satisfacción con el resultado |
|------------|-----------|--------------------------------|-------------|----------------------------|------------------------|-------------------------------|
|            |           |                                |             |                            |                        |                               |

Este método de evaluación resulta útil cuando con otro medio es complicado obtener datos de la interacción diaria del individuo, de conductas encubiertas, comportamientos poco frecuentes, cuando no hay posibilidad de tener observadores o cuando la conducta ocurre sin la presencia de terceros, además al ser un instrumento relativamente no intrusivo es bastante recomendable usarlo con niños y adolescentes. Como con otros instrumentos, el auto-registro ayuda a establecer si existe o no un déficit y por ende a establecer ciertas hipótesis, puede combinarse con la observación directa, en sí mismo sirve como procedimiento de intervención y para realizar evaluaciones pre-post (Caballo, 1993; Fernández-Ballesteros, 1994; Miltenberger, 2012).

Para Del Prette y Del Prette (2002) y otros (Caballo, 1993; Sanz, Gil y León, 1998) las desventajas del auto-registro se vinculan a la dificultad para entrenar o enseñar a los clientes a usar formato de registro y por ende la baja fiabilidad del registro (inexactitud de la observación o mantenimiento del registro), la reactividad que provoca un cambio conductual debido a la autoobservación y la dificultad para registrar componentes moleculares.

### Mapa Clínico de Patogénesis.

Nezu, Nezu y Lombardo (2006) explican que un Mapa Clínico de Patogénesis (MCP) es una descripción gráfica de las variables hipotéticas que contribuyen al surgimiento y

mantenimiento de las dificultades de una persona, en este se especifican las relaciones funcionales con nomenclatura EORC (E: antecedentes; O: variables orgánsmicas; R: respuestas; C: consecuencias). De manera desglosada los elementos que constituyen el MCP son:

- Variables distantes: Son factores históricos o de desarrollo que pueden ser responsables del surgimiento de los problemas conductuales; estos podrían considerarse variables estáticas porque no se pueden cambiar por sí mismas, tienen que ver con traumas graves (violación), carencia de modelos sociales adecuados, sucesos cotidianos estresantes, etc.
- Variables antecedentes: Por un lado se relacionan con el cliente (variables conductuales, cognitivas, afectivas, biológicas, sociales/culturales) y por el otro con el ambiente social y físico; estas operan como estímulos discriminativos.
- Variables orgánsmicas: Todas las variables relacionadas con el cliente (conductuales, cognitivas, afectivas, biológicas, sociales/culturales) las cuales representan mediadores de respuesta o moderadores, las primeras explican porqué se emite una respuesta ante determinados estímulos antecedentes, y las segundas que solidez o dirección hay entre un factor antecedente y una respuesta.
- Variables de respuesta: Se dividen en variables instrumentales que ayudan a resultados finales, es decir, factores que influyen en la conducta meta; y en la conducta meta en sí misma.
- Variables de consecuencia: Reacción que se genera en el cliente y/o medio ambiente ante una respuesta determinada.

Después de elaborar un MCP se requiere evaluar su validez mediante la validación social y la comprobación de las hipótesis. La validación social se consigue mostrando el mapa clínico de patogénesis al cliente y a personas relevantes de aquel, para que puedan opinar acerca de la pertinencia, importancia y necesidad de las conductas y objetivos seleccionados. Para comprobar las hipótesis, se necesita poner a prueba las predicciones que surgen de la información organizada, de confirmarse el evaluador podrá tomar como veraz o pertinente el mapa clínico de patogénesis propuesto, hasta que la evaluación confirme la veracidad del MCP se puede continuar con el diseño del tratamiento.

Durante este capítulo, se mostraron algunas cuestiones vinculadas a la evaluación de las habilidades sociales utilizando las explicaciones y métodos de la teoría conductual, así mismo de manera específica se mencionaron aspectos relacionados a la población adolescente; con el objetivo de tener una idea de cómo desarrollar una evaluación y de por qué es importante desarrollarla aunque se trate de habilidades sociales, un tema que quizás parece complicado de evaluar por la situación social, sin embargo y sin sonar reduccionista, finalmente implica comportamiento o psicología, por tanto, es un tema que tiene explicación pensando en lo social como parte del medio ambiente del que siempre se habla.

Después de conocer sobre ciertas formas de evaluar las habilidades sociales, se puede

pasar al siguiente tema que habla sobre lo que es un entrenamiento de habilidades sociales y sus componentes.

## Capítulo Tres

### Entrenamiento de Habilidades Sociales.

Aunque a veces se piensa que la conducta socialmente hábil se enseña a través de la instrucción verbal o de forma espontánea, la enseñanza debería de ser directa, sistemática e intencional (Monjas, 1999), por tanto el presente capítulo aborda las definiciones y características de este tipo de entrenamiento así como la estructura que tiene en general, lo que permite tener los elementos para elaborar un entrenamiento personalizado en el que se consideren los déficits conductuales y el repertorio con el que cuenta el cliente

#### 3.1 Definición del Entrenamiento de Habilidades Sociales en el transcurso de los años.

En un inicio el Entrenamiento de Habilidades Sociales (EHS) se definía como un programa educativo diseñado para mejorar las habilidades cognitivas y conductuales, más adelante se le añadieron las habilidades emocionales; en cuanto al procedimiento, se debía contar con temáticas preestablecidas o en secuencia derivadas de los datos proporcionados por una evaluación formal, además de ser un proceso validado en el que se compatibilizan las necesidades y características de distintos individuos, dado que el entrenamiento se realizaban en grupos. Por tanto, los temas se diseñaban para que un grupo pudiera mejorar su desempeño interpersonal (Hughes, 1986; Hidalgo y Abarca, 1994).

Posteriormente, dos autores reconocidos en el tema, contribuyeron a la definición del entrenamiento, por un lado Monjas (1999) planteó que un entrenamiento en habilidades sociales es una estrategia de enseñanza en la que se utilizan técnicas conductuales y cognitivas enfocadas a adquirir conductas socialmente efectivas que no se tienen en el repertorio y a modificar las conductas que la persona posee pero que son inadecuadas. Por otro lado, Del Prete y Del Prete (2002) definieron el EHS como un conjunto articulado de técnicas y procedimientos de intervención razonablemente estandarizados orientados para la promoción de habilidades sociales relevantes en las relaciones interpersonales. Como puede notarse, en este punto se menciona el uso de técnicas más que sólo hablar de temáticas como en las primeras definiciones, lo que hace reflexionar acerca de que anteriormente la intervención se limitaban a una exposición oral; otra cuestión a resaltar es que en las últimas definiciones se hace explícito el hecho de enseñar habilidades sociales efectivas o relevantes, es decir, habilidades que en verdad ayuden a la interacción social del cliente.

Otras definiciones encontradas en estos años son las de Gil y León (1998) y Orviz y Lema (2000), para el primero el entrenamiento es un procedimiento de intervención que integra un conjunto de técnicas derivadas de la teoría del aprendizaje social, de la psicología social, de la terapia de conducta y de la modificación conductual y que se aplica para que las personas adquieran habilidades que les permita mantener interacciones más satisfactorias en varios aspectos de su vida, en este caso lo que se integra a la definición es el origen teórico de las técnicas empleadas. Para los segundos autores, son procedimientos educacionales altamente estructurados, en los que se aplican estrategias de modelado, role-play, refuerzo social y retroalimentación, lo que resalta de esta definición es que se retoma la importancia de que el procedimiento sea secuencial o estructurado y no simplemente al azar además de mencionar explícitamente las cuatro técnicas más usuales que se ocupan en cualquier entrenamiento de habilidades sociales.

Aunque ya había ciertos elementos para definir el EHS, posteriormente se retomaron algunos criterios e incorporaron otros, a saber, se mantuvo la idea de qué se aplican técnicas para que las personas adquieran habilidades que les permitan mantener interacciones funcionales en diferentes áreas sociales de su vida (Grijalvo y Pellejero, 2008; Villa, 2009; Muñoz, Crespi y Angrehs, 2011); lo que se agregó fue que debe existir un tiempo establecido para desarrollar el entrenamiento en función de recursos previamente delimitados, en este sentido el entrenamiento no debería ser muy extenso sino lo suficiente para que se adquieran las habilidades, de hecho se ha hablado de la enseñanza de nuevas habilidades en periodos cortos de tiempo; por lo anterior, se hace necesario un proceso de planificación en donde se especifiquen las acciones sistemáticas que se pretenden ejecutar con tiempos establecidos (Grijalvo y Pellejero, 2008; Fernández-Ballesteros, 1996 como citó en Lacunza, 2012; Dogan et al., 2017).

De manera específica, Lacunza (2012) retoma el planteamiento de que los entrenamientos de habilidades sociales son procesos educativos intensivos y controlados que buscan ampliar los repertorios conductuales sociales del individuo utilizando técnicas cognitivo-conductuales como modelado, ensayo conductual y reforzamiento.

Además, Del Prette y Del Prette (2013) vuelven a aparecer en escena refinando la definición dada en el año 2002, pues ahora consideran que un programa de entrenamiento de habilidades sociales es un conjunto de actividades planificadas que estructuran procesos de aprendizaje, mediados o conducidos por un terapeuta o coordinador, buscando : a) ampliar la frecuencia y/o mejorar las habilidades sociales ya adquiridas , b) enseñar habilidades sociales nuevas y significativas, c) disminuir o extinguir comportamientos concurrentes a dichas habilidades; con la presente definición se nota que no sólo se trata de instaurar conductas socialmente hábiles sino de aumentar o disminuir la frecuencia, claro está que depende de cada caso en particular.

Para terminar con las definiciones propuestas y de manera un poco más reciente, se dice que el entrenamiento de habilidades sociales involucra la aplicación de técnicas que permiten enseñar conductas sociales a individuos que experimentan déficits sociales (Otero, Schatz, Merrill y Bellini, 2015).

En función de lo anterior, los objetivos de este tipo de intervención son::

1. Adquirir y dominar las habilidades sociales que reemplacen a conductas existentes menos adaptativas, además de emitirlas en el contexto adecuado sin supervisión (Pérez, 2000; Grijalvo y Pellejero, 2008; Villa, 2009).
2. La adquisición de estas conductas debe mejorar la calidad de las relaciones interpersonales del sujeto con el fin de integrarlo a la comunidad y por ende buscar su adaptación al medio (Verdugo, 1997; García-Vera et. al, 1998 como se citó en Lacunza, 2012; Segrin, 2009 como se citó en Ruiz, Villalobos y Díaz, 2012; Lynn y Healy, 2012).
3. Establecer cambios duraderos en el repertorio del cliente, y no mejoras transitorias manifestadas sólo durante las sesiones de entrenamiento, es decir, desarrollar habilidades a largo plazo para ser utilizadas en la vida cotidiana (Kelly, 2002; Wilkerson, Perzigian, Schurr, 2014).

Resumiendo las definiciones que se han dado de los entrenamientos de habilidades sociales, se dirigen a provocar cambios en el sujeto, en cuanto a la manera de interactuar y de responder al medio externo social (Lacunza, 2012).

Finalmente, los entrenamientos de habilidades sociales se han aplicado a una amplia variedad de problemáticas como trastornos emocionales en niños y jóvenes, autismo, esquizofrenia, síndrome de Asperger y depresión además de prevenir ansiedad social, timidez y soledad, cabe mencionar que la población infanto-juvenil es la más atendida con esta intervención. Una consecuencia de esta diversidad es que se ha sugerido que los entrenamientos son “cura-todo” (Hidalgo y Abarca, 1994; Gil, Cantero y Antino, 2013), esto último debería de considerarse con precaución, porque si bien los EHS no deben aplicarse indiscriminadamente, es de considerar que las habilidades sociales pueden impactar en varios ámbitos de la vida del sujeto sin que eso suponga que su vida quede resuelta.

### 3.2 Características del Entrenamiento de Habilidades Sociales.

Una de las características más importantes e inquietantes es que el Entrenamiento en Habilidades Sociales aparentemente no tiene una teoría general que pueda sustentar varias propuestas teóricas y metodológicas (Del Prette y Del Prette, 1999), entre ellas la Teoría del Aprendizaje Social, la Teoría Conductual y Las Teorías del Procesamiento de la información.

La primera aproximación teórica es la que regularmente se presenta como la base de los programas o entrenamientos de habilidades sociales (Michelson, 1987; Monjas, 1993; Cartledge y Milburn, 1995; Ballester y Gil, 2002; Grijalvo y Pellejero, 2008), esto puede deberse al uso que se hace del modelado y por ende del aprendizaje observacional, que es la explicación detrás de aquella técnica, sin embargo, se habla menos del papel fundamental que tiene el ensayo conductual, el cual permite poner en práctica la habilidad para que no se quede en la observación del comportamiento adecuado, que en este caso son las habilidades sociales, además permite que la conducta sea moldeada para conseguir la ejecución adecuada.

Siguiendo esta línea explicativa, para la Teoría Conductual o del Aprendizaje, las conductas son adquiridas a través de una interacción dinámica con el ambiente social y los déficits deben ser interpretados como consecuencia de un incompleto o defectuoso proceso de aprendizaje, por ende la superación del problema es a partir de la aplicación sistemática de procedimientos que optimizan el aprendizaje de repertorios inexistentes, esto implica el uso de técnicas conductuales de adquisición y mantenimiento de la conducta (Roth, 1986). A pesar de esta consideración, se dice que regularmente los programas de habilidades sociales se relacionan con dicha teoría pero también con otros abordajes teóricos, que idealmente mantienen compatibilidad en sus bases conceptuales (Del Prette y Del Prette, 1999).

En cuanto al segundo enfoque, simplemente se habla de él porque en algunas ocasiones se utiliza la resolución de conflictos en el entrenamiento de habilidades sociales (Andrés, Barrios, Martín, 2005).

Otra característica que tienen estos entrenamientos es el tipo de técnicas que ocupa, a saber, instrucciones, exposición a modelos, ensayo conductual, reforzamiento y retroalimentación, y generalización; dentro de estas se suele incluir el moldeamiento, encadenamiento, técnicas de relajación y desensibilización sistemática (Verdugo, 1997; Kelly, 2002; Del Prette y Del Prette, 2002; Mikami, Jia y Jiwon, 2014; Wilkerson, Perzigian, Schurr, 2014); el uso en conjunto de las estrategias hace que el EHS sea más efectivo, además dada su estructura clara, con pasos sistematizados y delimitados a priori facilita su aplicación (Gil y León, 1998; Greene y Bursleson, 2003). Un dato curioso es que se haya tenido que recurrir a otras aproximaciones teóricas, cuando al principio se tenía claro que las técnicas utilizadas se originaron en el análisis experimental de la conducta y en la terapia conductual (Del Prette y Del Prette, 2002).

Además del origen, resulta relevante que de acuerdo a varios autores, la secuencia típica del entrenamiento es en términos de la triple contingencia Antecedente-Conducta-Consecuencias: los antecedentes se ubican en las explicaciones, ayudas, instigaciones y modelados o cualquier suceso que evoca la respuesta correcta del sujeto; la conducta se observa en el ensayo conductual o role-play que es cuando emite la habilidad que se pretende adquirir; las consecuencias se ubican en la retroalimentación y el reforzamiento que se utilizan para incrementar y/o generalizar la ejecución de la conducta (Michelson et al, 1987; Verdugo, 1997; Pérez, 2000). Teniendo esta explicación no tendría que hacer falta otro tipos de teorías, quizá como intento de complementarla.

Como se mencionó, una característica más del EHS es que al combinar las técnicas aumenta el impacto, durabilidad y generalización de los efectos del tratamiento, por tanto resultan recomendable que los entrenamientos sean “multicomponentes” para que sean efectivos (Michelson et al, 1987; Greene y Bursleson, 2003; Tena, Rodriguez y Sureda, 2009). Podría existir cierta confusión pues a veces se consideran multicomponentes a las intervenciones que incluyen diferentes estrategias para enfrentar diferentes problemáticas y unicomponentes a aquellos que sólo se enfocan en mejorar las habilidades sociales (Lacunza, 2012), por eso ha de aclararse qué se entiende por “multicomponente” lo que se menciona al principio del párrafo.

Por otro lado, no podía faltar el tipo de formato, pues aunque puede ser individual o grupal la aplicación, es más frecuente que se utilice la segunda opción, algunas de las razones es que a través de este el usuario puede aprender de los compañeros, puede contar con varios modelos y varias retroalimentaciones, tiene un escenario natural para la interacción y reduce costo de tiempo-dinero, por lo cual se cree que es potencialmente más eficaz; para utilizar este formato se necesita que el grupo sea lo más homogéneo posible en cuanto sexo, edad, mismos déficits sociales o tipo de problema y que tenga un nivel de funcionamiento general. En cuanto al formato individual, se puede realizar de manera más detenida la evaluación e ir ajustando el contenido del entrenamiento (Gismero, 1996; Puntí et al., 2005; Ruiz, Villalobos y Díaz, 2012; Mikami, Jia y Jiwon, 2014).

Casi para concluir el apartado se toma como otra característica las limitaciones que podrían presentar los entrenamientos de habilidades sociales así como algunos los resultados de sus efectividad.

Las debilidades vienen dadas por el tipo de diseños que son o no empleados, por las características de los participantes, de los entrenadores, y de los contextos de la intervención. Dentro de esto se encuentra la ausencia de grupos control o aleatorización; la aplicación indiscriminada del entrenamiento a un gran número de personas, pues en la práctica tradicional se asigna a todos los clientes al mismo grupo; que los entrenamientos suelen ser dados por diferentes profesionales y por estudiantes en prácticas que no suelen tener experiencia ni son supervisados; y que muchos clientes tienen acceso limitado a nulo a este tipo de entrenamientos (Greene y Burleson, 2003; Lacunza, 2012; Gil, Cantero y Antino, 2013).

En cuanto a la efectividad se han reportado resultados un tanto diferentes, por un lado se dice que fueron satisfactorios, particularmente en la prevención de comportamientos agresivos e inhibidos en población infanto-juvenil, y por otro lado, que los efectos del entrenamiento de habilidades sociales depende del tipo de problemas que se presente, p. ej. observar grandes efectos en niños socialmente aislados; efectos moderados en niños con conductas internalizadas y externalizadas y pequeños efectos en niños con conducta agresiva y con niños con retraso en el desarrollo (Lacunza, 2012; Van Vugt, Dekovic, Prinzie, Stams y Asscher, 2013). Otra fortaleza viene dada por utilizar el análisis funcional para analizar el comportamiento social, pues se procura mantener un exhaustivo rigor metodológico basado en la descripción operativa de los tratamientos, en la evaluación empírica de las técnicas y en la valoración de los efectos (Gil y León, 1998).

Ciertamente lo último es contradictorio a las limitaciones presentadas, haciendo pensar que quizá la misma falta de consenso respecto a las teorías que explican la adquisición y entrenamiento de habilidades sociales es lo que provoca diferentes percepciones en cuanto a sus limitaciones y efectividad, es decir, cada quien está aplicando lo que cree es un EHS y por ende, cada quien obtiene diferentes resultados lo que desemboca en diferentes propuestas para mejorar el trabajo realizado. Todo tipo de explicación y de estrategias son englobadas en la temática “habilidades sociales”.

Finalmente, otras características más concretas son (Gil y León, 1998; Monjas, 1999; Grijalvo y Pellejero, 2008; Muñoz, Crespi y Angrehs, 2011; Lacunza, 2012):

- Basarse en que las conductas se adquieren y por tanto, todas las personas pueden ampliar su repertorio conductual con independencia de la causa que origina el déficit; prestando atención a la conducta adaptativa y prosocial.
- Considerar al sujeto como agentes activos del cambio durante el proceso de aprendizaje.
- En ocasiones se piensa como un procedimiento psicoeducativo más que una técnica terapéutica, ejemplo de esto es el enfoque del Aprendizaje Estructurado.
- Tiene una duración considerablemente breve.
- La formación de entrenadores es relativamente corta y sencilla.
- Su terminología es sencilla para las personas no especializadas.

### 3.3 Técnicas del Entrenamiento de Habilidades Sociales

Este apartado se enfocará en describir las técnicas que usualmente se utilizan en los entrenamientos de habilidades sociales así como otras estrategias propuestas; también se presenta la forma en la que se puede estructurar el entrenamiento y por último, algunos ejemplos de intervenciones que se han formulado.

Como tal, el entrenamiento de habilidades sociales está compuesto de técnicas que se denominan básicas: instrucciones, modelado, práctica conductual, retroalimentación, reforzamiento y estrategias de generalización (Pérez, 2000), pero en ocasiones se suele incluir otras como: técnicas de control de ansiedad, reestructuración cognitiva, y solución de problemas (Ballester y Gil, 2002; Muñoz, Crespi y Angrehs, 2011; Ruiz, Villalobos y Díaz, 2012; Li et al, 2016).

Por otro lado y bajo el marco teórico conductual, Wilkerson, Perzigian y Schurr (2014) presentan una serie de estrategias que se pueden utilizar para desarrollar o inhibir comportamientos sociales, algunas de estas ya están incluidas en el EHS tradicional. :

- Estrategias de control del antecedente: utilizar estímulos que evocan la respuesta y ayuda a diferenciar las condiciones en las que se debe emitir o no la conducta.
- Expectativas o instrucciones: mencionar al individuo lo que se espera de su comportamiento.
- Análisis de tareas: la descripción de cómo completar una tarea o actividad; para esto se debe identificar la tarea, su propósito y descomponer la tarea en pasos, posteriormente se puede dar oportunidad de practicar, retroalimentación y reforzamiento.
- Prompts o ayudas: señales visuales o auditivas que se usan para incrementar la probabilidad de que el estudiante emita la respuesta correcta y para ayudar a discriminar cuando emitirla o no; se divide en tres tipos: verbal, gestual y física, la primera consiste generalmente en relatarle algunos o varios pasos que pueden facilitarle la ejecución de la conducta; en cuanto a la gestual son gestos o movimientos emitidos por el facilitador para ayudar al cliente, se puede utilizar si se olvida un paso o se da la respuesta incorrecta; la última se utiliza con destrezas motoras y consiste en guiar o apoyar ligeramente los movimientos del cliente. Cualquier tipo de ayuda se ha de desvanecer gradualmente (Verdugo, 1997).
- Estrategias del control del consecuente: es decir las consecuencias de la conducta, que pueden ser internas o externas, se recomienda pasar de las externas a las internas con desvanecimiento.
- Reforzamiento: cualquier cosa que pase después de la conducta y que aumenta la probabilidad de que ocurra aquella, p. ej. atención, alabanza, actividades; los mejores reforzadores son los intrínsecos como desarrollar y mantener amistades. Algunas recomendaciones tienen que ver con utilizar diferentes reforzadores para prevenir la saciedad y con ello la disminución de la efectividad del reforzador, aplicar

un programa de reforzamiento, utilizar reforzamiento diferencial y/o utilizar moldeamiento. Lo que no resulte en un incremento de la conducta no se puede considerar reforzador.

- Castigo: cualquier cosa que pase después y que disminuya la probabilidad de que aparezca la conducta.
- Economía de fichas: se utiliza con reforzadores tangibles; la idea es entregar fichas al sujeto cuando se emite la respuesta correcta, posteriormente se pueden intercambiar por los reforzadores.
- Extinción: se deja de proporcionar el reforzador para que la conducta desaparezca.
- Tiempo fuera: implica retirar al sujeto de un ambiente positivo, ya sea para usarlo como castigo o como reforzador de una conducta.

En la siguiente parte se describen las técnicas que regularmente se utilizan en el entrenamiento de habilidades.

### **Instrucciones.**

Es información verbal o no verbal clara, breve y concisa que se da al sujeto especificando cuáles son exactamente los comportamientos requeridos y cómo realizarlos (pasos conductuales); en caso de conductas complejas se proporcionan algunos ejemplos, y se puede pedir al cliente que de sus propios ejemplos, después de que se entiende qué conducta se va a aprender se discuten las razones por las cuales es benéfico exhibir la conducta e indicar en qué situaciones de interacción social sería apropiado manifestarla, para esto se vuelve a pedir la colaboración del cliente. En resumen el objetivo es describir, definir, explicar y poner ejemplos sobre los comportamientos que componen a cierta habilidad social, dado esto las instrucciones se consideran estímulos antecedentes (Michelson et al, 1987; Caballo, 1993; Hidalgo y Abarca, 1994; Pérez, 2000; Del Prette y Del Prette, 2002; Kelly, 2002; Tena, Rodríguez y Sureda, 2009; Villa, 2009; Muñoz, Crespi y Angrehs, 2011).

Esta técnica se utiliza para favorecer que el sujeto centre su atención en determinados aspectos de la conducta y gracias a esto que sepa cómo actuar, qué debe decir y cómo hacerlo; sin instrucciones se corre el riesgo de que los clientes aprendan las conductas sin saber la razón para utilizarlas y sin saber cuándo y por qué utilizarlas (Greene y Burleson, 2003; Grijalvo y Pellejero, 2008; Tena, Rodríguez y Sureda, 2009).

En general, las instrucciones se dan al comienzo de la sesión indicando qué habilidad se va a revisar pero también se pueden utilizar previamente al modelado o bien previo al ensayo conductual. A medida que avance el entrenamiento, conviene que el facilitador dedique algo de tiempo al principio de la sesión a repasar los componentes tratados en sesiones anteriores. Esta fase puede durar de 5 a 10 minutos (Pérez, 2000; Kelly, 2002).

Por otro lado, las instrucciones se pueden dar mediante cualquier formato o modalidad, p. ej. role-play, discusiones, descripciones en el pizarrón, grabaciones de video o material

escrito (Michelson et al, 1987; Caballo, 1993; Pérez, 2000; Tena, Rodríguez y Sureda, 2009). El último puede ser un guión o diálogo en el que se indican los pasos conductuales, que puede funcionar como un recordatorio (Wielkewicz, 1999) o como un “stimulus prompt”, los “prompt” son estímulos que influyen en la ocurrencia de la conducta social y por tanto, resultan valiosos junto con las instrucciones (Schloss y Smith, 1994).

Los “prompt” se dividen en naturales o artificiales. Los primeros ocurren o están presentes en el medio ambiente cotidiano del sujeto; los segundos son usados durante las instrucciones para incentivar la adquisición inicial de las respuestas sociales y se deben desvanecer con el paso del entrenamiento para que el control quede en los “prompt” naturales (Schloss y Smith, 1994).

El procedimiento para utilizar estos estímulos es: 1. Escribir el objetivo de la habilidad social (incluye las respuestas meta, las condiciones en que debe aparecer y los criterios de éxito); 2. Realizar análisis de tareas de la habilidad; 3. Identificar la jerarquía del prompt menos intrusivo al más intrusivo, es decir, de autoiniciación, ayuda verbal, modelado hasta ayuda física; 4. Pedir la ejecución de la tarea o habilidad; 5. Si no emite la conducta el facilitador debe ir proporcionando las ayudas de la menos intrusiva a la más intrusiva; 6. cuando se ejecuta la conducta meta o su aproximación se da refuerzo verbal y se enfatiza los aspectos positivos logrados (Schloss y Smith, 1994).

Como paréntesis, un análisis de tareas se ocupa para descomponer la habilidad en pasos discretos, evaluando los componentes que son necesarios para realizar la tarea; el análisis de tarea puede ser usado con encadenamiento (hacia delante, hacia atrás o presentación total) (Wilkerson, Perzigian, Schurr, 2014).

Continuando con el tema, para Ballester y Gil (2002) la esta técnica también podría incluir la explicación que se da al cliente sobre la evaluación realizada utilizando algún modelo gráfico para indicar lo que le sucede y las variables que intervienen, dejando claro que los problemas se deben a su historia de aprendizaje y por tanto, se pueden aprender las habilidades necesarias. Además se trata de qué el cliente entienda qué se propone hacer durante el entrenamiento y por qué. Tal parece que en lugar de enfocarse sólo a la enseñanza de las habilidades sociales se trata de dar información previa al entrenamiento, por tanto, aunque los autores lo presentan como parte de las instrucciones se considera que no es lo que verdaderamente caracteriza a la técnica.

Para tener más claro lo que implica una instrucción y en específico, una instrucción verbal, Michelson et al (1987), ofrecen un breve ejemplo: Hoy vamos a discutir por qué es importante defender nuestros derechos y cómo se debería hacer; por defender nuestros derechos se entiende que debemos hacer saber al otro cuando no nos tratan de manera justa o hacen algo que no nos gusta. A veces sólo hay que comunicar lo que los demás esperan de nosotros o bien adoptar una actitud firme y establecer límites. Por ejemplo: si en el recreo un niños nos dicen que no podemos ocupar cierta parte del patio de recreo, ¿qué harías?. Como se puede apreciar se define la habilidad y se incluye algún ejemplo; adicionalmente en la misma sesión se habla sobre las ventajas y desventajas de no comportarse habitualmente y se presentan algunas posibles preguntas para la parte de “discusión”, p. ej. ¿qué podría suceder si no dices o haces nada en esa situación? (Pérez, 2000).

Finalmente, de acuerdo al estudio de Fernández y Moreno (2001) el uso de autoinstrucciones en un entrenamiento de habilidades sociales mostró en el grupo experimental un desarrollo efectivo de la conducta socialmente hábil, parte de la explicación es que las autoinstrucciones son verbalizaciones privadas (antecedente) que facilitan la ocurrencia de ciertos repertorios verbales mientras impide la ocurrencia de verbalizaciones negativas o verbalizaciones que inhiban el comportamiento social. Otro dato a considerar es que los autores notaron cambios en las habilidades sociales de personas etiquetadas como tímidas, que tendían a aislarse o interactuar poco con sus compañeros, así como el comportamiento de los últimos pues se relacionaron más con los niños aislados. Aunado al reporte verbal de los participantes, se consideró que hubo generalización de la conducta sin embargo se menciona que no realizaron un seguimiento como tal.

## **Modelado**

Es la exposición del sujeto a modelos que emiten correctamente las conductas a entrenar (habilidades sociales), ya sea en vivo o en video. Al inicio a esta técnica se le conocía como imitación pues precisamente es parte de lo que se busca: el aprendizaje observacional; la observación directa permite transmitir claramente la naturaleza de la conducta meta, es decir, mostrar situaciones y señales que rodean la ejecución, de esta manera se observa la relación entre la conducta y el resto de los estímulos (Michelson et al., 1987; Caballo, 1993; Hidalgo y Abarca, 1994; Monjas, 1999; Pérez, 2000; Kelly, 2002; Grijalvo y Pellejero, 2008; Villa, 2009; Muñoz, Crespi y Angrehs, 2011). Se recomienda que las conductas modeladas se presenten como alternativa o posibilidad y no como el único comportamiento correcto, así como trabajar comportamientos de menor a mayor dificultad y que pueda observar repetidamente al modelo (León-Rubio, Cantero, Medina y Gómez, 1998; Ballester y Gil, 2002; Muñoz, Crespi y Angrehs, 2011).

No debe dejarse de lado que el modelado se considera uno de los métodos más comunes y efectivos para el desarrollo de habilidades sociales, por tal motivo se utiliza dentro de los programas y de manera aislada p.ej. mediante instrucciones, retroalimentación y reforzamiento diferencial (Schloss y Smith, 1994; Del Prette y Del Prette, 2002; Otero, Schatz, Merrill y Bellini, 2015).

Ahora bien, ¿cuáles son las funciones del modelado? 1. enseñar nuevas habilidades que no están en el repertorio del sujeto, 2. incrementar la frecuencia de conductas adquiridas, ya sea facilitando la emisión de la conducta meta que no se emite por falta de estímulos inductores o desinhibiendo conductas que por ansiedad o comportamientos fóbicos no se exhiben; y 3. reducir conductas sociales excesivas (Schloss y Smith, 1994; Pérez, 2000; Frazo y Nisenbaum, 2005). Puede apreciarse que las tres funciones se relacionan al entrenamiento de habilidades en general y no sólo al modelado, en particular.

Lo que caracteriza a esta técnica son los diferentes tipos de modelado, el manifiesto y el encubierto, el primero se divide en otros dos (en vivo y simbólico), en cualquier caso el modelo puede actuar de manera que se considere “maestra o con maestría”, o a manera “de enfrentamiento” (Caballo, 1993; Pérez, 2000; Kelly, 2002; Del Prette y Del Prette, 2002; Ballester y Gil, 2002). Enseguida se describe cada tipo.

A) Modelado en vivo: el modelo es real, está presente en las sesiones del entrenamiento y ejecuta el comportamiento ante la persona. El procedimiento implica que el facilitador haga una demostración de las conductas (verbales y no verbales) utilizando un role-play así como la ayuda del sujeto a entrenar; en caso de contar con un colaborador, entre ambos (facilitador-colaborador) representan la escena para que el cliente los observe, obviamente ésta última es una manera más estructurada de llevar a cabo el procedimiento. Las ventajas de un modelado en vivo son que el cliente puede observar una interacción muestra, analizar cómo se maneja una situación de forma efectiva y que los participantes le otorguen mayor credibilidad; dado que a veces se considera al “modelado en vivo” como modelado en el ambiente natural del sujeto, se dice que la desventaja es que no se puede predecir la conducta que será demostrada, sin embargo es más usual que la situación sea semiestructurada a desestructurada (Schloss y Smith, 1994; Pérez, 2000; Kelly, 2002).

B) Modelado simbólico: en este caso el modelo no está físicamente presente, por lo que la conducta se muestra mediante un audio o un video; la literatura reporta más el uso del video y ciertas características que debería tener, entre ellas, que exhiba todos los componentes conductuales de la habilidad social a la vez que el entrenador pide al cliente centrarse en el componente que se revisa en la respectiva sesión, además el video no tiene que ser muy elaborado y con 5 o 10 minutos de duración. Las ventajas de este modelado son que: el mismo video puede mostrarse en distintas sesiones, pueden emplearse modelos similares al cliente, se elimina la necesidad de contar con un colaborador, hay mayor facilidad de procedimiento (el facilitador puede detener el video y comentar la conducta del modelo, dar instrucciones, reforzamiento o retroalimentación), se controla el número de veces que el sujeto observa la conducta. La única desventaja es que se presenta una situación poco natural, situación que puede ser menos creíble para los sujetos. Finalmente, el modelado en video obtiene mejores resultados con niños o personas más jóvenes y que tiende a ser efectivo en lugares como la escuela (Schloss y Smith, 1994; Pérez, 2000; Kelly, 2002; Flynn y Healy, 2012; Otero, Schatz, Merrill y Bellini, 2015).

Algo que debe aclararse es que comparando el modelado en vivo y en video, se ha demostrado que ambos tienen efectos similares en cuanto a la adquisición de las habilidades sociales (Otero, Schatz, Merrill y Bellini, 2015).

C) Modelado encubierto; consiste en que la persona se imagina la manera de actuar de un modelo en una situación hipotética con sus respectivas consecuencias. Su procedimiento es: elegir la conducta, asegurarse que el cliente está en posición cómoda y formar la escena con elementos familiares de la vida cotidiana del cliente, verificar si el sujeto consigue imaginar la escena (reportar verbalmente lo que imagina) y pedir que se reproduzca la escena de manera encubierta. Con niños y adolescentes sólo es útil la técnica si anteriormente pudieron ver en vivo al modelo (Pérez, 2000; Del Prette y Del Prette, 2002).

D) Otros dos tipos de modelado son: el de “maestría”, es decir, el modelo ejecuta la conducta meta sin ningún tipo de error; y el modelado de “enfrentamiento”, se

diferencia del anterior porque el modelo muestra cierta ansiedad, tiene dificultades y/o comete errores pero gradualmente ejecuta el comportamiento correctamente (Pérez, 2000).

Pérez (2000) explica que el tipo de modelado que se elija dependerá de los recursos disponibles tanto materiales como humanos, de la conducta meta, el tipo de situación problemática y algunas características del observador como la facilidad de imaginarse situaciones.

Por otro lado, muchos autores (Michelson et al, 1987; Caballo, 1993; Schloss y Smith, 1994; Pérez, 2000; Greene y Bursleson, 2003; Grijalvo y Pellejero, 2008; Tena, Rodriguez y Sureda, 2009; Ruiz, Villalobos y Díaz, 2012; Gil y León, 1998; Wilkerson, Perzigian, Schurr, 2014) han explicado características que influyen al momento de llevar a cabo el modelado: las que se vinculan al modelo, al observador y al mismo procedimiento que se siga; han de tomarse en cuenta estas características pues podrían modificar los resultados obtenidos al aplicar la técnica. A continuación, se presenta de manera breve cada una de ellas.

Respecto al modelo:

- Se recomienda que exista semejanza entre el modelo y el observador, podría ser en cuanto al sexo, edad y raza.
- Que el modelo represente para el observador cierta fama o estatus social.
- Cuando realiza el modelado, se puede actuar con ciertos errores en algunos ensayos y progresivamente ejecutar correctamente la conducta, de tal manera que el observador no perciba excesiva competencia de parte del modelo.
- La persona que modela la conducta meta podría mostrar actitud amistosa y cercana hacia el observador.
- También son importantes las consecuencias que recibe de su actuación, por ejemplo, reforzamiento o castigo.
- Es recomendable que modelen varios tipos de comportamientos.
- Sobre todo, ha de aprenderse los pasos conductuales para mostrar correctamente la ejecución de la conducta meta y no improvisar.

Respecto al observador:

- Influye el nivel de ansiedad que presenta, un nivel elevado puede inhibir el aprendizaje.
- Que sienta empatía o que le guste el modelo.
- Ser recompensado por observar las conductas.
- Considerar que la conducta es deseable y tiene consecuencias positivas.
- Tener algunos componentes de la habilidad en su repertorio conductual.
- Poner atención al modelado.
- Estar motivado para repetir la conducta.

Respecto al procedimiento del modelado:

- Usar estímulos discriminativos, que le permitan al observador identificar en qué momentos emitir o no emitir la conducta meta.
- Realizar suficientes repeticiones de la conducta modelada.
- Eliminar o reducir estímulos distractores.
- Mostrar las conductas de forma clara y precisa.
- Que la conducta modelada pueda ser aplicada a la propia situación del observador.
- Modelar las conductas de menor a mayor dificultad.
- Usar la menor cantidad posible de detalles innecesarios.
- Emplear diferentes modelos o modelar varios comportamientos.
- El observador debe tener oportunidad de ensayar los comportamientos inmediatamente después de observar el modelado.

De todas las características presentadas, las que más se reportan en la literatura son: la semejanza entre el modelado y el observador, las consecuencias que recibe el modela por su actuación, que el observador considere la conducta modelada como deseable y con consecuencias positivas, eliminar o reducir estímulos distractores, modelar las conductas de menor a mayor dificultad, emplear diferentes modelos y el uso de estímulos discriminativos.

Dado lo anterior, se enfatizan dos cuestiones. Por un lado, el uso de estímulos discriminativos durante el modelado permitirá que la conducta meta pueda emitirse en los momentos en que debe emitirse, lo que a su vez ayuda a su generalización; por el otro, las características más reportadas tienen que ver con las consecuencias de la conducta, remarcando la importancia que tienen para el aprendizaje.

Por último, para entender mejor el modelado o cómo podría utilizarse, se encuentra en la literatura algunos ejemplos, que en concreto hablan sobre modelado manifiesto, encubierto y simbólico.

El primer ejemplo es de Goldstein et al (1989) sobre la habilidad de saludar a otra persona, comienza mencionando que el facilitador y un colaborador representan la escena para enseñar como emplear los pasos de la habilidad, y se da la instrucción al sujeto de observar la escena (Pérez, 2000).

Respecto al modelado encubierto, la propuesta es del Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra (1998), para ellos la habilidad es la conducta autocontrolada ante insultos donde no se debe caer en provocaciones y mantenerse tranquilo, posteriormente describen detalladamente un ejemplo en donde se utiliza la habilidad, para que después el facilitador y el o los participantes destaquen los pasos a seguir y sus ventajas, concluyen pidiendo que expongan experiencias relacionadas a la habilidad social (Pérez, 2000).

Otro ejemplo, es el de Valles (1994) quien realizó pequeñas historietas (modelado simbólico) que refleja el comportamiento agresivo mediante diálogos entre niños; posteriormente se presenta un pequeño cuestionario con las preguntas: ¿quién se comporta de manera agresiva?, ¿por qué?, enseguida se agregan cuatro respuestas para que son marcadas con un tache de acuerdo a la conducta exhibida (descalifica las opiniones de los demás, es grosero en su manera de hablar, ofende a los demás y piensa que es superior) , ¿en alguna ocasión tu comportamiento ha sido agresivo?-describirlo, y ¿cómo actuarías en esa situación? (Pérez, 2000).

## **Ensayo conductual.**

Para Ballester y Gil (2002), y Grijalvo y Pellejero (2008), esta técnica constituye el núcleo del entrenamiento en habilidades sociales ya que a partir de aquí se pueden aplicar el resto de técnicas que permiten la adquisición y reforzamiento de las conductas meta; además de servir como herramienta de diagnóstico (Ver Capítulo 2) (Michelson et al, 1987; Hidalgo y Abarca, 1994 Del Prette y Del Prette, 2002; Grijalvo y Pellejero, 2008).

El ensayo conductual es la práctica que realiza el cliente de las conductas meta observadas en el modelado, mediante escenas cortas que simulan aspectos relevantes del ambiente natural de aquel, para ello se debe describir perfectamente la escena respondiendo a las preguntas qué, quién, cómo, cuándo y dónde. Lo anterior, permite a la persona ensayar la conducta bajo supervisión, sin experimentar las consecuencias aversivas de no poseerla, y practicar masivamente las conductas meta hasta lograr un nivel de ejecución adecuado (Gil y León, 1998; Michelson et al, 1987; Caballo, 1993; Monjas, 1999; Pérez, 2000; Kelly, 2002; Ballester y Gil, 2002; Grijalvo y Pellejero, 2008; Tena, Rodríguez y Sureda, 2009; Muñoz, Crespi y Angrehs, 2011).

Una de las características más importantes es que el ensayo introduce nuevas conductas al repertorio del cliente para que no se quede sólo en el conocimiento de lo que se tendría que hacer, lo que aumenta la probabilidad de emitir la habilidad fuera del ambiente de entrenamiento (Michelson et al, 1987; Pérez, 2000; Kelly, 2002); aunado a que durante los ensayos el facilitador puede evaluar la adecuación conductual y determinar si se han adquirido los componentes de las habilidades sociales, en cuanto al cliente la técnica puede ayudarle a identificar las condiciones ambientales en donde se puede o no emitir la conducta (Schloss y Smith, 1994; Greene y Burleson, 2003).

Así como en el modelado, el ensayo conductual tiene diferentes formatos pudiendo ser manifiesto y/o encubierto; en cuanto al manifiesto se encuentra el ensayo en vivo y el ensayo artificial (role-play, práctica semiestructurada, práctica no estructurada y ensayo informal de verbalización) (Gil y León, 1998; Pérez, 2000; Kelly, 2002; Grijalvo y Pellejero, 2008):

- A) Ensayo en vivo: También denominado práctica oportuna, se refiere a practicar la habilidad social aprovechando los escenarios y ocasiones naturales que se presentan al individuo (Monjas, 1999; Pérez, 2000).
- B) Ensayo artificial: Se simula una situación social problemática para el sujeto, en la que el facilitador puede observar directamente y evaluar la ejecución, idealmente se debería contar con la ayuda de un colaborador para que este interactúe con el cliente y el facilitador centre toda la atención en la evaluación de los componentes, pero esto no siempre puede ocurrir por la dificultad de encontrar un ayudante, siendo así el terapeuta tiene que fungir como colaborador y evaluador (Monjas, 1999; Pérez, 2000; Kelly, 2002).
- C) Role-play: Es una prueba estructurada en la que se presentan varios ensayos para

enseñar al cliente el manejo eficaz en una variedad de situaciones; se empieza describiendo una situación y después el facilitador hace uno o dos comentarios esperando la respuesta del sujeto, en caso de haber utilizado esta modalidad en la fase de evaluación, la escena descrita debe ser la misma para ambas fases. Esta modalidad se recomienda cuando se trata de enseñar cómo afrontar comentarios o conductas específicas de otra persona (Kelly, 2002).

- D) Práctica semiestructurada: Es similar al role-play pero en este caso el facilitador debe seguir la interacción y el cliente emite varias respuestas o componentes conductuales, cabe aclarar que el facilitador o colaborador tienen ciertas pautas de comportamiento para que la escena se desarrolle un tanto estructurada. Estas interacciones regularmente duran de 5 a 10 minutos y suelen ocuparse cuando las conductas meta son de larga duración por lo que no pueden representarse en situaciones tan estructuradas, p. ej. una conversación (Kelly, 2002).
- E) Práctica no estructurada: Parecida a la semiestructurada, lo único que cambia es que el colaborador o facilitador no tiene reglas de comportamiento e interactúa de manera normal o cotidiana con el sujeto, p. ej. el juego libre cuando se trabaja con niños con conducta retraída o una conversación (Kelly, 2002).
- F) Ensayo informal de verbalización: El individuo pone ejemplos de los comentarios que haría en una situación o qué preguntaría, dependiendo de la habilidad o componente que se esté entrenando, excepto cuando sea un componente no verbal; si el cliente no puede proporcionar ejemplos, el facilitador puede explicar de nuevo la habilidad, sin embargo, el cliente debe captar el principio general y proporcionar sus ejemplos (Kelly, 2002).
- G) Ensayo encubierto: El individuo se imagina a sí mismo ejecutando la conducta meta ya sea en un ambiente simulado o en un ambiente real (Pérez, 2000).

Entre el modelado encubierto y manifiesto, la modalidad más empleada es la segunda ya que permite que el facilitador observe y evalúe la ejecución que en realidad lleva a cabo el sujeto, lo que a su vez permite moldear la conducta (Grijalvo y Pellejero, 2008), aún así hay quien dice que se puede utilizar el encubierto y luego el manifiesto así como pasar de situaciones controladas a situaciones reales (Gil y León, 1998).

Si bien en algunas definiciones de los tipos de ensayos queda implícita la manera de llevarlos a cabo (su secuencia) resulta importante hacer notar claramente esta parte de la técnica. A continuación se presenta la aportación de Caballo (1993):

1. Descripción de la situación problema.
2. Representación de lo que el cliente hace normalmente.
3. Identificar un objetivo adecuado para la respuesta del cliente.
4. Sugerencias de respuestas alternativas por los otros o por el facilitador.
5. Modelado.
6. Práctica encubierta.
7. Representación de la respuesta efectiva.
8. Evaluación de la efectividad

9. El facilitador vuelve a modelar la conducta teniendo en cuenta la evaluación anterior.
10. Se repiten los pasos del 8 al 11 hasta que la ejecución de la conducta sea la adecuada.

En 1994, Schloss y Smith propusieron que el proceso del ensayo conductual podría ser: 1. identificar la habilidad social de manera objetiva, 2. identificar prompts naturales, 3. identificar consecuencias naturales, 4. establecer la escena a simular y 5. desvanecer la estructura de las escenas.

La última propuesta diferente, fue la de Gil (1993 como se citó en Pérez, 2000) que consta de tres pasos: 1. que la persona empiece imaginando la situación, 2. después que practique el comportamiento de manera real y 3. finalmente que vuelva a imaginar la ejecución de la conducta pero ahora en situaciones de la vida real.

Pérez (2000); Del Prette y Del Prette (2002) Tena, Rodriguez y Sureda ( 2009) se basaron principalmente en Caballo para crear la secuencia del ensayo, que se resume en la siguiente propuestas:

1. Descripción de la escena guiándose por las preguntas qué, cómo, cuándo y dónde.
2. Discusión rápida sobre la situación problema, para saber si el cliente identifica conductas alternativas, cómo las evalúa y si identifica las demandas de la interacción.
3. Arreglo de situación análoga: ambiente físico detallado, distribución de roles, etc.
4. Representación de lo que la persona suele hacer en dicha situación.
5. Identificar los posibles pensamientos desadaptativos que influyen en el comportamiento social.
6. En caso de dificultad para emitir la conducta, volver a modelar pero con unidades más pequeñas.
7. Práctica encubierta.
8. Práctica manifiesta.
9. Retroalimentación, repetición del ensayo y preparación de generalización.

Hay tres aspectos a resaltar en el desarrollo del ensayo. La primera es que mientras el cliente realiza el ensayo conductual, el facilitador evalúa si utiliza el componente que se está entrenando así como componentes ya entrenados (podría ser mediante su frecuencia); la segunda implica ofrecer reforzamiento y retroalimentación después de cada escena; la tercera es que en caso de repetir el ensayo conductual se dan instrucciones específicas para la nueva ejecución, se puede sustituir al interlocutor y/o se presta ayuda verbal o no verbal mínima (Del Prette y Del Prette, 2002; Kelly, 2002).

Respecto a las recomendaciones que se han hecho para aumentar la eficacia de la técnica se encuentran:

Centrar el ensayo sobre un objetivo concreto, controlable y fácil de abarcar, es decir, en cada ensayo se trabaja sólo con una conducta que puede ser a nivel molecular o a nivel molar (Michelson et al, 1987; Pérez, 2000; Ruiz, Villalobos y Díaz, 2012). Esto quiere decir que de acuerdo al número de habilidades sociales a entrenar, en cada sesión se revisa exclusivamente una de ellas en lugar de entrenar todas las conductas en un sólo momento

y/o revueltas.

Dado que los clientes tienen déficits de habilidades sociales específicos se han de personalizar los ensayos conductuales de tal manera que se basen en las habilidades y no en un programa completo o que abarque todas las habilidades sociales (Probst, Geib, Guroff y Muhlberger, 2017), esto se vincula con el hecho de adaptar el ensayo a situaciones problemáticas del sujeto (Kelly, 2002; Ballester y Gil, 2002).

Cuando el participante tenga dificultades con la escena, se recomiendan dos acciones: parar para discutir cuál es la dificultad y/o descomponer los pasos conductuales previamente establecidos y ensayarlos nuevamente; de no hacer esto el cliente podría continuar el ensayo ansioso, molesto o mostrando conductas disfuncionales que no ayudan al entrenamiento (Caballo, 1993). Si el sujeto sólo vacila o se acerca a la conducta deseada, se le puede ayudar dándole apoyo o ánimo (Tena, Rodríguez y Sureda, 2009), o de manera más precisa, se proporcionan “ayudas” (prompts).

Los ensayos deben ir de situaciones planificadas a situaciones improvisadas y reales, o sea, pasar de representaciones estructuradas a semiestructuradas acabando con no estructuradas (Caballo, 1993; Grijalvo y Pellejero, 2008).

El número de escenas a practicar en una sesión depende del nivel de ejecución del cliente, pero mínimo deben ser 3 y máximo 10 escenas; si un componente se ejecuta correcta y consistentemente a través de varias escenas en la misma sesión puede darse por concluida la práctica del mismo (Caballo, 1993; León-Rubio, Cantero, Medina y Gómez, 1998; Kelly, 2002; Greene y Burleson, 2003).

Otras recomendaciones concretas son (Caballo, 1993; Kelly, 2002; Ruiz, Villalobos y Díaz, 2012; Wilkerson, Perzigian, Schurr, 2014):

- Utilizar contextos, situaciones e interlocutores variados.
- El colaborador o facilitador debe tener suficiente información para representar la escena y tener claro cómo ejecutar los pasos conductuales de las habilidades sociales.
- Los participantes pueden colaborar en la creación de la escena para aumentar la validez social.
- Se debe escoger una situación reciente o que sea probable que ocurra en la vida del usuario.

Para terminar se exponen dos ejemplos sobre ensayo conductual de manera manifiesta y de manera encubierta.

García y Magaz (1998), crearon una tarjeta en donde se presenta la habilidad a entrenar (p. ej. reforzar a los demás); la tarjeta cuenta con un nombre “atractivo”: ¡Te felicito amigo!, y presenta los pasos a seguir; 1.reunir amigos, 2.sentarse en círculo, 3. una persona se sienta en medio mientras los demás le van dando elogios de acuerdo a lo que ha hecho bien, 4. cambiar turnos para ocupar ambos lugares: dar y recibir elogio; finalmente, les ponen una sección de “consejos” en donde se menciona que los elogios deben ser claros, sinceros y directos y el agradecimiento sincero y directo (Pérez, 2000).

Otro ejemplo, es la propuesta de Valles (1994) en la cual se practica defenderse asertivamente ante las críticas; se plasman la descripción de la situación y el diálogo de personas mencionando la crítica, p. ej. llevas una ropa que a ti te encanta pero uno de tus amigos te lanza una crítica (descripción): ¿dónde te has comprado esos pantalones?, ¿en el polo norte? (diálogo) , a lado aparece un espacio para que la persona escriba lo que ella haría o diría en tal situación (Pérez, 2000).

### **Reforzamiento y retroalimentación.**

La siguiente parte del entrenamiento en realidad abarca dos técnicas: el reforzamiento y la retroalimentación, esto es así porque en la práctica son procedimientos complementarios que a veces parecen no estar diferenciadas pero en realidad cada uno tiene sus características y definición.

Técnicamente la creación de nuevas operantes, o el incremento de operantes establecidas, se lleva a cabo mediante estímulos reforzantes que van después de la conducta, a este procedimiento se le conoce como reforzamiento (Reynolds, 1968), estas consecuencias reforzantes se proporcionan cuando se haya emitido la conducta correcta o su aproximación (Michelson et al, 1987; Caballo, 1993; Del Prette y Del Prette, 2002; Grijalvo y Pellejero, 2008).

En función de lo anterior, el reforzamiento positivo es ampliamente utilizado para instaurar conductas, moldearlas, aumentar su tasa de respuestas adecuadas, mantenerlas en el repertorio del sujeto y hacer más probable que las conductas entrenadas se utilicen fuera de las sesiones de entrenamiento (Del Prette y Del Prette, 2002; Greene y Bursleson, 2003; Grijalvo y Pellejero, 2008; Muñoz, Crespi y Angrehs, 2011), también se ha dicho que la función del refuerzo es obtener motivación y que el sujeto reconozca que su conducta genera consecuencias en su medio ambiente (León-Rubio, Cantero, Medina y Gomez, 1998; Del Prette y Del Prette, 2002).

Justo el moldeamiento puede ser un procedimiento a utilizar para desarrollar conducta operante nueva o que no existe en el repertorio del individuo; emplea una combinación de reforzamiento y extinción, pues al principio del proceso cualquier aproximación a la conducta meta es ayudada y reforzada, cuando se consigue la conducta se refuerza el siguiente criterio hasta conseguir la ejecución de la conducta meta; antes de moldear la conducta se debe estar seguro que el reforzador es efectivo (Reynolds, 1968; Michelson et al, 1987; Schloss y Smith, 1994; Tena, Rodriguez y Sureda, 2009). Ha resultado ser una estrategia útil para entrenar niños tímidos con dificultad para iniciar y mantener contacto social (Del Prette y Del Prette, 2002).

Siguiendo con el tema del reforzamiento, y para estar seguros de qué se usa correctamente, se ha de cumplir con tres requisitos: 1. aplicarse de manera inmediata y contingente, 2. que el reforzador a utilizar sea funcionalmente válido (el facilitador debe verificar que lo que él supone como refuerzo en realidad si fortalece la conducta del cliente), y 3. establecer y aplicar programas de reforzamiento específicos (Schloss y Smith, 1994; León-Rubio,

Cantero, Medina y Gómez, 1998; Pérez, 2000; Del Prette y Del Prette, 2002; Grijalvo y Pellejero, 2008).

Un programa de reforzamiento es la regla que sigue el medio al determinar cuáles serán las ocurrencias de una respuesta que van a ser reforzadas de entre un conjunto de ellas; también determina la tasa, el patrón y la persistencia de la conducta (Reynolds, 1968; Domjan, 2010; Grijalvo y Pellejero, 2008); en el caso del entrenamiento de habilidades sociales, el facilitador es quien da el reforzamiento bajo ciertos parámetros o condiciones. Aunque existen muchos programas de reforzamiento únicamente se presentan los programas simples (de razón y de intervalo) que son los más mencionados o utilizados (continuo e intermitente).

Programas de razón: el reforzamiento depende sólo del número de respuestas realizadas por el organismo antes de que una emisión sea reforzada; si el número que se pide es 1, cada emisión de la respuesta resulta en la entrega del reforzador, lo cual crea un programa de reforzamiento continuo (Reynolds, 1968; Domjan, 2010). Una característica de estos programas es que si se incrementa la razón requerida es posible que no haya cambios en la tasa de respuesta durante la carrera de la razón (tasa elevada y estable de respuesta que completa cada requisito de la razón), pero con requisitos de razón mayores tienden a ocurrir pausas postreforzamiento más largas, es decir, hay una tasa de respuesta cero después de dar el reforzamiento; si la razón aumenta mucho de manera súbita es posible que haya pausas periódicas antes de completar la razón (tensión de la razón o estiramiento), por eso la razón debe incrementarse lentamente pues de otro modo puede haber tensión de la razón y el organismo quizá deje de responder (Reynolds, 1968; Domjan, 2010). Este tipo de programas pueden ser fijos o variables.

En los programas de razón fija (RF) se requiere del mismo número de respuestas por cada reforzamiento (Reynolds, 1968; Miltenberger, 2012); su patrón de ejecución, una vez que inicia la conducta, es estable y con tasas altas de respuesta, en el caso de razones pequeñas no se observa una pausa después del reforzamiento, con razones muy grandes hay una pausa post reforzamiento; dado que el organismo o sujeto puede contar las respuestas que necesita para el reforzamiento el número de respuestas se convierte en un estímulo discriminativo. En ambientes aplicados puede ser usado para tareas académicas o en actividades laborales con el fin de mantener la conducta apropiada (Reynolds, 1968; Domjan, 2010; Miltenberger, 2012).

Los programas de razón variable (RV) ocurren cuando el número de respuestas requerido para el reforzamiento varía de un reforzamiento a otro de manera irregular pero siempre manteniendo un número promedio de respuestas; como no es posible predecir el número de respuestas requeridas es poco probable tener pausas postreforzamiento, pero si tasas de respuesta altas y estables (Reynolds, 1968; Domjan, 2010; Miltenberger, 2012).

Dado que los programas de RF y RV producen respuestas frecuentes son los programas más usados en procedimientos de modificación conductual (Miltenberger, 2012), también se mencionan mucho los de reforzamiento continuo e intermitente, definidos como:

Programa de reforzamiento continuo: aquel en el que cada ocurrencia de la conducta es reforzada. Es usado en la fase de adquisición de la conducta, es decir, cuando una persona

está aprendiendo cierta conducta (Tena, Rodríguez y Sureda, 2009; Miltenberger, 2012), estos programas son considerados de razón fija por lo que los organismos o sujetos suelen responder con una tasa estable y moderada en las que sólo ocurren pausas breves e impredecibles (Domjan, 2010).

Programa de reforzamiento intermitente: ocurre cuando se refuerzan algunas ocurrencias de la conducta. Se usa después de que la conducta a sido adquirida o que tenga una elevada tasa de respuesta, esto quiere decir que después de usar reforzamiento continuo se cambia a intermitente; el objetivo es que la conducta se mantenga (Michelson et al, 1987; Reynolds, 1968; Monjas, 1999; Tena, Rodríguez y Sureda, 2009; Domjan, 2010; Miltenberger, 2012).

Los programas que faltan son los de intervalo, divididos en intervalo fijo e intervalo variable. Para empezar, en los de intervalo las respuestas se refuerzan si ocurren después de cierto tiempo transcurrido, cabe aclarar que el intervalo sólo determina cuándo estará disponible el reforzador, para recibirlo se debe emitir la conducta (Reynolds, 1968; Domjan, 2010).

En los programas de intervalo fijo la respuesta es reforzada sólo si ocurre después de un intervalo de tiempo establecido; su ejecución típica tiene el nombre de festón, se caracteriza porque aumenta el número de respuestas al final del intervalo y después del reforzamiento hay una pausa, y así sucesivamente, gracias a esto se dice que el organismo está controlado por una discriminación temporal. Debido al patrón de ejecución que sigue los programas de intervalo fijo son raramente usados en programas aplicados de enseñanza (Reynolds, 1968; Domjan, 2010; Miltenberger, 2012).

Respecto a los programas de intervalo variable, el reforzamiento ocurre después de un tiempo variable o promedio, por este motivo mantiene tasas de respuesta bajas-moderadas estables y sin pausas regulares (Reynolds, 1968; Domjan, 2010; Miltenberger, 2012).

Para qué los programas de reforzamiento variable mantengan tasas de respuesta estable justo debe cumplir su criterio de variabilidad pero sin que el organismo (sujeto) no pase demasiado tiempo sin reforzamiento y sin que se establezca un estímulo discriminativo que antecede o no a la ocurrencia del reforzamiento (Reynolds, 1968).

Por otro lado, la diferencia fundamental entre los programas de razón e intervalo es que los RV tienen respuestas más altas que los IV, esto quiere decir que los programas de razón producen más conducta, existen dos posibles explicaciones: el reforzamiento diferencial de tiempos entre respuestas (TERs) y las funciones de retroalimentación (Reynolds, 1968).

Reforzamiento de tiempos entre respuestas (intervalo entre una respuesta y la siguiente): entre más rápido complete el participante la razón más pronto recibirá el reforzador, esto favorece que no se espere demasiado entre respuesta, por tanto refuerzan tiempos entre respuestas cortos; comparado con los programas de intervalo en los que no resulta ventajoso TERs cortos, pues si espera TERs largos es más probable que la respuesta ocurra después del intervalo y con ello más probable recibir el reforzador, dando como resultado el refuerzo de TER largos y con ello tasas de respuesta bajas (Reynolds, 1968; Domjan, 2010).

Funciones de retroalimentación (relación entre tasas de respuesta y tasas de

reforzamiento): en programas de razón entre más rápido completa la razón más pronto tendrá el reforzamiento, además entre mayor sea la tasa de respuesta más reforzadores recibirá por hora y mayor será la tasa de reforzamiento por tanto, no hay límite a esta función creciente; por otro lado los programas de intervalo establecen un límite superior al número de reforzadores que puede obtener un sujeto, no puede incrementar su tasa de reforzamiento no importa cuanto aumente su tasa de respuesta (Reynolds, 1968; Domjan, 2010).

Puesto que cada programa de reforzamiento produce un patrón de ejecución diferente, la elección de éste quedará determinada por los objetivos del entrenamiento de habilidades sociales de cada sujeto, y también por lo que recomiende la literatura cuando de ambientes aplicados se trata.

Lógicamente un programa de reforzamiento no será tal sino se utiliza un reforzador, por tanto a continuación se presentan algunas clasificaciones y los posibles tipo de reforzadores que se podrán utilizar.

En primer lugar se habla de reforzamientos artificiales o naturales; los primeros se dan o colocan a propósito para fortalecer la conducta, en los naturales la propia interacción social los proporciona, p. ej. tomar en cuenta nuestra opiniones (Gil y León, 1998). También se han clasificado en refuerzo social (verbal y no verbal), refuerzo de actividad, refuerzo material y autorefuerzo (Gil y León, 1998; Pérez, 2000; Tena, Rodríguez y Sureda, 2009).

Refuerzo social: es útil para moldear la respuesta final y en general para el desarrollo de habilidades sociales porque es algo que ocurre naturalmente en la escuela y comunidad, por tanto se espera que se siga proporcionando en el ambiente natural del sujeto después de que termine el entrenamiento; requiere poco tiempo y esfuerzo para ser dado y puede ser administrado junto con las “ayudas” y la retroalimentación (Michelson et al, 1987; Schloss y Smith, 1994). Dentro de éste se encuentran el reforzamiento social verbal (alabanza, reconocimiento, aprobación); y el social no verbal (expresión facial, asentimiento de cabeza, abrazos, sonrisas, palmadas en la espalda). De estos, el reforzamiento más empleado es el verbal traducido en alabanzas y dar ánimo (Michelson et al, 1987; Caballo, 1993; Grijalvo y Pellejero, 2008; Tena, Rodríguez y Sureda, 2009).

De acuerdo a Ballester y Gil (2002) el reforzamiento social no es algo que le sobre a la persona con problemas de habilidades sociales (es escaso), por eso suele ser muy apreciado; quiere decir que se crea una variable motivacional, específicamente una operación de establecimiento útil para el entrenamiento de habilidades sociales.

Refuerzo material: Suele utilizarse en las primeras fases del entrenamiento e incluye objetos tangibles como dulces, fichas o puntos que puedan cambiarse; sobre los últimos se piensa que pueden ser útiles en el entrenamiento de habilidades sociales ya que los reforzadores se pueden entregar sin interrumpir la interacción social (Michelson et al, 1987; Wielkiewicz, 1999; Grijalvo y Pellejero, 2008).

El autorefuerzo suele recomendarse cuando el ambiente social natural del cliente es demasiado pobre de refuerzos sociales; se consigue diciendo al cliente que cada que practique bien las nuevas habilidades diga o haga algo agradable para sí mismo (Caballo,

1993; Del Prette y Del Prette, 2002).

Por último, siguiendo a Monjas (1999) y a Tena, Rodríguez y Sureda (2009) otros aspectos a tener en cuenta para el reforzamiento son: la historia individual, las necesidades actuales del cliente y sus preferencias.

Una vez que se ha definido al reforzamiento y algunas de sus características, se puede hablar acerca de la retroalimentación para identificar sus diferencias, y con ello establecer qué ambas técnicas sólo son complementarias pero no iguales.

La retroalimentación es dar información concreta sobre la ejecución que tuvo el sujeto en el ensayo conductual, esta información explícita las conductas que se realizaron correctamente, y las que se pueden mejorar o qué debería hacerse de diferente manera (de ser necesario se dan ejemplos) (Michelson et al, 1987; Monjas, 1999; Pérez, 2000; Kelly, 2002; Ballester y Gil, 2002; Grijalvo y Pellejero, 2008; Tena, Rodríguez y Sureda, 2009; Muñoz, Crespi y Angrehs, 2011). Para Miltenberger (2012) implica dar elogio u otro reforzador por la ejecución correcta, cuando es necesario también involucra corregir los errores o dar más instrucciones sobre cómo ejecutar la conducta. Esta información se utiliza para los próximos ensayos, por tanto, si la retroalimentación sugiere qué se debe repetir el ensayo es necesarios hacerlo para que el cliente tenga la oportunidad de practicar más la conducta (Pérez, 2000; Kelly, 2002).

La finalidad de la retroalimentación es moldear la conducta, en este caso habilidades sociales, para conseguir de manera progresiva una mejor ejecución, y con el tiempo mantener las habilidades aprendidas (Gil y León, 1998; Hidalgo y Abarca, 1994; Schloss y Smith, 1994; León-Rubio, Cantero, Medina y Gomez, 1998; Pérez, 2000; Grijalvo y Pellejero, 2008; Tena, Rodríguez y Sureda, 2009).

Dentro de las características de esta técnica se encuentran: ser específica (descripción del comportamiento, omitiendo cualquier juicio de valor y reseñando la conducta), concreta (describir dos o tres conductas por ensayo, sin excesos de información o información innecesaria), con contigüidad (darla inmediatamente después del ensayo), con orientación (dirigirse hacia conductas que se pueden cambiar en ese momento), resaltando aspectos positivos y luego los aspectos por mejorar, finalmente ésta puede ser dada por el entrenador o por los compañeros (en caso de realizar el entrenamiento en grupo) (Schloss y Smith, 1994; Hidalgo y Abarca, 1994; Kelly, 2002; Del Prette y Del Prette, 2002; Ballester y Gil, 2002; Greene y Burleson, 2003; Villa, 2009; Miltenberger, 2012). Dado lo anterior la secuencia a seguir en la retroalimentación es: mencionar un aspecto positivo, así sean intentos que no tuvieron éxito, y después comentar la conducta que haya sido muy deficiente, en este caso el facilitador vuelve a dar instrucciones y se repite el ensayo; esto deja ver qué cuando la conducta fue ejecutada correctamente se refuerza y se proporciona retroalimentación informativa para aclarar las conductas que se realizaron bien, en caso contrario, cuando la ejecución no ha sido completamente correcta se da retroalimentación correctiva para informar los aspectos que se necesitan mejorar, pero también se refuerzan los componentes correctos (Pérez, 2000; Kelly, 2002; Grijalvo y Pellejero, 2008; Muñoz, Crespi y Angrehs, 2011; Miltenberger, 2012).

Sobre las recomendaciones para llevar a cabo la retroalimentación se habla de especificar

por adelantado las conductas que serán retroalimentadas; concentrarse y dar información de la conducta no de la persona, así mismo sólo se debe hacer referencia a las habilidades sociales entrenadas en la sesión y sobre las que la persona tenga control; no observar ni dar retroalimentación de más de tres conductas por ensayo; y emplear lenguaje comprensible para el cliente (Gil y León, 1998; Caballo, 1993; Pérez, 2000; Ballester y Gil, 2002; Grijalvo y Pellejero, 2008; Tena, Rodríguez y Sureda, 2009; Ruiz, Villalobos y Díaz, 2012).

Por otro lado, la información de la retroalimentación puede darse de manera verbal o visual. De forma verbal el facilitador o entrenador realiza comentarios sobre la ejecución de la conducta, en algunas ocasiones pueden participar los pares; la retroalimentación visual ocurre cuando el cliente puede observar su conducta a través de un video, sin embargo el facilitador deberá proveer comentarios de la ejecución para que el sujeto se pueda centrar en la conducta meta de la sesión y evitar que sólo se centre en los aspectos mal ejecutados (Gil y León, 1998; León-Rubio, Cantero, Medina y Gómez, 1998; Pérez, 2000; Del Prette y Del Prette, 2002; Grijalvo y Pellejero, 2008; Tena, Rodríguez y Sureda, 2009). Se ha mencionado que la retroalimentación visual tiene mayor impacto y que su ventaja es que la persona aprenda a analizar su propia conducta, lo que a su vez permite desarrollar la habilidad de auto-observación para mejorar su conducta en el futuro (Hidalgo y Abarca, 1994; León-Rubio, Cantero, Medina y Gómez, 1998).

Como se ha presentado en técnicas anteriores, un ejemplo de la retroalimentación es el siguiente: se entrenan conductas no verbales y la situación es que el sujeto está feliz al recibir un regalo de sus padres, mismo que ha estado esperando desde hace mucho tiempo; la respuesta del sujeto es sonreír y hacer contacto visual mientras dice “¡gracias mamá y papá, es fantástico y justo lo que quería!, el entrenador le dice al sujeto: “estas expresando correctamente que estás contento porque sonríes y haces contacto visual” (Michelson et al., 1987; Pérez, 2000).

Por último, existen dos posibles razones por las que se tiende a tomar por iguales al reforzamiento y la retroalimentación. En primer lugar la retroalimentación y el refuerzo social positivo ayuda a mejorar la ejecución del cliente (moldeando la conducta), por tanto sirven para mantener y corregir las conductas. En segundo lugar en algunas ocasiones la retroalimentación puede suponer un reconocimiento positivo de algún aspecto de la ejecución que puede funcionar como un reforzador social positivo, reflejado en el incremento de la probabilidad de emitir este comportamiento (Hidalgo y Abarca, 1994; Pérez, 2000; Kelly, 2002; Muñoz, Crespi y Angrehs, 2011).

Se puede decir que la principal diferencia entre el reforzamiento y la retroalimentación es que la primera ayuda a instaurar la conducta (habilidades sociales) pero no necesariamente a través de la retroalimentación, puesto que esta última se usa para transmitir lo que se hizo bien y lo que se hizo mal, es decir, no sólo podría actuar como reforzador social, además de que no sólo existe el reforzamiento social para instaurar las conductas. Finalmente la retroalimentación guía o moldea la conducta, quedando más como una herramienta del reforzamiento y no como el sustituto del reforzamiento.

## **Generalización.**

La generalización es definida como la ocurrencia de la conducta en presencia de estímulos que son similares en alguna característica al estímulo discriminativo que estuvo presente durante el entrenamiento (Reynolds, 1968; Miltenberger, 2012). Por tal motivo, en ambientes clínicos o aplicados se ha conceptualizado la generalización como la ocurrencia de la conducta en presencia de todos los estímulos relevantes que se encuentran afuera del entrenamiento recibido o bien, la aparición de la habilidad recién aprendida bajo condiciones distintas a las del aprendizaje inicial (Pérez, 2000; Orviz y Lema, 2000; Kelly, 2002; Grijalvo y Pellejero, 2008; Muñoz, Crespi y Angrehs, 2011; Miltenberger, 2012; Ruiz, Villalobos y Díaz, 2012). La idea central es que la conducta (habilidades sociales) se emitan fuera de las sesiones de entrenamiento.

Lo anterior, se pretende lograr a través del tiempo, de escenarios o contextos, cabe mencionar que sólo así el cambio conductual resulta ser funcional para la persona. Cuando la generalización ocurre en el tiempo se habla del mantenimiento de la habilidad en el repertorio del sujeto más allá del entrenamiento; en diferentes escenarios hace referencia que la habilidad se presenta; en cuanto a la generalización a otras situaciones es emitir las habilidades sociales en situaciones interpersonales diferentes a las del entrenamiento (Gil y León, 1998; Michelson et al, 1987; León-Rubio, Cantero, Medina y Gómez, 1998; Orviz y Lema, 2000; Kelly, 2002; Greene y Burlison, 2003; Muñoz, Crespi y Angrehs, 2011); una más es la generalización de respuesta, qué ocurre cuando el reforzamiento de cierta respuesta produce un incremento en la frecuencia de respuestas parecidas (Reynolds, 1968; León-Rubio, Cantero, Medina y Gómez, 1998; Kelly, 2002; Greene y Burlison, 2003).

Es importante mencionar que en un inicio la enseñanza de las habilidades sociales se da en una situación cómoda y controlada, sin embargo, esta situación debe trascender para manifestarse en contextos de la vida real, de no lograrse, las habilidades aprendidas sólo se emitirán en el entrenamiento sin que se incorporen al repertorio conductual de la persona, por tanto un entrenamiento de habilidades sociales no termina cuando el cliente domina los componentes del ensayo conductual sino cuando es capaz de generalizar las nuevas habilidades a su vida cotidiana (Michelson et al, 1987; Verdugo, 1997; Kelly, 2002; Muñoz, Crespi y Angrehs, 2011). Si las habilidades sociales que se buscan enseñar sólo se manifiestan en los ensayos del entrenamiento y fracasan en la vida real, la intervención no habrá logrado su objetivo (Caballo, 1993 en Orviz y Lema, 2000; Kelly, 2002).

Hasta ahora se puede tener claro que uno de los objetivos más importantes del entrenamiento de habilidades sociales es mantener las conductas entrenadas en la vida real presente y futura del cliente, para que las utilice en circunstancias apropiadas fuera de las sesiones de entrenamiento; si se logra esto se conseguirá el mejoramiento del cliente, no sólo en términos de la reducción o eliminación del problema conductual sino en términos del desarrollo, fortalecimiento y mantenimiento de nuevas habilidades junto con el incremento del reforzamiento positivo que puede obtener (Kelly, 2002; Muñoz, Crespi y Angrehs, 2011; Miltenberger, 2012).

La generalización es un indicador del éxito del entrenamiento. Se debe asegurar que las conductas entrenadas se exhiban en todas las situaciones relevantes del ambiente natural del sujeto, pues una intervención de habilidades sociales no puede ser válida sin la generalización de la conducta (Grijalvo y Pellejero, 2008; Domjan, 2010; Wilkerson,

Perzigian, Schurr, 2014). A pesar de lo importante que resulta esto, la generalización es quizá la fase menos estudiada y con más críticas (Grijalvo y Pellejero, 2008).

Existe consenso respecto a los cambios significativos presentados al final de la intervención en habilidades sociales pero no se puede decir lo mismo de la generalización (Orviz y Lema, 2000; Rathvon, 2008; Mikami, Jia y Jiwon, 2014). Está situación da pie a la recomendación de documentar y evaluar el grado en que los entrenamientos de habilidades sociales, realizados por entrenadores e investigadores, producen generalización (Greene y Burleson, 2003).

Una cuestión interesante es que acorde con Orviz y Lema (2000), la mayoría de los estudios no tienen en cuenta la planificación de la generalización o aplican estrategias aisladas, olvidando dos cosas: 1. la generalización no se da de manera natural en los programas de intervención, y 2. es esencial que cualquier intervención basada en evidencia planee la generalización y mantenimiento de las conductas, dicho esto, después del entrenamiento de habilidades sociales es necesario un cierto número de sesiones para programar la generalización (Michelson et al, 1987; Kelly, 2002; Wilkerson, Perzigian, Schurr, 2014).

Aunado a lo anterior, durante el entrenamiento de habilidades sociales se pueden incluir una o varias de las siguiente estrategias. Entrenar habilidades sociales que tengan contacto con las contingencias naturales de refuerzo (Michelson et al, 1987; Miltenberger, 2012). Enseñar diversas respuestas, y de ser posible, diversos modelos; las respuestas tienen que ser funcionalmente equivalentes, es decir, respuestas mediante las cuales el cliente pueda conseguir los mismos resultados que con la conducta problema, p. ej. en el entrenamiento de habilidades sociales se pueden utilizar las estrategias aprendidas en diversas situaciones (Gil y León, 1998; Michelson et al, 1987; León-Rubio, Cantero, Medina y Gómez, 1998; Kelly, 2002; Grijalvo y Pellejero, 2008; Miltenberger, 2012; Dogan et al., 2017).

También, se pueden incorporar un amplio rango de situaciones o estímulos en las sesiones de entrenamiento, p. ej. entrenar respuestas asertivas ante varias peticiones no razonables; el objetivo es que la persona ubique cómo, cuándo y en dónde aplicar la habilidad social en situaciones reales, y aunado a que la respuesta quede asociada a muchos estímulos en lugar de específicos; los estímulos pueden ser comunes en diversas situaciones (Gil y León, 1998; Michelson et al, 1987; León-Rubio, Cantero, Medina y Gomez, 1998; Pérez, 2000; Kelly, 2002; Grijalvo y Pellejero, 2008; Domjan, 2010; Miltenberger, 2012; Dogan et al., 2017).

Lo anterior está vinculado a representar las escenas del ensayo conductual utilizando los estímulos (físicos o sociales) que regularmente se encuentran en las situaciones problemáticas que reporta el cliente o en donde se espera que emita la conducta meta, la cuestión es hacer que la situación de enseñanza sea lo más parecido al ambiente natural del sujeto. Una alternativa es poder utilizar diferentes lugares o contextos con diferentes personas, considerando que sean comunes al ambiente de la persona, el procedimiento para hacerlo es la “modificación secuenciada”, en la que después de que una conducta fue condicionada en una situación (p. ej. salón de clases) el entrenamiento se realice en una nueva situación (Gil y León, 1998; Michelson et al, 1987; Kelly, 2002; Grijalvo y Pellejero, 2008; Domjan, 2010; Miltenberger, 2012; Wilkerson, Perzigian, Schurr, 2014).

Otra estrategia retoma el reforzamiento. Esto es: en primer lugar se recomienda diseñar programas de reforzamiento que se den en el ambiente natural del sujeto, es decir, asegurarse de que el niño será reforzado consistentemente cuando trate de utilizar las habilidades aprendidas, una manera de conseguir esto es involucrando a padres y profesores (en caso de población infanto-juvenil) pues son las personas que tienen más contacto con el sujeto y por lo tanto, tienen más oportunidad de observar y reforzar la conducta, así mismo modificar contingencias de castigo que puedan inhibir la emisión de la conducta. En cuanto a las sesiones de entrenamiento se pueden utilizar programas de reforzamiento estructurados, p. ej. si una niña permanece sola durante el recreo se reforzará cada periodo de 5 minutos que pase cerca de otros, además de atenuar o desvanecer las contingencias de reforzamiento para pasar a contingencias naturales y las ayudas brindadas; también se puede reforzar al sujeto cuando sugiera otros comportamientos funcionales a la situación representada; se puede reforzar cuando el cliente comente que utilizó la habilidad en su ambiente natural; o bien reforzar cada que ocurra la conducta fuera de las sesiones de entrenamiento, sin embargo este método es complicado porque no siempre es posible dar reforzamiento en cada ocasión que se presente (Michelson et al, 1987; Pérez, 2000; Kelly, 2002; Miltenberger, 2012; Wilkerson, Perzigian, Schurr, 2014; Mikami, Jia y Jiwon, 2014)

Respecto a los reforzadores, se planea su adecuada selección y uso, dando preferencia a reforzadores que es probable que el cliente encuentre en su entorno natural pues las conductas se pueden aprender en situaciones simuladas, pero lo que asegura su mantenimiento y generalización hasta formar parte del repertorio conductual de la persona, es que las conductas emitidas en situaciones naturales sean reforzadas; por tanto, una alternativa es conseguir que la conducta sea reforzada de manera intermitente por reforzadores naturales y autoreforzos (Pérez, 2000; Grijalvo y Pellejero, 2008; Domjan, 2010).

Una alternativa más para promover la generalización es utilizar situaciones en vivo que permitan al cliente poner en práctica las habilidades después de realizar el entrenamiento, para esto de nuevo es recomendable contar con la participación de padres y/o profesores y dar tareas para casa (Gil y León, 1998; León-Rubio, Cantero, Medina y Gomez, 1998; Pérez, 2000; Kelly, 2002; Orviz y Lema, 2000; Villa, 2009; Miltenberger, 2012).

Otras estrategias pueden ser:

- Incorporar mediadores autogenerados: Estímulos que son mantenidos por el cliente como parte de la intervención, podría ser un estímulo físico o una conducta de la misma persona, un ejemplo de este método son las autoinstrucciones o bien un autoregistro. (Miltenberger, 2012).
- Hacer el entrenamiento indiscriminable o incidental a otras actividades (Domjan, 2010)
- Enfocar el entrenamiento de manera que el cliente aprenda y comprenda los principios generales y no se limite a memorizar lo que debe decir en cada situación (Kelly, 2002)
- Promover la autoevaluación y autoreforzo: enseñar al cliente a evaluar su propia conducta social es decir, darse retroalimentación (Orviz y Lema, 2000).

- Dado que el entrenador puede volverse un estímulo discriminativo para la emisión de las habilidades sociales, porque dichas habilidades fueron reforzadas sólo cuando el entrenador estaba presente, para conseguir que las habilidades se generalicen a menudo es necesario reforzar las habilidades en el ambiente natural cuando el entrenador no está presente y desvanecer su presencia (Orviz y Lema, 2000; Miltenberger, 2012).

Retomando las tareas para casa, estas son actividades programadas para que el cliente pueda poner en práctica las habilidades aprendidas fuera de las sesiones de entrenamiento; estas cumplen varios objetivos: generalizar las conductas en la vida diaria, que el cliente informe sobre su fallos o mejoras en la vida real (de forma que esta información se utiliza para modificar y adaptar el programa), otorgarle responsabilidad sobre el cambio conductual, estimular la autoobservación o automonitoreo, perfeccionar las habilidades en nuevos contextos y verificar cómo reacciona el ambiente natural del sujeto ante las nuevas conductas (Caballo, 1993; Hidalgo y Abarca, 1994; Pérez, 2000; Del Prette y Del Prette, 2002; Greene y Burleson, 2003; Grijalvo y Pellejero, 2008; Tena, Rodriguez y Sureda, 2009; Gil, Cantero y Antino, 2013).

Las tareas para casa requieren que las habilidades sociales estén desarrolladas en el cliente para que sea probable que obtenga refuerzo del ambiente natural, sin embargo, es recomendable graduar el nivel de dificultad, planificarlas junto con el cliente para que sean personalizadas delimitando dónde, con quién, cómo y cuándo se van a poner en práctica las conductas, además es importante establecer metas realistas. Aun así es recomendable que los entrenadores preparen al sujeto sobre la posibilidad de fallas en las tareas para casa. Es necesario que se revisen los resultados en próximas sesiones para que el entrenador ofrezca reforzamiento y el cliente informe sobre cómo la realizó, con quién, qué dificultades surgieron, cómo se sintió y el grado de ansiedad, para eso se pueden utilizar protocolos de autorregistro (Caballo, 1993; Hidalgo y Abarca, 1994; Pérez, 2000; Del Prette y Del Prette, 2002; Greene y Burleson, 2003; Grijalvo y Pellejero, 2008; Tena, Rodriguez y Sureda, 2009).

Con base en lo anterior, Schloss y Smith (1994) proporcionan un procedimiento para utilizar la estrategia de tareas para casa:

1. Asignar actividades en el ambiente natural una vez que la conducta ocurra consistente con el entrenamiento.
2. Planear con el sujeto para desarrollar las actividades prácticas.
3. Dar descripción clara de la actividad a realizar.
4. Dependiendo de la habilidad, se podría proporcionar la descripción de la actividad de manera escrita así como el método para evaluarla y para autoevaluarla.

Después de conocer algunas estrategias para promover la generalización de habilidades sociales, se pueden mencionar los pasos a seguir para implementarlas, esto de acuerdo a Miltenberger (2012):

1. Identificar las situaciones o estímulos clave: Antes de empezar el entrenamiento se deben identificar las situaciones relevantes para la emisión de la conducta meta.
2. Identificar contingencias naturales de reforzamiento de la conducta: Con el fin de

centrar el entrenamiento en fortalecer dichas contingencias, de lo contrario se estarían entrenando comportamientos no funcionales para el sujeto.

3. Implementar estrategias apropiadas para promover la generalización: Para este paso se necesita del previo análisis de las contingencias de tres términos, pues a partir de ahí se pueden obtener estímulos-situaciones para las sesiones de entrenamiento.
4. Medir la generalización del cambio conductual: Se deben obtener datos de la ocurrencia de la conducta en las situaciones clave o de la vida cotidiana para determinar si ocurrió la generalización. Si la evaluación indica que la conducta no ha sido generalizada, se implementan más estrategias de generalización y seguir evaluando. Evaluar la conducta y las contingencias naturales hasta que haya evidencia de generalización y mantenimiento de la conducta.

No se puede dejar de mencionar que Flynn y Healy (2012) y Gil, Cantero y Antino (2013) recomiendan centrar la investigación en el tema de la generalización y mantenimiento de la conducta, y en particular en las estrategias para promover esto, también se habla de replicar los entrenamientos en escenarios naturales y tomar a la generalización como variable dependiente.

La importancia que tiene la generalización, dentro de un entrenamiento de habilidades sociales, es que las conductas entrenadas puedan utilizarse en la vida real, no sirve de mucho desarrollar todo el proceso (evaluación y entrenamiento) si los resultados obtenidos sólo se presentan en un tiempo limitado y bajo el contexto de enseñanza. De manera general, las intervenciones psicológicas deberían tener resultados verdaderamente significativos, es decir, resolver el problema por el que se acude al psicólogo; finalmente, la gente acude por un servicio y no debería pagar por algo que no le va a ayudar a afrontar de mejor manera cierto aspecto de su vida.

En el siguiente apartado se abordan los elementos y la secuencia que tiene un entrenamiento de habilidades sociales, con el fin de que los profesionales interesados en resolver alguna problemática relacionada con la conducta social, puedan elaborar un entrenamiento personalizado.

### 3.4 Estructuración del Entrenamiento de Habilidades Sociales.

Todo entrenamiento de habilidades sociales suponen tres fases: la planificación del entrenamiento y la aplicación, ambas fases están vinculadas al proceso de evaluación tanto al inicio del proceso como al final, por tanto la eficacia del entrenamiento viene dada por estas fases (Gil y León, 1998; Grijalvo y Pellejero, 2008; Lacunza, 2012). A grandes rasgos, un entrenamiento efectivo se logra centrándose en objetivos específicos traducidos en enseñanza de habilidades concretas en ambientes específicos, posteriormente se pasa a interacciones sociales complejas o propiamente la generalización (Wilkerson, Perzigian, Schurr, 2014).

Dicho esto, el objetivo del presente apartado es conocer cuáles son los elementos que conforman a las fases (planificación y la aplicación) para poder generar un entrenamiento de habilidades sociales individualizado.

## **Planificación del Entrenamiento de Habilidades Sociales.**

De manera general un plan de intervención implica la descripción de las estrategias a utilizar, los tiempos a seguir, clarifica los roles y responsabilidad de los individuos involucrados (profesores, padres, y el propio cliente) y establece fechas para revisar su efectividad; si los resultados arrojan que no existió progreso respecto a los objetivos, se modifica la intervención identificando las barreras; si muestra suficiente progreso, se continúa implementando el tratamiento y se vuelve a revisar su efectividad, cuando los objetivos se han alcanzado se termina el tratamiento y si es necesario, se realizan sesiones de seguimiento (Rathvon, 2008). Dado que el entrenamiento de habilidades sociales es una intervención, requiere de lo anterior y por tanto la fase de planificación abarca desde la evaluación hasta el establecimiento de objetivos y la delimitación de las condiciones de aplicación del entrenamiento (Gil y León, 1998; Orviz y Lema, 2000; Grijalvo y Pellejero, 2008; Muñoz, Crespi y Angrehs, 2011; Lacunza, 2012).

Se menciona a la evaluación porque aporta información relevante respecto a los déficits o excesos conductuales (lo que permite elegir las habilidades sociales a desarrollar), la manifestación o no de problemas asociados y el impacto que puede tener el entrenamiento en la vida del sujeto. Una vez más, la importancia de evaluar las habilidades sociales se refleja en la planificación del entrenamiento (Gil y León, 1998; Orviz y Lema, 2000; Grijalvo y Pellejero, 2008). El establecimiento de objetivos debe responder a los problemas detectados en cada sujeto, ser definidos en términos de lo que debe realizar el sujeto y cómo se va a evaluar su ejecución, además de seleccionar cuidadosamente los reforzadores y las conductas que garanticen la obtención de consecuencias positivas, no pocos entrenamientos fracasan por una selección inadecuada de la pareja conducta-reforzador (Gil y León, 1998; Goldstein, Sprafkin, Gershaw y Klein, 1989; Orviz y Lema, 2000). Respecto a las condiciones de aplicación, se incluyen: elección de técnicas y material de apoyo, selección y preparación de las escenas que debe enfrentar el cliente, criterios y técnicas de evaluación, número y periodicidad de sesiones, modalidad (individual o grupal), determinar fechas de ejecución del entrenamiento e indicadores de bienestar y mejora de las habilidades. El objetivo de todo este proceso es diseñar un entrenamiento lo más personalizado posible (Gil y León, 1998; Orviz y Lema, 2000; Grijalvo y Pellejero, 2008; Muñoz, Crespi y Angrehs, 2011; Gil, Cantero y Antino, 2013).

De manera detallada se habla de cómo establecer los objetivos y las condiciones de aplicación del entrenamiento.

Los objetivos implican identificar cada una de las situaciones y habilidades que se van a entrenar, ya sea a nivel molecular, intermedio o molar, dependiendo de la evaluación; para desarrollar objetivos efectivos se requiere que sean específicos (operacionalizar las habilidades), medibles (criterios para saber si los objetivos se consiguieron, p. ej. responder correctamente 3 de 4 oportunidades), accesibles, gratificantes (hace referencia a la validez social) y limitados en el tiempo; los objetivos deben ir aumentando la dificultad para que al inicio no se sienta demasiado difícil y conforme se adquieran más habilidades el sujeto no sienta que es demasiado fácil (Gil y León, 1998; Wilkerson, Perzigian, Schurr, 2014).

Estos se dividen en general y específicos, el primero se refiere a la adquisición de habilidades que le permitan al sujeto tener interacciones sociales satisfactorias; los

segundos se relacionan con adquirir y dominar todos los componentes conductuales que componen las habilidades sociales, exhibiéndolos en la secuencia correcta y sin supervisión así como exhibir las habilidades sociales en momentos y ambientes de la vida real (generalización) (Gil y León, 1998; Grijalvo y Pellejero, 2008).

Las condiciones de aplicación establecen la modalidad y tipo de características que va tener el entrenamiento, a continuación se presentan brevemente cada una de ellas:

**Contexto social:** conocer y describir el contexto social del cliente para elaborar las escenas que serán utilizadas en el entrenamiento, esta información se obtiene de la evaluación inicial (Grijalvo y Pellejero, 2008).

**Criterios de éxito del entrenamiento:** para evaluar si el sujeto tiene avances comparado a la línea base o evaluación inicial. (Grijalvo y Pellejero, 2008).

**Entrenamiento grupal o individual:** en la primer modalidad se incluyen de 4 a 15 participantes y aunque es la más usual la modalidad individual permite adaptar el entrenamiento a las necesidades concretas de los sujetos (Punti et al., 2005; Grijalvo y Pellejero, 2008; Otero, Schatz, Merrill y Bellini, 2015).

**Duración del entrenamiento:** ciertamente no existe un número exacto de sesiones necesarias para un entrenamiento porque depende de variables como: la complejidad de la habilidad, el número de componentes en los que el cliente falla y los recursos disponibles; en realidad el entrenamiento tendría que llevarse a cabo hasta que el niño o individuo emita las habilidades de forma consistente y con alto nivel de frecuencia. Además es preferible aumentar sesiones de entrenamiento que proceden tan aceleradamente que las nuevas conductas nunca lleguen a establecerse firmemente o consistentemente en la ejecución del cliente. A pesar de eso el entrenamiento en general se considera breve, sin embargo, los programas que han durado varias semanas tienden a producir cambios más duraderos (Michelson et al, 1987; Kelly, 2002); las propuestas de duración van de 3 a 15 sesiones con una sesión de seguimiento (Punti et al., 2005; Villa, 2009), de ahí sigue de 2 a 3 meses (Mikami, Jia y Jiwon, 2014), hasta 4 o 5 meses (Del Prette y Del Prette, 2002)

**Duración de las sesiones:** en esta ocasión no varía tanto el tiempo, se recomiendan sesiones de 45 a 90 minutos y hasta dos horas, esto en función de las actividades planeadas pues se debe permitir realizar todos los pasos del entrenamiento, sin llegar al cansancio o aburrimiento (Del Prette y Del Prette, 2002; Punti et al., 2005; Grijalvo y Pellejero, 2008; Villa, 2009; Mikami, Jia y Jiwon, 2014).

**Periodicidad de las sesiones:** un requisito para determinar esto es que sean lo suficientemente frecuentes para que no se olviden los componentes previos o disminuya la ejecución de algún componente de una sesión a otra y que el sujeto tenga la oportunidad de realizar las tareas para casa; un periodo mayor a una semana no es recomendado, por lo que podrían ser con intervalos de dos o cuatro días, con una o dos sesiones por semana. Al principio los intervalos podrían ser cortos para después alargarlos progresivamente (Kelly, 2002; Del Prette y Del Prette, 2002; Grijalvo y Pellejero, 2008; Villa, 2009).

**Material de apoyo:** por ejemplo hojas de autoregistro o cámaras para grabar la ejecución del

individuo (Grijalvo y Pellejero, 2008).

Lugar: no se requiere un lugar o espacio específico, solamente contar con una sala, pizarrón y los materiales a ocupar (Del Prette y Del Prette, 2002).

### **Aplicación del Entrenamiento de Habilidades Sociales.**

La fase de aplicación se divide en preparación, entrenamiento y generalización de las habilidades sociales (Gil y León, 1998; Grijalvo y Pellejero, 2008; Lacunza, 2012), sólo se desarrollan las dos primeras partes puesto que lo relativo a la generalización se explicó con anterioridad.

Se conoce como preparación al momento en el que el entrenador informa al sujeto los resultados de la evaluación inicial y a partir de ahí justifica su participación mencionando ventajas y posibles mejoras, se enfatiza que estas sólo se alcanzarán si tiene una participación activa durante el entrenamiento y si realiza las tareas que le permitan generalizar su conducta. También se da a conocer las características que tiene el entrenamiento (pasos y técnicas), a veces se pide que el cliente entienda los principios que guían el entrenamiento y el porqué de su secuencia. Ya que el cliente conoce la información es posible conseguir la aceptación del entrenamiento y su compromiso para (Gil y León, 1998; Kelly, 2002; Grijalvo y Pellejero, 2008; Ruiz, Villalobos y Díaz, 2012).

El entrenamiento se debe aplicar de forma estructurada y sistemática, basándose en algunos autores (Gil y León, 1998; Wielkiewicz, 1999; Del Prette y Del Prette, 2002; Grijalvo y Pellejero, 2008; Miltenberger, 2012), la secuencia es:

1. Inicio de la sesión. En las primeras, se establecen los objetivos y actividades que se van a desarrollar; después de varias sesiones o hasta que se dejen tareas para casa, la sesión comienza revisando los resultados de éstas, y se continúa con los objetivos y actividades.
2. Selección de escena: pedir que los participantes diseñen una escena para entrenar la habilidad de la sesión, se describen y anotan los detalles.
3. Instrucciones: se establece la triple contingencia (antecedente-conducta-consecuencia) de la habilidad social a entrenar, por tanto se incluyen los pasos conductuales.
4. Modelado: el entrenador o colaborador representa la habilidad social, cuidando que la simulación sea lo más parecida a la descripción que hizo el cliente, y presentando los estímulos discriminativos relevantes.
5. Ensayo conductual: Se lee en voz alta la escena escogida por el cliente y se pide que ejecute la habilidad de acuerdo a las instrucciones y el modelado, mientras tanto el entrenador evalúa la ejecución, para esto se debe contar con registros de los ensayos conductuales, p. ej. si responde adecuadamente de acuerdo a la secuencia de los pasos conductuales..
6. Refuerzo y retroalimentación: se refuerza la emisión correcta de la habilidad o su aproximación y se informa acerca de los excesos o déficits de conductas.
7. Se repiten los pasos 5 y 6 hasta que el cliente ejecute correctamente la conducta, es decir, el proceso de corrección no debe finalizar hasta que la escena sea representada de forma adecuada. Después de actuar exitosamente una situación, se

practica en otra situación hasta que ejecute correctamente la habilidad en diferentes escenarios.

8. Tareas para casa: Este paso aplica en sesiones posteriores cuando la habilidad pueda ser práctica con cierto éxito afuera de las sesiones de entrenamiento. Si también se utiliza autoregistro este es el momento para hablar de los resultados.
9. Se cierra la sesión: se podría preguntar al cliente si se sintió cómodo durante la sesión.

Una vez que se terminaron las sesiones que corresponden al entrenamiento de las habilidades sociales se pasa a la fase de generalización y desvanecimiento; respecto al desvanecimiento se requiere reducir el número de sesiones paulatinamente y dar paso a las contingencias naturales en lugar del programa de reforzamiento implementado o bien cambiar el programa; también se incluye como parte final del entrenamiento la evaluación de seguimiento (Wielkiewicz, 1999; Orviz y Lema, 2000; Miltenberger (2012)

Para lograrlo se toman en cuenta algunas consideraciones:

- El entrenamiento se puede modificar según el nivel y tipo de deficiencia y acorde al tipo de habilidad entrenada, por ello conviene que los facilitadores estén preparados en los principios y técnicas de modificación de conducta, pues podrían ser flexibles y creativos (Verdugo, 1997)
- Tratar los componentes con excesiva rapidez o intentar consolidar el entrenamiento de varios componentes en una sola sesión puede confundir a los clientes y conducirles a una ejecución inconsistente de las conductas durante los ensayos conductuales (Kelly, 2002), por tal razón es preferible aumentar sesiones de entrenamiento modificando los tiempos del plan de intervención.

### **Evaluación del Entrenamiento de Habilidades Sociales.**

Tal como se apunta en la fase de planificación, después de iniciar el programa se han de observar sus efectos por medio de una evaluación post enseñanza; si el programa implementado no muestra los resultados esperados dentro de las dos o tres semanas siguientes este tendrá que modificarse (Wielkiewicz, 1999).

### **Ejemplos de sesiones.**

A continuación se presenta una recopilación de ciertas sesiones de los programas de entrenamiento de habilidades sociales propuestos por diferentes autores que se han de ir mencionando, con el fin de contar con un ejemplo de los elementos que se pueden incluir en las sesiones para estructurarlas, cabe mencionar que sólo es un complemento de lo expuesto.

### **Entrenamiento de Habilidades Sociales de Michelson et al. (1987):**

#### **Módulo 9. Conversaciones**

**Fundamento teórico para el educador:** se presentan las ventajas y desventajas de poseer la habilidad, su definición y/o sus características, y el tipo de habilidades o componentes que involucran.

**Ejemplo de lección sobre conversaciones:** se habla de un guión que podría seguir el facilitador utilizando la información del apartado anterior.

**Preguntas para discusión:** relativas a la habilidad de iniciar y mantener conversaciones, además de pedir ejemplos de su vida cotidiana.

**Fundamento teórico para niños:** presentar las ventajas y desventajas de la habilidad.

**Guión para el educador:** ejemplos de situaciones para el modelado, los autores proponen 5 situaciones distintas en forma de guiones.

**Sugerencias de tareas para casa:** proponen dos situaciones en donde los niños podrían poner en práctica sus habilidades.

### **Aprendizaje Estructurado de Goldstein, Sprafkin, Gershaw y Paul Klein (1989):**

**Presentación de la habilidad:** el entrenador hace preguntas para que los sujetos definan la habilidad a entrenar, da las fichas de la habilidad social (pasos conductuales), y se pide a los alumnos que sigan cada paso del modelado mientras se van describiendo.

**Modelado:** se dan ejemplos de la habilidad y se modela dos o tres veces la habilidad.

**Comentar habilidad:** pedir que se analice si el modelado les recuerda experiencias personales y hacer preguntas respecto a la importancia de emplear la habilidad y los problemas relacionados a ella.

**Representación de papeles:** pedir que se describa la escena, asignar los papeles a representar, preparar el escenario de la representación y ensayar con el sujeto lo que hará y dirá durante la representación.

**Ensayo conductual:** dar instrucción de empezar el ensayo.

**Retroalimentación:** preguntar al cliente qué lo hizo sentir bien durante el ensayo y a los observadores si siguió los pasos conductuales, se da reforzamiento, y se termina preguntando cómo piensa que fue su ejecución.

**Tareas para casa:** preguntar al sujeto cuándo, cómo y con quién practicar los pasos conductuales antes de la próxima sesión.

### **Programa de Desarrollo de habilidades sociales de Hidalgo y Abarca (1994):**

#### **Comunicación efectiva**

**Objetivos:** desarrollar la percepción social de claves metacomunicacionales mediante un ejercicio de comunicación; enseñar algunas características de una comunicación efectiva; enseñar a realizar registro diario de interacciones sociales.

**Método:** simulación de interacción grupal, análisis de la experiencia guiada por los terapeutas y revisión de autorregistro diario de interacciones sociales.

**Técnicas:** indicar claves interpersonales y señalar características comunicacionales relevantes que se dieron en la experiencia; información e instrucciones, tarea de autorregistro diario.

### **Programa de Habilidades Sociales de Verdugo (1997).**

Este programa aparte de la estructura de las sesiones, que llaman Ficha de trabajo, cuenta con Hoja de registro y Hoja de Gráfica de Evolución. A grandes rasgos la segunda debe ser rellena por cada objetivo operativo, se divide en línea base y entrenamientos, para la primera se tiene tres oportunidades de ejecutar correctamente la conducta. La tercera es una hoja en donde se ubican todas las habilidades sociales del programa representadas en barras de acuerdo a cada categoría y en cuadros para cada habilidad, el facilitador debe rellena los objetivos operativos que ya se posee de color verde y colorear de color rojos los que adquiera durante el entrenamiento. Finalmente la Ficha de trabajo es:

### **Ficha 1.1.1.**

**Objetivo Operativo:** Muestra conductas verbales y no verbales de “escucha activa” a su interlocutor.

**Criterios de evaluación:** menciona los pasos conductuales (1. mirar a la otra persona, 2. da respuestas de interés en la conversación, 3. hace preguntas sobre el tema, 4. expone su visión personal sobre el tema de conversación).

**Descripción y metodología:**

- A) Antecedente: conductas que debe realizar el profesor para preparar y entrenar al alumno.
- B) Conducta: ensayo conductual realizado por el alumno.
- C) Consecuencias: dar reforzamiento y retroalimentación. Menciona que en caso de que el alumno fracase en varios ensayos: 1. incrementar el modelado, 2. dar ayuda verbal, gestual o física, 3. utilizar otras técnicas conductuales como moldeamiento o encadenamiento.

**Materiales:** materiales para realizar las actividades de cada sesión.

**Observaciones:** en ciertas fichas se añaden observaciones sobre la metodología o la relación que tiene la ficha con otras.

Programa de Enseñanza de habilidades de interacción social (**PEHIS) de Monjas (1999):**  
Habilidad para hacer amigos (Unirse al juego con otros)

**Objetivo:** Que el niño se una al juego o actividad de otros niños y responda correctamente cuando otros quieren unirse.

**Delimitación y especificación de la habilidad:** se define la habilidad y se piden ejemplos.

**Importancia y relevancia para el alumno:** que los niños detecten las ventajas de emitir la habilidad pensando en su vida diaria.

**Aplicación:** Pedir ejemplos para que discriminen en donde, cuándo, con quién se debe emitir la habilidad.

**Componentes y pasos conductuales específicos:** se proponen los pasos de unirse al juego con otros. También se incluyen ejemplos para que el profesor modele la conducta.

**Role-play:** describir la escena y poner ejemplos de situaciones.

**Práctica oportuna:** buscar situaciones en la escuela donde se emitan las conductas naturalmente y cuando eso se logra dar retroalimentación y refuerzo. Y recomendar practicar habilidad a fuera de clases.

**Programa de Habilidades Sociales para niños de Álvarez (1999)** (en Cáceres Hinojo, s.f.):

**Objetivos:** se plantean tres objetivos en términos de las conductas a desarrollar: mantener relaciones en grupo, relaciones afectivas, tomar iniciativa y relaciones asertivas.

**Contenidos:** menciona los componentes de las habilidades generales, p. ej. habilidades básicas para relacionarse con los demás (sonreír, dar las gracias, hacer cumplidos).

**Metodología:** instrucciones, imitación, retroalimentación, reforzamiento social.

**Estrategias y técnicas:** ensayo de conducta, modelado, tareas para casa, discusión, autoevaluación y diario.

**Evaluación:**

**Inicial:** entrevista, sociograma, cuestionario de habilidades sociales de interacción social (CHIS-Monjas, 1992)

**Continua:** lista de control y observación del profesor.

**Final:** entrevista, sociograma y cuestionario de habilidades sociales de interacción social (CHIS-Monjas, 1992)

Nota: cuenta con dos cuadernos de trabajo para el alumno.

**Programa de Habilidades Sociales de Del Prette y Del Prette (2002):**

**Objetivos de la sesión:** adquisición de habilidades para pedir empleo en una entrevista; también se mencionan las conductas verbales y no verbales que se entrenan, p. ej. presentarse y mantener contacto visual.

**Técnicas utilizadas:** ensayo conductual, reforzamiento, modelamiento real, instrucciones y retroalimentación.

**Programa de Habilidades Sociales para Adolescentes de Camacho y Camacho (2004):**

**Objetivo de la habilidad.**

**Introducción teórica:** explicar en qué consiste la habilidad.

**Objetivos:** mencionar ejemplos de las conductas y sus ventajas.

**Técnicas:** se presentan los pasos conductuales y demás técnicas, p. ej. modelado.

**Tareas para casa:** pedir que en la escuela o la casa se ponga en práctica la habilidad aprendida.

**Entrenamiento de Habilidades Sociales de Segura (2007):**

**Pedir un favor.**

**Objetivos**

**Actividad. ¿sabes pedir un favor?:** discutir si sirve pedir favores y si pedirlos a todos, se ponen ejemplos, se ayuda a diferenciar tres formas de pedir favores (inhibidamente, agresivamente y asertivamente).

**Actividad: Cuando nos piden mal un favor:** pedir ejemplos contando cómo se han sentido cuando les piden un favor de forma obligatoria.

**Actividad: Aprendiendo a pedir favores:** Hacer representaciones (1. presentar situación real, 2. discutir cómo serían las tres formas de pedir favores, 3. pedir a dos personas que representen la forma asertiva, 4. pedir la crítica al grupo).

**Actividad: Ejemplos:** realizar otra representación usando cualquier ejemplo presentado en el libro (p. ej. tener que recoger a un familiar del aeropuerto y como el taxi es muy caro quiero pedirle a un vecino que me preste su coche o que me lleve). Si hay tiempo y ganas representar las escenas con los tres tipos de conducta.

Como era de esperarse cada uno de los ejemplos está compuesto por un objetivo, las técnicas a utilizar o en todo caso las actividades planeadas y enfocadas a diferentes habilidades sociales, lo que deja ver que al momento de planear un entrenamiento de habilidades sociales debe existir una estructuración y lo más importante: un objetivo, pues a partir de él se puede hacer un análisis de tarea de la habilidad, plantear criterios de evaluación y posteriormente saber si se cumplió o no con el criterio, gracias a las técnicas empleadas.

Después de revisar cómo se estructuran las sesiones de un entrenamiento de habilidades sociales así como ejemplos de sesiones de diferentes programas, el siguiente apartado se centra en el objetivo de la presente tesis, es decir, el desarrollo de la propuesta de intervención dirigida a adolescentes con conductas retraída.

#### **4. Propuesta de intervención: Entrenamiento de Habilidades Sociales en conducta retraída.**

##### 4.1 Objetivo general.

Diseñar una intervención individualizada que permita el entrenamiento de habilidades sociales enfocado en incrementar el nivel de ejecución de las conductas socialmente hábiles del adolescente que presenta conducta social retraída o asilada.

##### 4.2 Para ello se plantean los siguientes objetivos específicos:

1. Realizar una evaluación inicial o diagnóstica para
2. Aplicar el entrenamiento de habilidades sociales.
3. Hacer una evaluación de los resultados, un mes después de terminar el entrenamiento de habilidades sociales.

##### 4.3 Método.

- **Sujetos:** La intervención está dirigida a adolescentes de 14 a 17 años que acudan por canalización o cuenta propia a solicitar atención psicológica debido a bajas o ausentes interacciones sociales con sus pares.
- **Evaluación:** Se realizará una evaluación funcional aplicando primero una entrevista conductual enfocada a las habilidades sociales, posteriormente se pedirá al adolescente que complete los auto-registros que le serán proporcionados por el entrenador, y finalmente, se realizará una sesión de observación análoga para contar con datos del nivel actual de ejecución de la(s) conducta(s) meta. Tanto la observación análoga como el auto-registro se proponen al ser recomendados para conductas con baja frecuencia o de evitación, características de la conducta retraída
- **Instrumentos:**

**Entrevista:** Entrevista semiestructurada basada en la Entrevista dirigida para Habilidades Sociales de Vicente Caballo (1987) (Anexo 1), que abarca datos generales como nombre, edad, sexo; observaciones conductuales moleculares, diferentes áreas de funcionamiento social, historia personal y familiar, intereses, entre otros campos. Primero se ha de hablar con el adolescente para comentarle sobre la posibilidad de que pueda tomar el entrenamiento de habilidades sociales y que por ser menor de edad (en caso de serlo) se tiene que entrevistar también a sus padres y profesores, de ser necesario. Una vez conseguido esto se procede a aplicar la entrevista en dicho orden.

**Auto-registro:** El auto-registro es un formato que tiene el objetivo de recabar información de los antecedentes, las conductas y las consecuencias, para esto, el formato propuesto por Caballo (1987) cuenta con siete columnas que incluyen hora y día del registro, situación en la que se requiere de la habilidad, evaluación de la ansiedad, pensamientos, la conducta o habilidad social, la respuesta del medio y la satisfacción del resultado (Anexo 2).

**Registro observacional:** El instrumento de registro fue creado para esta propuesta de intervención, cuenta con los datos de “habilidad social”, “usuario”, “fecha” y “sesión”; el registro se divide en una columna que presenta los pasos conductuales de la habilidad y otras columnas en donde se ubican el número de ensayos (Anexo 3). La evaluación se realiza dentro de un aula que cuente con mobiliario o elementos necesarios para poder recrear lo más fielmente posible la(s) situación(es) problema del sujeto, estos pueden ser principalmente sillas y mesas, acomodados de tal forma que simulen el escenario real, también podrían utilizarse carteles, pizarrones, etc.; se realizaran 10 representaciones para la línea base y para la evaluación final se harán 5 representaciones. Cabe aclarar que tanto la evaluación inicial como la final se desarrollan en el mismo escenario (aula o cubículo de psicología dentro de la escuela), sin embargo la generalización se trabaja poniendo escenas diferentes y por tanto, estímulos diferentes a los presentados en la etapa de aprendizaje.

- **Escenario:** El entrenamiento de habilidades sociales se desarrolla en el ambiente escolar, por tanto se espera contar con un espacio dedicado a la atención psicológica de los alumnos; únicamente se requiere que cuente con mobiliario u objetos necesarios para simular las escenas de los ensayos conductuales, de nueva cuenta pueden ser principalmente sillas y mesas.

Dado lo anterior, el Entrenamiento de Habilidades Sociales en Conducta Retraída, es una guía para los profesionales de psicología que requieran realizar un programa individualizado dirigido a adolescentes que reporten aislamiento social, por tal motivo cuenta con la posibilidad de ser modificado a las necesidades de cada persona.

En términos generales, la guía de entrenamiento se desarrolla en el marco de la Teoría del Aprendizaje, por lo que se basa en algunas estrategias conductuales. Se desarrolla en cuatro etapas, empezando con la evaluación de las habilidades sociales del adolescente, en segundo lugar la planificación del entrenamiento con base en las conductas meta detectadas, posteriormente se aplica el entrenamiento de habilidades sociales, y se concluye con la evaluación final.

Se presenta el programa de Entrenamiento de Habilidades Sociales que consta de quince sesiones divididas en tres momentos: entrenamiento de habilidades sociales, generalización y evaluación final. Dependiendo de cada fase los apartados de las sesiones son: objetivo de la sesión, instrucción verbal y dialogo, modelado, ensayo conductual, retroalimentación y refuerzo, y tareas para casa.

#### 4.4 Procedimiento.

##### **A) Evaluación Inicial:**

1. Antes de iniciar la evaluación, el entrenador debe hablar con el adolescente para hacerle saber que puede ser candidato a participar en el Entrenamiento de Habilidades Sociales, además de comentarle que por ser menor de edad (en caso de serlo) se debe hablar también con sus padres y/o con sus profesores. Un vez que el adolescente esté enterado el entrenador utilizará el informe de otras personas con el fin de conocer de manera breve y concreta el problema que presenta el adolescente; los informantes serán los padres de

familia y/o los profesores. Se tendrá una pequeña conversación en la que se pregunta ¿cuál es la conducta del cliente?, ¿en qué circunstancias pasa?, ¿qué tan frecuente es?, ¿qué pasa después de que ocurrió la conducta?, ¿cómo afecta la vida cotidiana del adolescente o de su medio social?.

2.Después, se realiza una entrevista conductual semiestructurada al adolescente; la entrevista tiene duración de una hora y se desarrolla en el espacio dedicado a la atención psicológica. Dado que el objetivo es detectar la(s) conducta(s) meta, una vez que se tenga identificada se debe operacionalizar, es decir, utilizar verbos que puedan describir el déficit conductual, evitando etiquetas como “es tímido”, “callado”, entre otras.

Posteriormente, se organiza la información de la entrevista en el Mapa Clínico de Patogénesis (Anexo 4), que ayudará a formular hipótesis en términos de la triple contingencia, es decir, antecedentes, conducta y consecuencias. Esta información da paso al resto de la evaluación y ayuda a la planificación del entrenamiento.

3.Una vez que se tiene claro cuál es la conducta meta de la intervención, se debe enseñar al adolescente a identificarla para que pueda observarla y registrarla en el protocolo de auto-registro. Se le pide al cliente acudir en sesiones posteriores hasta que el auto-registro cuente con diez situaciones registradas.

4.Cuando se alcanza el criterio del auto-registro (diez situaciones), se realiza una sesión de observación análoga. Para desarrollar los ensayos de la observación se debe tener en cuenta las situaciones problema reportadas en la entrevista y el auto-registro, además se puede pedir al adolescente que ayude a describir alguna escena apoyándose de alguna situación que le haya parecido problemática en su vida cotidiana. La secuencia de la simulación es la siguiente:

- El entrenador acomoda el mobiliario y/o los objetos disponibles para recrear la escena problemática, por ejemplo sillas que puedan simular un salón de clases, si es el caso.
- El facilitador describe la escena al adolescente, respondiendo a las preguntas: qué sucede, cómo se desarrolla la situación, cuándo se desarrolla y en dónde tiene lugar la situación problema.
- De nuevo, el entrenador o el colaborador participa haciendo un comentario para iniciar la simulación.
- Se observa y registra la respuesta del adolescente.

5. Con los datos obtenidos de la observación análoga y del auto-registro se realiza la línea base del entrenamiento, esto implica graficar el porcentaje de nivel actual de los componentes conductuales de las habilidades sociales objetivo.

## **B) Planificación.**

La fase de planificación abarca el establecimiento de objetivos y las condiciones de aplicación. Cabe aclarar que los siguientes objetivos se proponen a partir de las características de la conducta retraída reportadas en la literatura, sin embargo, futuros

psicólogos que implementen la secuencia de la presente propuesta deben obtener los objetivos de la Fase de Evaluación Inicial. Dado lo anterior, se entiende por objetivo general las habilidades sociales a entrenar y por objetivos específicos, el análisis de tareas de dichas habilidades para obtener los pasos conductuales, así como los criterios de evaluación de aquellos.

El objetivo general es entrenar habilidades de comunicación (iniciar y mantener conversaciones) de asertividad y de elogio o reforzamiento a pares; además de enseñar técnicas de relajación que permitan controlar el nivel de ansiedad reportado.

A partir de lo anterior, los objetivos específicos que ha de conseguir el adolescente son:

- Emitir un nivel de ejecución del 80% a un 100% de los pasos conductuales de iniciar una conversación; esto significa que de 5 ensayos que se realicen, cuatro o cinco veces se deben ejecutar todos los pasos conductuales en la secuencia correcta.
- Emitir un nivel de ejecución del 80% a un 100% de los pasos conductuales de mantener una conversación; esto significa que de 5 ensayos que se realicen, cuatro o cinco veces se deben ejecutar todos los pasos conductuales en la secuencia correcta.
- Emitir un nivel de ejecución del 80% a un 100% de los pasos conductuales de asertividad; esto significa que de 5 ensayos que se realicen, cuatro o cinco veces se deben ejecutar todos los pasos conductuales en la secuencia correcta.
- Emitir un nivel de ejecución del 80% a un 100% de los pasos conductuales de elogio a pares; esto significa que de 5 ensayos que se realicen, cuatro o cinco veces se deben ejecutar todos los pasos conductuales en la secuencia correcta.
- Utilizar como estrategia de relajación la respiración diafragmática.

Las condiciones de aplicación hacen referencia al número de sesiones, su duración y periodicidad, el material a ocupar, el lugar de la intervención, además de elegir la modalidad de aplicación, es decir, individual o grupal, pues si bien esta propuesta de intervención se enfoca en la primer modalidad también es posible modificar la propuesta de acuerdo a las necesidades del profesional de la salud que considere el presente trabajo.

Como se mencionó, en esta propuesta de intervención, el entrenamiento en habilidades sociales es individual, contando con dos sesiones semanales de una hora y media hasta tener ocho sesiones. En la fase de generalización se agregan cinco sesiones de una hora, también tomando dos a la semana. Para la evaluación final se consideran dos sesiones más. El entrenamiento se realiza en el espacio destinado a la atención psicológica de los adolescentes; además del mobiliario, el material que se ocupara son las "Hojas Guía" (Anexo 5) de las habilidades sociales.

### **C) Aplicación.**

Esta fase consta de tres momentos, la preparación del adolescente, la aplicación del entrenamiento y las sesiones de generalización.

En la preparación el entrenador informa a los padres y al adolescente los resultados de la evaluación, si estos indican que el entrenamiento de habilidades sociales es la mejor alternativa para al problema conductual del adolescente, se puede justificar su participación

mencionando las ventajas y las posibles mejoras, en este punto el psicólogo debe enfatizar que la participación activa del cliente es esencial para conseguir las mejoras. Además, explica el procedimiento y las técnicas que se ocuparán durante el entrenamiento. Toda esta información tiene el objetivo de conseguir la aceptación y el compromiso con el entrenamiento por parte de los padres así como del adolescente. Por último, el entrenador y el adolescente acordarán los días de la semana en que se tendrán las sesiones tanto para la evaluación como para el entrenamiento.

Una vez superada la fase de preparación, se procede a la aplicación del entrenamiento de habilidades sociales; basándose en diferentes autores (Caballo, 1993; Kelly, 2002; Tena et al, 2001; Del Prette y Del Prette, 2002; Michelson et al, 1987; Ballester & Gil, 2002; Ruiz, Díaz y Villalobos, 2012; Monjas, 1999 ;Aguilar et al, 2014, Schloss & Smith, 1994), las técnicas que suelen ocuparse y el orden es el siguiente:

### **Técnica de relajación:**

Antes de comenzar con el tratamiento se enseñará al participante la técnica de “respiración diafragmática”, con el fin de que pueda ponerlos en práctica durante el entrenamiento, y posteriormente en situaciones sociales de su vida diaria.

Se empieza explicando qué es y cómo se pone en práctica la técnica, de igual forma se menciona en qué momentos es recomendable utilizarla; si el participante tiene alguna duda se aclara para continuar con el siguiente paso.

El entrenador pedirá al adolescente que se siente cómodamente en una silla con los ojos cerrados, a partir de aquí se darán las siguientes instrucciones: coloca una de tus manos sobre el abdomen (debajo de la caja torácica), ahora vas a inhalar lentamente durante 5 segundos hasta que sientas que los pulmones se llenen de aire, vas a mantener la respiración durante 5 segundos y después vas a exhalar lentamente durante 5 segundos, ¿entendido?, vamos a repetir el ejercicio dos veces más con la intención de que puedas practicar esta técnica.

### **Instrucciones:**

El entrenador menciona al adolescente la habilidad que se practicará en dicha sesión, esto implica definir claramente la conducta, proporcionar ejemplos de la misma y hablar sobre las ventajas y desventajas para llegar al porqué es importante entrenar esta habilidad, además se pedirá al cliente que mencione ejemplos específicos de su vida diaria. Las instrucciones se dan al inicio de la sesión y/o antes del ensayo conductual.

Después el facilitador explicará la regla a seguir en términos de la triple contingencia de la habilidad social, es decir, el antecedente, la conducta y la consecuencia de su conducta, con el fin de proporcionar instrucciones claras de lo que se espera que haga en el ensayo conductual; como un estímulo de ayuda se entregará al adolescente una “Hoja Guía” con los componentes conductuales de la habilidad. También se pedirá que aprenda la regla, para que pueda funcionar como una autoinstrucción.

Una vez que tenga claro la habilidad a entrenar así como las razones por las que es importante practicar ésta, se dará paso al modelado.

**Modelado:**

El facilitador realizará modelado en vivo de forma estructurada por medio de role-play, con duración de uno a tres minutos, dependiendo de la habilidad a entrenar. Para esto el cliente representará a la persona con la que tenga dificultades para interactuar y el facilitador representará al cliente. El entrenador ejecutará los componentes conductuales de la habilidad social de tal forma que se muestre claramente cada componente verbal y no verbal, en este punto se deja claro que la representación es una alternativa, por lo que no tiene que aprenderse el contenido de ésta sino los pasos a seguir, así mismo el modelo se repetirá varias veces, de tal forma que el adolescente no se quede con dudas de cómo ejecutarla; el objetivo de esta fase es que tenga oportunidad de observar cómo realizar la conducta.

Antes de empezar el modelado se pedirá al adolescente que describa brevemente la escena que desea representar en la siguiente fase, la descripción debe incluir: quién participa, cómo se comporta, cuándo sucede y en dónde ocurre, además deberá ser una situación reciente o que sea probable que ocurra en futuro cercano. Una cuestión importante de la descripción es ubicar y establecer los estímulos discriminativos que ayuden al cliente a identificar en qué momento emitir la habilidad.

Cuando se tenga claro cómo ejecutar los componentes conductuales, se pasará al ensayo conductual.

**Ensayo conductual o role-playing:**

El primer paso del ensayo conductual es solicitar al adolescente ejemplos de lo que haría o diría estando en la situación particular que describió en el modelado, p. ej. el entrenador dice: “quisiera saber qué preguntas se te ocurrirían a ti para poder platicar con uno de tus compañeros y que te ayuden a conocerlo”, si el cliente no menciona algunos ejemplos, el entrenador vuelve a explicar la conducta y sugiere algunos ejemplos, sin embargo se vuelve a pedir ejemplos de su vida cotidiana.

Posteriormente, se realizará el role-play semiestructurado (de no más de 5 minutos), donde se intercambian los roles entre el entrenador y el adolescente, el primero representará el papel de la persona con la que el cliente encuentre dificultades para interactuar y el segundo hará el ensayo conductual; el entrenador comenzará describiendo el marco de la interacción, además de mencionar claramente que el cliente debe ejecutar la habilidad revisada, por tanto, empezará la interacción o permitirá que el adolescente comience el ensayo. Mientras el adolescente realiza el ensayo conductual, el entrenador evalúa su ejecución.

En caso de que el adolescente se ponga ansioso o no ejecute alguno de los pasos conductuales, habrá dos alternativas: la primera es que el entrenador brinde ayuda de forma verbal o no verbal de una parte de la secuencia de la habilidad social; la segunda es parar el ensayo con el fin de desglosar los componentes conductuales, después le dará la oportunidad de ejecutar los nuevos pasos conductuales.

Una vez terminado el ensayo se realiza retroalimentación para que se pueda repetir el ensayo con las correcciones hechas, y así sucesivamente, hasta que la habilidad sea ejecutada de forma correcta, para esto se necesitarán de 3 a 10 ensayos, dependiendo de

la habilidad social tratada; en las sesiones de generalización deberán representarse contextos, situaciones e interlocutores variados (p. ej. cambiar el comportamiento de las personas, cambiar el grado de dificultad de la escena, el sexo de la persona, la proximidad física, el número de personas). Otra cuestión a considerar es que en las primeras sesiones del entrenamiento se pondrán escenas estructuradas y conforme avanzan las sesiones se van volviendo imprevistas o desestructuradas.

### **Reforzamiento y Retroalimentación**

Durante el entrenamiento de habilidades sociales se utilizan dos programas de reforzamiento aplicados a los pasos conductuales, por un lado un programa de razón fija 1 o reforzamiento continuo y por el otro, un programa de razón variable. En la fase de adquisición, representada por la primer sesión en la que se entrena la habilidad social, se utilizará el reforzamiento continuo; para la segunda sesión en la que se entrena la misma habilidad, se cambiará a un programa de razón variable que estará determinado por el número de ensayos que se den a la conducta y por los pasos conductuales de la habilidad.

En el presente programa se entrenan cuatro habilidades, a saber, inicio de conversaciones (cuatro pasos conductuales), mantenimiento de conversaciones (ocho pasos conductuales) defender nuestros derechos (cinco pasos conductuales) y dar un cumplido a los demás (tres pasos conductuales); en función de esto se divide el número de respuestas que se necesitan en cada ensayo para obtener el reforzador, o sea, el paso conductual que será reforzado, entre el número de ensayos que se realicen, que en este caso serán 6 por cada habilidad.

Ejemplificando lo anterior, para la habilidad social “inicio de conversaciones” se habla de una programa de razón variable 3, esto quiere decir que en promedio cada tres respuestas se reforzara la conducta, por ejemplo, en el primer ensayo se reforzará la ejecución correcta del primer paso conductual, en el segundo ensayo se reforzara hasta la ejecución del tercer componente conductual, en el tercer ensayo se refuerza el segundo componente, en el cuarto ensayo se refuerza el quinto componente, para el quinto ensayo se refuerza el cuarto componente conductual.

Por tanto, en las primeras sesiones se reforzará la conducta o sus aproximaciones sucesivas por medio de reforzamiento continuo verbal (alabanza o elogio) y no verbal (expresiones faciales, asentimientos de cabeza, aplausos); posteriormente se cambia el programa de reforzamiento a razón variable de acuerdo a cada habilidad social.

Si la ejecución fue correcta se refuerza inmediatamente y se dará retroalimentación mencionando qué conductas fueron bien realizadas, cabe aclarar que se retroalimenta la habilidad que en esa sesión se esté entrenando o habilidades que fueron practicadas en sesiones anteriores. Si la ejecución fue incorrecta se refuerzan componentes correctos y después de la retroalimentación positiva se da retroalimentación correctiva, es decir, mencionar los componentes que pueden mejorarse, para esto el entrenador podrá hacer sugerencias de ejecuciones verbales y no verbales. Se ofrecerá retroalimentación después de cada ensayo conductual.

### **Generalización.**

Después del entrenamiento, se planean cinco sesiones adicionales para la fase de generalización, estas seguirán el mismo procedimiento, sin embargo, se cambiará el contenido de las escenas del ensayo conductual, incorporando nuevos estímulos discriminativos (p. ej. variando el sexo o las características de los interlocutores), así mismo el participante ya no tendrá acceso a las “hojas guía” que contienen los pasos conductuales; todo esto con el fin de observar cómo responde ante situaciones no entrenadas. Aunado a que se pasará a un programa de reforzamiento de razón variable.

Por último, se dejarán tareas para casa de la sesión nueve a la doce, considerando que se revisarán los resultados en la siguiente sesión; el entrenador y el adolescente se verán en la treceava sesión únicamente para la revisión. Para planear las tareas para casa se le pedirá al adolescente que mencione en dónde y con quién podría poner en práctica las habilidades; con esta información el entrenador ayudará a planear metas realistas, dará la descripción clara de la tarea y pedirá que auto-evalúe su comportamiento registrando los resultados en el formato de auto-registro, además prepara al adolescente ante posibles fallas que puedan ocurrir. Lo que debe considerar el entrenador al revisar la tarea es cómo se realizó, qué dificultades tuvo el adolescente, cómo se sintió y el grado de ansiedad reportado, a partir de esa información se dará reforzamiento y retroalimentación.

### **C) Evaluación Final.**

La evaluación final se realiza un mes después del término del entrenamiento de habilidades sociales.

En la última sesión del entrenamiento de habilidades sociales, se pedirá al adolescente que complete el auto-registro en cinco ocasiones distintas, que podrían ser de lunes a viernes una semana después de terminar el entrenamiento. Los auto-registros se entregarán en las sesiones de evaluación.

Posteriormente se cita al adolescente a dos sesiones de evaluación. Se realiza con observación análoga, desarrollando el mismo procedimiento y las mismas escenas que se utilizaron en la evaluación inicial. Además de la observación, el entrenador en la última sesión ha de averiguar si el adolescente y sus padres perciben que el entrenamiento de habilidades sociales trajo una mejora significativa a su vida, esto puede conseguirse con preguntas como: ¿has tenido mayor y mejor interacción con tus compañeros?, ¿has hecho amigos recientemente?, ¿crees que el entrenamiento te ayudó?, ¿su hijo interactúa más con la gente?, ¿percibe que su hijo se aísla menos o que ya no se aísla?.

A continuación se presenta la descripción detallada del programa señalado, que lleva por título “Programa de Entrenamiento de Habilidades Sociales en Conducta retraída”; se señala el número de sesiones, su objetivo y los pasos a seguir en cada una de técnicas.

### **Programa de Entrenamiento de Habilidades Sociales.**

#### **Sesión 1.**

**Objetivos de la sesión:** Practicar la técnica de relajación “Respiración Diafragmática” así como los pasos conductuales de la Habilidad Social “Inicio de conversaciones”.

##### **A) Técnica de relajación:**

1. La sesión empieza informando al adolescente ¿qué es la respiración diafragmática? y ¿para qué sirve?.
2. Después el entrenador enseña cómo hacer la respiración diafragmática.
3. Finalmente se deja que el adolescente ponga en práctica la técnica.

##### **B) Entrenamiento de Habilidades Sociales.**

Después de enseñar la técnica de respiración, se empieza el entrenamiento, con la siguiente secuencia.

##### **Instrucción verbal y diálogo.**

1. Delimitación y especificación: El entrenador menciona que Iniciar una conversación es encontrar a alguien y empezar a hablar con él/ella. En este apartado se entrega la “Hoja Guía” de los pasos conductuales (Ver Anexo 5).
2. La regla: Se le dice al adolescente que cuando observe a un compañero de clases desocupado va a iniciar una conversación para que intente conocerlo.
3. Relevancia de la habilidad: El entrenador menciona que si no se sabe cómo iniciar una conversación no se puede participar en varias actividades; por otro lado, saber hacerlo ayuda a desarrollar relaciones duraderas, acercarse a los demás y compartir algo de nosotros y/o divertirnos.
4. Aplicación en la vida real: Que el adolescente comente ejemplos de su vida cotidiana sobre cuándo sería importante iniciar una conversación.
5. Pasos conductuales:
  - Acercarse, mirar y sonreír a la persona con la que vas a hablar.

- Saludar a la otra persona o preséntate.
  - Hacer una pregunta o comentario sobre la situación en la que estás.
  - Empezar con el primer tema.
6. Autoinstrucción: Pedir al adolescente que aprenda la regla para ocuparla en el ensayo conductual.

### **Modelado**

1. Antes del modelado el entrenador pide al adolescente que describa una escena a representar y basándose en eso, el facilitador modela los pasos conductuales de la habilidad social “Inicio de conversaciones”, enfocados a diferentes situaciones que se pueden presentar en la escuela.
2. Mientras el adolescente tiene el rol de compañero de clase, deberá observar cómo se ejecutan los pasos conductuales.

Ejemplos sugeridos para la representación:

- Un profesor salió un momento del salón.
- Es inicio de clases y el adolescente no conoce a nadie en el salón.
- Momentos antes de iniciar una clase.

### **Ensayo conductual.**

1. El entrenador menciona que ha llegado el momento de poner en práctica la habilidad revisada hasta ahora, por lo que se le dará un momento para revisar la “Hoja Guía”.
2. Cuando el adolescente mencione que se encuentra preparado el ensayo comienza.
3. Mientras se realiza el ensayo, el entrenador observa y registra la ejecución por medio del Registro Observacional (Anexo 3). La información obtenida se usará para la retroalimentación.

### **Retroalimentación y refuerzo.**

1. En el momento en que se esté realizando el ensayo conductual, el entrenador por medio de gestos o palabras reforzará los pasos conductuales que se realizaron correctamente o que tengan un acercamiento a la conducta meta; esto bajo un programa de razón fija 1 o reforzamiento continuo.
2. Al finalizar el ensayo conductual se proporcionará retroalimentación de la ejecución. Con una ejecución correcta se refuerzan todos los pasos conductuales y se retroalimenta lo que se hizo describiendo claramente las conductas bien realizadas; cuando hay una ejecución incorrecta se refuerzan los componentes correctos, se da retroalimentación positiva de las conductas realizadas correctamente y se termina dando retroalimentación correctiva, mencionando qué conductas se pueden realizar de mejor manera.

### **Fin de la sesión.**

- El entrenador informa al adolescente que la sesión del día terminó, pregunta cómo se sintió y menciona que se verán la próxima sesión en el mismo lugar y hora, de acuerdo a los días establecidos en la Fase de Preparación.

## **Sesión 2.**

Objetivos de la sesión: Practicar los pasos conductuales de la Habilidad Social “Inicio de conversaciones”.

Se seguirá el mismo procedimiento de instrucción verbal, modelado, ensayo conductual y retroalimentación y refuerzo que se describió en la sesión anterior. Únicamente cambiará el programa de reforzamiento a razón variable 3.

## **Sesión 3.**

Objetivos de la sesión: Practicar los pasos conductuales de la Habilidad Social “Mantener Conversaciones”.

### **Instrucción verbal y diálogo.**

1. Delimitación y especificación: El facilitador menciona que “Mantener una conversación” es hablar durante un tiempo con otras personas y hacerlo de tal manera que resulte agradable para las personas involucradas. En este apartado se entregará la “Hoja Guía” de los pasos conductuales (Ver Anexo 5).
2. La regla: El entrenador le dice al adolescente que la regla de “mantener conversaciones” cuando haya iniciado una conversación o alguien haya empezado a hablar con él/ella. La consigna es mantener una conversación para que pueda pasar un rato agradable.
3. Relevancia para la participante: El entrenador menciona que cuando se mantiene una conversación se puede conocer a otras personas y eso permite que lo conozcan a él/ella, se pueden compartir experiencias, sentimientos u opiniones personales, hacer amigos, pasar un rato divertido, y pedir ayuda, un consejo u opinión.
4. Aplicación en la vida real : Se pide al adolescente que responda preguntas como ¿tú por qué consideras que está bien mantener conversaciones con tus compañeros?, ¿en qué momentos podrías utilizar esta habilidad?.
5. Pasos conductuales:
  - Hacer contacto visual.
  - Hacer una pregunta a la otra persona.
  - Escuchar lo que la otra persona dice: asentir con la cabeza, mirar y sonreír.
  - Decir lo que piensas y sientes: parafrasear o hacer afirmación verbal para reflejar empatía.
  - Hacer otra pregunta o un comentario autorrevelador (dar información de uno mismo).
  - Escuchar lo que la otra persona dice: asentir con la cabeza, mirar y sonreír,
  - Cambiar el contenido de la información (comparte tu opinión sobre un tema, intercambio comentarios de hechos, comparte tus sueños o metas, actividades recientes, actividades pasadas, hechos graciosos).
  - Hacer un comentario final que ayude a entender que la conversación terminó.

6. Autoinstrucción: Pedir al adolescente que aprenda la regla para ocuparla en el ensayo conductual.

### **Modelado.**

3. De igual manera, con base en la escena descrita por el participante, respecto a una situación en donde se pueda mantener una conversación, el entrenador modela los pasos conductuales de la habilidad social.
4. Mientras el adolescente tiene el rol de compañero u otra persona, deberá observar cómo el facilitador ejecuta los pasos conductuales.

Ejemplos sugeridos para la representación:

- Sus compañeros hablan sobre sus gustos musicales.
- Una compañera le cuenta sobre cómo le fue en el día.
- El adolescente quiere contarle a un compañero cómo está.

### **Ensayo conductual.**

- Se menciona al adolescente que ha llegado el momento de poner en práctica la habilidad revisada en esta sesión, dando un momento para revisar la "Hoja Guía".
- Cuando el adolescente diga que se encuentra preparado, el ensayo empezará.
- Mientras se realiza el ensayo, el entrenador evalúa la ejecución por medio del Registro Observacional. La información obtenida se usará para la retroalimentación.

### **Retroalimentación y refuerzo:**

1. En el momento en que se esté realizando el ensayo conductual, el entrenador por medio de gestos o palabras reforzará los pasos conductuales que se realizaron correctamente o que tengan un acercamiento a la conducta meta; esto bajo un programa de razón fija 1 o reforzamiento continuo.
2. Al finalizar el ensayo conductual se proporcionará retroalimentación de la ejecución. Con una ejecución correcta se refuerzan todos los pasos conductuales y se retroalimenta lo que se hizo describiendo claramente las conductas bien realizadas; cuando hay una ejecución incorrecta se refuerzan los componentes correctos, se da retroalimentación positiva de las conductas realizadas correctamente y se termina dando retroalimentación correctiva, mencionando qué conductas se pueden realizar de mejor manera.

### **Fin de la sesión.**

- El entrenador informa al adolescente que la sesión del día terminó, pregunta cómo se sintió y menciona que se verán la próxima sesión en el mismo lugar y hora, de acuerdo a los días establecidos en la Fase de Preparación.

### **Sesión 4.**

**Objetivos de la sesión:** Practicar los pasos conductuales de la Habilidad Social "Mantener conversaciones".

Se seguirá el mismo procedimiento de instrucción verbal, modelado, ensayo conductual y retroalimentación y refuerzo que se describió en la sesión anterior. Únicamente cambiará el

programa de reforzamiento a razón variable 5.

### **Sesión 5.**

**Objetivo:** Practicar los pasos conductuales de la Habilidad Social “Defender nuestros derechos”.

#### **Instrucción verbal y diálogo.**

1. Delimitación y especificación: El entrenador define el “Defender los propios derechos” como rechazar la conducta inaceptable del otro cuando hace algo que no nos gusta o nos trata de forma injusta, comunicando nuestra opinión o sentimiento respecto a eso. Se entrega la “Hoja Guía” de los pasos conductuales.
2. La regla: Se le dice al adolescente que cuando no esté de acuerdo con algo que diga o haga otra persona, debe comportarse asertivamente para que la otra persona intente cambiar su comportamiento.
3. Relevancia de la habilidad: El entrenador menciona que es importante defender nuestros derechos porque impide que los demás se aprovechen de nosotros, ayuda a saber que actuamos adecuadamente en lugar de sólo someternos a las demandas de los otros, ponemos límites a los demás y ayudamos a que los demás tomen en cuenta y respeten nuestros deseos y gustos. Por el contrario, cuando no nos defendemos es poco probable que el comportamiento de los demás cambie, pero si es probable que los demás se aprovechen de nosotros, perder cosas que son nuestras, sentirnos tristes o enojados,
4. Aplicación en la vida real: Que el adolescente comente ejemplos de su vida cotidiana sobre en qué situaciones podría expresar sus opiniones y sentimientos para defender sus derechos.
5. Pasos conductuales:
  - Hacer contacto visual.
  - Decir una frase que muestre comprensión de lo que la otra persona dice.
  - Decir una frase que describa el problema.
  - Verbalizar una frase indicando que la conducta de la persona es inaceptable
  - Hacer una petición del cambio de la conducta proponiendo una alternativa de solución.
6. Autoinstrucción: Pedir al adolescente que aprenda la regla para ocuparla en el ensayo conductual.

#### **Modelado.**

1. Con base en la escena descrita por el participante, el entrenador modela los pasos conductuales de la habilidad social enfocados a diferentes situaciones en las que una persona intente aprovecharse del adolescente.
2. Mientras el participante tiene el rol de compañero de clase, deberá observar cómo el entrenador ejecuta los pasos conductuales.

Ejemplos sugeridos para la representación:

- Un compañero de clase le pide constantemente que le pase la tarea.
- Un amigo le grita porque no le quiso hacer un favor.
- El profesor lo saca de clase porque compañeros suyos se rieron.

### **Ensayo conductual.**

1. El entrenador menciona que se va a poner en práctica la habilidad revisada hasta ahora, por lo que se le dará un momento para revisar la “Hoja Guía”.
2. Cuando el adolescente mencione que se encuentra preparado el ensayo comienza.
3. Mientras se realiza el ensayo, el entrenador evalúa la ejecución por medio del Registro Observacional. La información obtenida se usará para la retroalimentación.

### **Retroalimentación y refuerzo.**

1. En el momento en que se esté realizando el ensayo conductual, el entrenador por medio de gestos o palabras reforzará los pasos conductuales que se realizaron correctamente o que tengan un acercamiento a la conducta meta; esto bajo un programa de razón fija 1 o reforzamiento continuo.
2. Al finalizar el ensayo conductual se proporcionará retroalimentación de la ejecución. Con una ejecución correcta se refuerzan todos los pasos conductuales y se retroalimenta lo que se hizo describiendo claramente las conductas bien realizadas; cuando hay una ejecución incorrecta se refuerzan los componentes correctos, se da retroalimentación positiva de las conductas realizadas correctamente y se termina dando retroalimentación correctiva, mencionando qué conductas se pueden realizar de mejor manera.

### **Fin de la sesión.**

- El entrenador informa al adolescente que la sesión del día terminó y pregunta cómo se sintió.

## **Sesión 6.**

Objetivos de la sesión: Practicar los pasos conductuales de la Habilidad Social “Defender nuestros derechos”.

Se seguirá el mismo procedimiento de instrucción verbal, modelado, ensayo conductual y retroalimentación y refuerzo que se describió en la sesión anterior. Únicamente cambiará el programa de reforzamiento a razón variable 4.

## **Sesión 7.**

**Objetivo:** Practicar los pasos conductuales de la Habilidad Social “Hacer un cumplido a los demás”.

### **Instrucción verbal y diálogo.**

1. Delimitación y especificación: El entrenador menciona que hacer cumplidos implica decir características positivas a una persona, ya sea por su conducta, su apariencia o lo que posee. Para que quede claro se entrega la “Hoja Guía” de los pasos conductuales (Ver Anexo 5).

2. La regla: Se dice al adolescente que cuando observe que una persona luce bien o hizo algo bien, elogie su comportamiento para hacerla sentir bien.
3. Relevancia de la habilidad: El entrenador hace saber al adolescente que cuando se elogia a una persona se puede fortalecer su relación, porque los demás disfrutan de ese tipo de comentarios, puede aumentar la popularidad, ayuda a que los demás se sientan bien, es probable que también reciban elogios, ayuda a que los demás sepan lo que nos gusta de ellos. Cuando no se hacen elogios la gente puede pensar que nos cae mal, puede que tampoco nos elogien, o bien que nos eviten o rechacen.
4. Aplicación en la vida real: Que el adolescente comente ejemplos de su vida cotidiana en donde podría hacer un cumplido a los demás, por ejemplo, a sus amigos o familiares.
5. Pasos conductuales:
  - Mirar a la otra persona y sonreírle.
  - Decir el nombre de la persona y hacer un comentario, especificando qué es lo que elogias.
  - Acompañar la frase con gestos o una expresión facial acorde con lo que dices (p. ej. sonrisa).
6. Autoinstrucción: Pedir al adolescente que aprenda la regla para ocuparla en el ensayo conductual.

### **Modelado.**

1. De nuevo, basándose en la escena descrita por el participante, el entrenador modela los pasos conductuales de la habilidad social enfocados a diferentes situaciones que se pueden presentar con amigos o familiares para dar un cumplido.
2. Mientras la participante tiene el rol de compañero de clase, deberá observar cómo el entrenador ejecuta los pasos conductuales para dar un cumplido.

Ejemplos sugeridos para la representación:

- Que el adolescente haga un cumplido a su mejor amigo por su exposición.
- Dar un cumplido a un compañero de clase por cómo se vistió.
- Proporcionar un cumplido a su mamá por como luce.

### **Ensayo conductual.**

1. El entrenador menciona que ha llegado el momento de poner en práctica la habilidad revisada hasta ahora, por lo que se le dará un momento para revisar la "Hoja Guía".
2. Cuando el adolescente mencione que se encuentra preparado el ensayo comienza.
3. Mientras se realiza el ensayo, el entrenador observa y registra la ejecución por medio del Registro Observacional. La información se usará para la retroalimentación.

### **Retroalimentación y refuerzo.**

1. En el momento en que se esté realizando el ensayo conductual, el entrenador por medio de gestos o palabras reforzará los pasos conductuales que se realizaron

correctamente o que tengan un acercamiento a la conducta meta; esto bajo un programa de razón fija 1 o reforzamiento continuo.

2. Al finalizar el ensayo conductual se proporcionará retroalimentación de la ejecución. Con una ejecución correcta se refuerzan todos los pasos conductuales y se retroalimenta lo que se hizo describiendo claramente las conductas bien realizadas; cuando hay una ejecución incorrecta se refuerzan los componentes correctos, se da retroalimentación positiva de las conductas realizadas correctamente y se termina dando retroalimentación correctiva, mencionando qué conductas se pueden realizar de mejor manera.

#### **Fin de la sesión.**

- El entrenador informa al adolescente que la sesión del día terminó y pregunta cómo se sintió durante ésta.

#### **Sesión 8.**

- Objetivos de la sesión: Practicar los pasos conductuales de la Habilidad Social “Hacer cumplidos a los demás”.
- Se seguirá el mismo procedimiento de instrucción verbal, modelado, ensayo conductual y retroalimentación y refuerzo que se describió en la sesión anterior. Únicamente cambiará el programa de reforzamiento a razón variable 3.

#### **Generalización.**

#### **Sesión 9:**

Objetivos de la sesión: Practicar la Habilidad Social “Inicio de conversaciones” en simulaciones no entrenadas con anterioridad y que tenga la oportunidad de practicar la habilidad fuera de la sesión de entrenamiento.

#### **Instrucción verbal.**

1. La regla: El entrenador le recuerda al adolescente la regla a seguir, es decir, “cuando observes a un compañero de clases desocupado vas a iniciar una conversación para que intentes conocerlo”.
2. Pasos conductuales:
  - Acercarse, mirar y sonreír a la persona con la que vas a hablar.
  - Saludar a la otra persona o preséntate.
  - Hacer una pregunta o comentario sobre la situación en la que estás.
  - Empezar con el primer tema.
3. Autoinstrucción: Pedir al adolescente que recuerde la regla para ocuparla en el ensayo conductual.

#### **Modelado.**

1. Con base en las escenas descritas por el adolescente, el entrenador debe cambiar el contenido de tal forma que se simulen nuevas escenas con nuevos elementos presentes.

2. El entrenador modela los pasos conductuales de la habilidad social.
3. Mientras el participante tiene el rol de compañero, deberá observar cómo el entrenador ejecuta los pasos conductuales.

### **Ensayo conductual.**

1. Se intercambian los roles entre el entrenador y el adolescente, para que el último realice el ensayo.
2. Una vez que el adolescente ejecuta las respuestas, el entrenador observa y registra en el Registro Observacional, para utilizar la información en la retroalimentación.

### **Retroalimentación y refuerzo.**

1. En el momento en que se esté realizando el ensayo conductual, el entrenador por medio de gestos o palabras reforzará los pasos conductuales bajo un programa de reforzamiento razón variable 3.
3. Al finalizar el ensayo conductual se retroalimenta lo que se hizo describiendo claramente las conductas bien realizadas; cuando hay una ejecución incorrecta se refuerzan los componentes correctos, se da retroalimentación positiva de las conductas realizadas correctamente y se termina dando retroalimentación correctiva, mencionando qué conductas se pueden realizar de mejor manera.

### **Tareas para casa.**

1. Se pide al adolescente que proponga en dónde y con quién podría practicar la habilidad social “Inicio de conversaciones”.
2. A partir de la propuesta, el entrenador ayuda a establecer metas realistas, describe la actividad (mencionando que debe ocupar la habilidad entrenada de acuerdo a los pasos conductuales revisados durante la sesión), y pide que los resultados los anote en el auto-registro usado en la evaluación. Se informa al adolescente que podrían ocurrir algunas fallas, situación normal y esperable, por lo que debe anotar esos detalles en el auto-registro.

### **Sesión 10:**

**Objetivos de la sesión:** Practicar la Habilidad Social “Mantener conversaciones” en simulaciones no entrenadas con anterioridad y que tenga la oportunidad de practicar la habilidad afuera de la sesión de entrenamiento.

### **Instrucción verbal.**

1. La regla: El entrenador recuerda al adolescente que cuando haya iniciado una conversación o alguien haya empezado a hablar con él, ha de mantener la conversación para que pueda pasar un rato agradable con esas personas.
2. Pasos conductuales:
  - Hacer contacto visual.
  - Hacer una pregunta a la otra persona.
  - Escuchar lo que la otra persona dice: asentir con la cabeza, mirar y sonreír.
  - Decir lo que piensas y sientes: parafrasear o hacer afirmación verbal para reflejar empatía.

- Hacer otra pregunta o un comentario autorrevelador (dar información de uno mismo).
  - Escuchar lo que la otra persona dice: asentir con la cabeza, mirar y sonreír,
  - Cambiar el contenido de la información (comparte tu opinión sobre un tema, intercambio comentarios de hechos, comparte tus sueños o metas, actividades recientes, actividades pasadas, hechos graciosos).
  - Hacer un comentario final que ayude a entender que la conversación terminó.
3. Autoinstrucción: Pedir al adolescente que aprenda la regla para ocuparla en el ensayo conductual.

### **Modelado.**

1. Con base en las escenas descritas por el adolescente, el entrenador debe cambiar el contenido de tal forma que se simulen nuevas escenas con nuevos elementos presentes.
2. El entrenador modela los pasos conductuales de la habilidad social.
3. Mientras la participante tiene el rol de compañero, deberá observar cómo el entrenador ejecuta los pasos conductuales.

### **Ensayo conductual.**

1. Se intercambian los roles entre el entrenador y el adolescente, para que el último realice el ensayo.
2. Mientras el adolescente ejecuta las respuestas, el entrenador observa y registra en el Registro Observacional. para utilizar la información en la retroalimentación.

### **Retroalimentación y refuerzo.**

1. En el momento en que se esté realizando el ensayo conductual, el entrenador por medio de gestos o palabras reforzará los pasos conductuales bajo un programa de reforzamiento razón variable 5
2. Al finalizar el ensayo conductual se retroalimenta lo que se hizo describiendo claramente las conductas bien realizadas; cuando hay una ejecución incorrecta se refuerzan los componentes correctos, se da retroalimentación positiva de las conductas realizadas correctamente y se termina dando retroalimentación correctiva, mencionando qué conductas se pueden realizar de mejor manera.

### **Tareas para casa.**

1. El entrenador revisará los resultados de la primera tarea, tomando en cuenta cómo se realizó, qué dificultades tuvo el adolescente para llevarla a cabo, cómo se sintió el adolescente y el grado de ansiedad reportado.
2. Con esos datos se da retroalimentación positiva y/o correctiva, además de reforzar tanto por poner en práctica la habilidad como los componentes que se realizaron correctamente.
3. Se sigue el procedimiento mencionado, para dejar la próxima tarea para casa.

### **Sesión 11:**

**Objetivos de la sesión:** Practicar la Habilidad Social “Defender nuestros derechos” en simulaciones no entrenadas con anterioridad y que tenga la oportunidad de practicar la habilidad afuera de la sesión de entrenamiento.

### **Instrucción verbal.**

1. La regla será: Se recuerda al adolescente que la regla para defender nuestros derechos es que cuando no esté de acuerdo con algo que diga o haga otra persona, debe comportarse asertivamente para que la otra persona intente cambiar su comportamiento.
2. Pasos conductuales:
  - Hacer contacto visual.
  - Decir una frase que muestre comprensión de lo que la otra persona dice.
  - Decir una frase que describa el problema.
  - Verbalizar una frase indicando que la conducta de la persona es inaceptable.
  - Hacer una petición del cambio de la conducta proponiendo una alternativa de solución.
3. Autoinstrucción: Pedir al adolescente que aprenda la regla para ocuparla en el ensayo conductual.

### **Modelado.**

1. Con base en las escenas descritas por el adolescente, el entrenador debe cambiar el contenido de tal forma que se simulen nuevas escenas con nuevos elementos presentes.
2. El entrenador modela los pasos conductuales de la habilidad social.
3. Mientras el participante tiene el rol de compañero, deberá observar cómo el entrenador ejecuta los pasos conductuales.

### **Ensayo conductual.**

1. Se intercambian los roles entre el entrenador y el adolescente, para que el último realice el ensayo.
2. Mientras el adolescente ejecuta las respuestas, el entrenador observa y registra en el Registro Observacional para utilizar la información en la retroalimentación.

### **Retroalimentación y refuerzo.**

1. En el momento en que se esté realizando el ensayo conductual, el entrenador por medio de gestos o palabras reforzará los pasos conductuales bajo un programa de reforzamiento razón variable 4.
2. Al finalizar el ensayo conductual se retroalimenta lo que se hizo describiendo claramente las conductas bien realizadas; cuando hay una ejecución incorrecta se refuerzan los componentes correctos, se da retroalimentación positiva de las conductas realizadas correctamente y se termina dando retroalimentación correctiva, mencionando qué conductas se pueden realizar de mejor manera.

### **Tareas para casa.**

1. El entrenador revisará los resultados de la tarea que se dejó, tomando en cuenta cómo se realizó, qué dificultades tuvo el adolescente para llevarla a cabo, cómo se sintió y el grado de ansiedad reportado.
2. Con esos datos se da retroalimentación positiva y/o correctiva, además de reforzar la práctica de la habilidad así como los componentes que se realizaron correctamente.

3. Se sigue el procedimiento mencionado para dejar la próxima tarea para casa.

### **Sesión 12:**

**Objetivos de la sesión:** Practicar la Habilidad Social “Hacer un cumplido a los demás” en simulaciones no entrenadas con anterioridad y que tenga la oportunidad de practicar la habilidad afuera de la sesión de entrenamiento.

#### **Instrucción verbal.**

1. La regla será: El entrenador recuerda la regla, es decir, cuando el adolescente observe que una persona luce bien o hizo algo bien, elogie su comportamiento para hacer sentir bien a dicha persona.
2. Pasos conductuales:
  - Mirar a la otra persona y sonreírle.
  - Decir el nombre de la persona y hacer un comentario, especificando qué es lo que elogias de ella.
  - Acompañar la frase con gestos o una expresión facial acorde con lo que dices (p. ej. sonrisa).
3. Autoinstrucción: Pedir al adolescente que aprenda la regla para ocuparla en el ensayo conductual.

#### **Modelado.**

1. Con base en las escenas descritas por el adolescente, el entrenador debe cambiar el contenido de tal forma que se simulen nuevas escenas con nuevos elementos presentes.
2. El entrenador modela los pasos conductuales de la habilidad social.
3. Mientras la participante tiene el rol de compañero, deberá observar cómo el entrenador ejecuta los pasos conductuales.

#### **Ensayo conductual.**

1. Se intercambian los roles entre el entrenador y el adolescente, para que el último realice el ensayo.
2. Mientras el adolescente ejecuta las respuestas, el entrenador observa y registra en el Registro Observacional para utilizar la información en la retroalimentación.

#### **Retroalimentación y refuerzo.**

1. En el momento en que se esté realizando el ensayo conductual, el entrenador por medio de gestos o palabras reforzará los pasos conductuales bajo un programa de reforzamiento razón variable 3.
2. Al finalizar el ensayo conductual se retroalimenta lo que se hizo describiendo claramente las conductas bien realizadas; cuando hay una ejecución incorrecta se refuerzan los componentes correctos, se da retroalimentación positiva de las conductas realizadas correctamente y se termina dando retroalimentación correctiva, mencionando qué conductas se pueden realizar de mejor manera.

#### **Tareas para casa.**

1. El entrenador revisará los resultados de la tarea que se dejó, tomando en cuenta

- cómo se realizó, qué dificultades tuvo para llevarla a cabo, cómo se sintió y el grado de ansiedad reportado.
2. Con esos datos se da retroalimentación positiva y/o correctiva, además de reforzar el poner en práctica la habilidad así como los componentes que se realizaron correctamente.
  3. Se sigue el procedimiento para dejar la próxima tarea para casa.

### **Sesión 13:**

**Objetivos de la sesión:** Revisar las tareas para casa.

- Esta sesión se considera extra, pues sólo se reúnen el entrenador y el adolescente para revisar y comentar la última tarea para casa que se dejó.

## **Evaluación Final.**

### **Sesión 14 y 15:**

**Objetivos de la sesión:** Evaluar la adquisición y mantenimiento de las habilidades sociales del adolescente así como la validez social del entrenamiento de habilidades sociales.

### **Procedimiento.**

1. Se revisan los resultados del auto-registro.
2. El entrenador acomoda el mobiliario o prepara los objetos del aula, por ejemplo, sillas y mesas, de la misma manera que se ordenaron en las simulaciones de la evaluación inicial.
3. Se desarrolla el ensayo conductual siguiendo el procedimiento mencionado; mientras el adolescente ejecuta los pasos conductuales, el entrenador observa y registra la ejecución de aquel, por medio del registro observacional.

- **Análisis de datos**

A) Entrevista:

Los datos de la entrevista se analizan a partir de la elaboración de un Mapa Clínico de Patogénesis (MCP) propuesto por Nezu, Nezu y Lombardo (2006), que es una descripción gráfica de variables hipotéticas que contribuyen al surgimiento y mantenimiento de las dificultades de un usuario, y especifica las relaciones funcionales entre ellas, con la nomenclatura EORC (E: antecedentes interpersonales y ambientales; O: variables orgánicas del usuario; R: respuesta instrumental del usuario; C: consecuencias).

Para analizar los resultados del auto-registro y la observación análoga se utiliza una gráfica; se entiende por gráfica a una representación visual de la ocurrencia de la conducta a través del tiempo, con el propósito de comparar visualmente los niveles de la conducta antes, durante y después de aplicar una intervención. Las variables que se grafican son el tiempo y la conducta, el primero en el eje horizontal (eje x) y la segunda en el eje vertical (eje y),

ambos ejes deben tener el nombre de lo que están representando en términos de la dimensión de la conducta que se registra y de las unidades de tiempo (Miltenberger, 2012).

#### B) Auto-registro:

Específicamente para el auto-registro se considera la frecuencia de emisión de las habilidades sociales del adolescente. Esto quiere decir que para la evaluación inicial se graficará en el eje de las "x" las diez ocasiones que se pidió se registrarán, y en el eje de las "y" el número de veces que se emitió la conducta; respecto a la evaluación final sólo cambia el eje de las "x" considerando cinco ocasiones de registro.

#### C) Observación análoga:

Los datos obtenidos del registro observacional pasan por dos etapas. En primer lugar, dependiendo del número de pasos conductuales que tenga cada habilidad, se dividen estos entre 100 con el fin de obtener el porcentaje que representa cada componente, por ejemplo para la habilidad social "Inicio de conversaciones" se cuenta con 4 pasos que dividido entre 100 da 25, es decir, cada paso conductual equivale al 25% de la ejecución.

Posteriormente, de manera independiente para cada habilidad social, se grafica en el eje de la "x" el número de ensayos, que en la evaluación inicial son diez, y en el eje de las "y" se grafica el porcentaje de la ejecución; para la evaluación final sólo se contará con cinco ensayos en el eje de las "y".

## Conclusión.

El objetivo del presente trabajo fue elaborar una propuesta de intervención por medio de un entrenamiento de habilidades sociales enfocado a incrementar el nivel de ejecución del adolescente que presenta conducta social retraída o aislada; a partir de esto, la propuesta tuvo tres objetivos específicos: realizar una evaluación inicial de las habilidades sociales del adolescente, implementar el entrenamiento de habilidades sociales y realizar una evaluación de los resultados obtenidos. Para conseguir estos objetivos se llevó a cabo una investigación documental, por medio de libros, artículos científicos y tesis.

Dado lo anterior, se puede decir que la adolescencia es un periodo de cambios a nivel físico, psicológico y social que suele dividirse en tres etapas (temprana, media y tardía) (Casas y Ceñal, 2005; Orcasita y Uribe, 2010). A nivel social, existe una reestructuración de las relaciones interpersonales, y específicamente, en la etapa media se consolidan los grupos de pares o de amistad, lo cuales a su vez generan redes de apoyo que suelen ser importantes para afrontar el estrés que se llega a producir, para contar con fuentes de información así como modelos de comportamiento (Aláez, Madrid y Antona, 2003; Casa y Ceñal, 2005; Orcasita y Uribe, 2010).

Un tipo de comportamiento que impide generar estas interacciones sociales, es la conducta retraída, que se caracteriza por evitar el conflicto, comportarse adecuadamente en contextos familiares pero tener dificultades en contextos nuevos, por ende, presentan un déficit de ejecución más que de adquisición de habilidades sociales, centrarse en los estímulos sociales o en la percepción de la evaluación que los otros hacen de la persona, y en general, presentar conductas de escape y evitación (Michelson, Sugai, Wood y Kazdin, 1987; Monjas, 1999; Cuadrado y Fernández, 2010; Li et. Al, 2016). También debe decirse que este tipo de patrón conductual puede aparecer durante la adolescencia, mantenerse si no se interviene y se asocia con diversas problemáticas, como abandono escolar, adicciones, ansiedad y depresión (Del Prette y Del Prette, 1999; Estévez, Martínez y Jiménez, 2009; Martínez, Inglés, Piqueras y Oblitas, 2010).

Se puede decir que la adolescencia media resulta la etapa adecuada para enseñar o consolidar las habilidades sociales, sobre todo en aquellas personas que presentan conducta retraída, pues a pesar de no ser un problema psicológico grave, si representa un problema de adaptación en un momento en el que es deseable contar con el otro; así mismo permite consolidar conductas que ayuden a iniciar o continuar con un desarrollo positivo que resulte en una persona con buen ajuste psicológico, pues como se vio en el presente trabajo, éste suele estar presente si se poseen habilidades sociales (Estévez, Martínez y Jiménez, 2009; Orcasita y Uribe, 2010; Martínez, Inglés, Piqueras y Oblitas, 2010).

La presente propuesta buscó voltear la mirada a este tipo de conductas que no suelen ser observadas o tratadas, interviniendo por medio de un entrenamiento de habilidades sociales estructurado que se enfoca en las diferencias individuales, por tanto, le da valor a la evaluación inicial que permita identificar las conductas meta precisas, en este trabajo se proponen cuatro conductas que ayudan a cambiar el comportamiento retraído de los adolescentes para aprender a actuar de manera socialmente hábil; dichas habilidades sociales son enseñadas mediante técnicas específicas, como lo es el ensayo conductual que permite poner en práctica la habilidad para que el psicólogo pueda moldearla hasta que

quede instaurada en el repertorio del adolescente. Este procedimiento hace la diferencia con otras propuestas de intervención que se basan en la transmisión de conceptos más que la modificación de las conductas.

Aunado a que establece un periodo de generalización por medio de diversas estrategias que son pertinentes cuando se trabaja en escenarios naturales; esto con el objetivo de que las conductas realmente se utilicen en el ambiente cotidiano del adolescente y no se queden únicamente en el escenario de entrenamiento; lo anterior lleva a la evaluación del mantenimiento de la conducta que busca verificar, por medio de la observación, que las habilidades sociales se aprendieron. Otra técnica que también tiene importancia es el reforzamiento, por medio de los programas que buscan simular el ambiente real y su disponibilidad.

Otra de sus fortalezas es que permite observar y registrar los cambios ocurridos, es una intervención con un tiempo limitado, y no requiere de instrumentos sofisticados o procedimientos costosos económicamente hablando, por tanto, es accesible a una amplia parte de la población.

Finalmente, es un programa que sólo puede ser puesto en práctica por un profesional de la psicología que cuente con una formación teórico-práctica conductual que le permita modificarlo, ayudado de los parámetros que aquí se propusieron respecto a los elementos necesarios para estructurar un entrenamiento de habilidades sociales.

Dado que el presente trabajo es otra propuesta de intervención, quizá lo recomendable sería que a futuro se empiecen a poner a prueba empíricamente para contar con el dato que respalde todo el trabajo teórico que se ha ido elaborando. Respecto a la transición que ocurre de una conducta retraída a una conducta socialmente hábil se puede indagar qué tipo de cambios ocurren para la persona en cuestión o cómo impacta su vida, es decir, qué ventajas y/o desventajas generan el comportarse de esta manera; o bien hasta qué punto el entrenamiento de habilidades sociales resuelve la problemática de la conducta retraída considerando el número y tipo de habilidades que deben aprenderse. También al considerar lo que implica la adolescencia, podría ser importante diseñar programas especializados en esta población pues regularmente suelen integrarse con la población infantil.

Dado que cualquier trabajo es perfectible, las limitaciones de esta propuesta de intervención se relacionan al hecho de resolver la problemática de contar con un colaborador pues si bien se asume que el entrenador puede representar un papel y evaluar la conducta, lo más recomendable es contar con ayuda para que los datos del registro observacional sean más exactos.

## Referencias

- Aguilar, G., Peter, M., y Aragón, L. (2014). *Desarrollo de las habilidades sociales en niños y adolescentes: Programa para padres, docentes y psicólogos*. México: Trillas.
- Aláez, M., Madrid, J., y Antona, A. (2003). Adolescencia y salud. *Papeles del Psicólogo*, 23 (84), 45-53.
- Álvarez, Ma., García, J. (2010). Una revisión empírica sobre la situación de las redes de apoyo social en la adolescencia. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4 (1), 153-158.
- Andrés, S., Barrios, A., Martín, E., (2005). Evaluación de la competencia social en el contexto escolar: La experiencia de un programa de ayuda entre iguales en adolescentes de secundaria. *Internation Juornal of Developmental and Educational Psychology*, 2 (1), 17-32.
- Ballester, R. y Gil, MA, (2002). *Habilidades sociales. Evaluación y tratamiento*. España: Editorial Síntesis.
- Barrios, A., y Guerrero, Z. (2014). *Taller de habilidades sociales como modelo preventivo de conductas antisociales*. Tesis de licenciatura. Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Bentzen, W. (1997). *A guide to observing and recording behavior*. EU: Delmar Publishers.
- Betina, A., Contini, N. (2011). Las habilidades sociales en niños y adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos psicopatológicos. *Fundamentos en Humanidades*, 12 (23), pp. 159-182.
- Caballo, V. (1993) . *Manual de evaluación y entrenamiento de habilidades sociales*. Madrid: Siglo veintiuno editores.
- Cáceres, M., y Hinojo, F (2005). El entrenamiento de habilidades sociales y su incidencia en el desarrollo psicoafectivo del alumno. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 4 (8), 63-90.
- Camacho, C., y Camacho, M. (2005). Habilidades sociales en adolescencia: un programa de intervención. *Revista Profesional Española de Terapia Cognitivo-conductual*, 3, 1-27.
- Cartledge, G., y Millburn, F. (1995). *Teaching Social Skills to Children and Youth. Innovative Aproach*, Massachussets: Allyn & Bacon.
- Casas, J., y Ceñal, M. (2005). Desarrollo del adolescente. Aspectos físicos, psicológicos y sociales. *Pediatría Integral*, 9 (1), 20-24.
- Cooper, J., Heron, T., Heward, W. (1987). *Applied Behavior Analysis*. New Jersey: Prentice-Hall.

- Cuadrado, I. y Fernández, I. (2010). Evaluación y análisis de la evolución de habilidades sociales en niños de primaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2 (1), 309-319.
- Del Prette, Z. y Del Prette, A. (2002). *Psicología de las Habilidades Sociales*. México: Manual Moderno.
- Del Prette, A., Del Prette, Z. (2013). Programas eficaces de entrenamiento en habilidades sociales basados en métodos vivenciales. *Apuntes de psicología*, 31 (3), 67-76.
- Dogan, R., King, M., Fischetti, A., Lake, C., Mathews, T., y Warzak, W. (2017). Parent-implemented behavioral skills training of social skills. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 50 (4), 805-818.
- Domjan, M. (2010). *Principios de Aprendizaje y Conducta*. EU: Wadsworth.
- Eceiza, M., Arrieta, M. y Goñi, A. (2008). Habilidades sociales y contextos de la conducta social. *Revista de Psicodidáctica*, 13 (1), 11-26.
- Estévez, E., Martínez, B., y Jiménez, T. (2009). Las relaciones sociales en la escuela: El problema del rechazo escolar. *Psicología Educativa*, 15 (1), 45-60.
- Fernández, A. y Moreno, M. (2001). Entrenamiento de habilidades sociales en el ámbito escolar: inclusión de un procedimiento de autoregulación verbal. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 54 (4), 681-690.
- Fernandez-Ballesteros, R. (1994) *Evaluación conductual hoy. Un enfoque para el cambio en psicología clínica y de la salud*. Ediciones Pirámide, S. A. Madrid: Madrid
- Fernández-Ballesteros, R., Carrobes, J.( 1983). *Evaluación conductual. Metodología y aplicaciones*. Madrid: Ediciones Pirámide, S. A. Madrid.
- Flynn, L., y Healy, O., (2012). A review of treatments for deficits in social skills and self-help skills in autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorder*, 6, 431-441.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) (2011). *Estado Mundial de la Infancia 2011*. EU: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.
- Fraza, L. y Nisenbaum, I. (2005). *Psicología Clínica de la salud*. México: Manual Moderno.
- Gadaire, D., Marshall, G., y Brissett, E. (2017). Differential reinforcement of low rate responding in social skills training. *Learning and Motivation*, 60, 34-40.
- Gil, F., León, J. (1998). *Habilidades Sociales: Teoría, Investigación e intervención*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Gil, F., Cantero, F. y Antino, M. (2013). Tendencias actuales en el ámbito de las habilidades sociales. *Apuntes de Psicología*, 31 (1), 51-57.

- Gismero, E. (1996). *Habilidades sociales y anorexia nerviosa*. España: Universidad Pontificia Comillas.
- Goldstein, A., Sprafkin, R., Gershaw, J., Klein, P. (1989). *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia. Un programa de enseñanza*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.
- Gómez, D. (2016). *Propuesta de un taller de habilidades sociales en niños de edad escolar en situación de riesgo*. Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Green, J., y Burleson, B. (2003). *Handbook of communication and social interaction skills*. EU: L. Erlbaum Associates.
- Grijalvo, F., y Pellejero, J. (2008). *Entrenamiento de Habilidades Sociales*. España: Servicio de Publicaciones y difusión científica de la Universidad de las Palmas de Gran Canaria.
- Heiser, N., Turner, S., Beidel, D. y Roberson-Nay, R. (2009). Differentiating social phobia from shyness. *Journal of Anxiety Disorders*, 23, 469-476.
- Hernández, B. (2013). *El desarrollo infantil, el acoso escolar y las habilidades sociales: una propuesta de intervención*. Tesina de Licenciatura. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Hernández, J. (2016). *Intervención para el autocontrol, las habilidades sociales y el afrontamiento en adolescentes infractores con violencia intrafamiliar desde enfoque cognitivo-conductual*. Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Hernández, L. (1999). *Hacia la salud psicológica: niños socialmente competentes*. México: UNAM-Facultad de Psicología.
- Hidalgo, C., y Abarca, N. (1994). *Comunicación interpersonal. Programa de Entrenamiento de Habilidades Sociales*. Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Hidalgo, M., y Ceñal, M. (2014). Adolescencia. Aspectos físicos, psicológicos y sociales. *Anales de Pediatría Continuada*, 12 (1), 42-46.
- Hughes, J. (1986). Methods of Skill Selection in Social Skills Training: A review. *Professional School Psychology*, 1 (4), 235-248.
- Jeffrey, K. (2002). *Entrenamiento de las habilidades sociales*. España: Editorial Desclée de Brouwer.
- Keawe, J., Godoy, A., O'Brien, W., Heynesa, S. y Gavino, A. (2013). Análisis funcional en evaluación conductual y formulación de casos clínicos. *Clínica y Salud*, 24 (2), 117-

- Lacunza, A. (2012). Las intervenciones en habilidades sociales: revisión y análisis desde una mirada salugénica. *Psicodebate. Psicología, Cultura y sociedad*, 12 (2012), 63-84.
- Lehenbauer, M., Kothgassner, O., Kryspin-Exner, I., y Stetina, B. (2013). An online self-administered social skills training for Young adults: results from a pilot study. *Computers and Education*, 61 (2013), 217-224.
- León-Rubio, J., Cantero, F., Medina, S. y Gómez, T. (1998). *Evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Psicología Social: Orientaciones teóricas y ejercicios prácticos. Madrid: McGraw-Hill.
- Li., Yan, Coplan, R., Wang, Y., Yin, J., Zhu, J., Gao, Z., Li, L. (2016). Preliminary Evaluation of a Social Skills Training and Facilitated play Early Intervention Programme for Extremely Shy Young Children in China. *Infant and Child Development*, 25 (2016), 565- 574.
- Luca, C., Rodríguez, R., y Sureda, I. (2009). *Programa de habilidades sociales en la enseñanza secundaria obligatoria. ¿cómo favorecer las habilidades sociales de mis alumnos?*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Martínez, A., Inglés, C., Piqueras, J. (2010). Papel de la conducta prosocial y de las relaciones sociales en el bienestar psíquico y físico del adolescente. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 28 (1), 74-84.
- Martínez, C. (2013). *Adolescencia, autoestima y habilidades sociales: propuesta de intervención*. Tesina de Licenciatura. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Michelson, L., Sugai, D., Wood, R. y Kazdin, A. (1987). *Las habilidades sociales en la infancia: evaluación y tratamiento*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca S. A.
- Mikami, A., Jia, M., y Jiwon, J. (2014). Social Skills Training. *Child and Adolescent Psychiatric Clinic*, 23 (2014), 775-788.
- Miltenberger, R. (2012). *Behavior Modification. Principles and Procedures*. EU: Wadsworth Cengage Learning.
- Monjas, M. (1999). *Programa de Enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS) para niños y niñas en edad escolar*. Madrid: Ciencias de la educación preescolar y especial.
- Moran, V. y Olaz, F. (2014). Instrumentos de evaluación de habilidades sociales en América Latina: un análisis bibliométrico. *Revista de Psicología*, 23 (1), 93-105.
- Muñoz, C., Crespi, P. y Angrehs, R. (2011). *Habilidades Sociales*. Madrid: Ediciones Paraninfo S. A.

- Nezu, A.; Nezu, A.; Lombardo, E. (2006). *Formulación de casos y diseños de tratamientos cognitivos-conductuales. Un enfoque basado en problemas*. México: El Manual Moderno.
- Orcasita, L.; Uribe, A. (2010). La importancia del apoyo social en el bienestar de los adolescentes. *Psychologia. Avances de la disciplina*, 4 (2), 69-82.
- Orviz, S., y Lema, M. (2000). Generalización de los efectos del entrenamiento en los programas de habilidades sociales. *Intervención Psicosocial*, 1 (2000), 117-126.
- Otero, T., Schatz, R., Merrill, A., y Bellini, S. (2015). Social Skills Training for Youth with Autism Spectrum Disorders: A Follow-up. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics*, 24 (2015), 99-115.
- Pérez, I. (2000). *Habilidades sociales: Educar hacia la autoregulación. Conceptualización, evaluación e intervención*. Barcelona: ICE-HORSORI.
- Punti, J., Autet, A., Villar, L., Fernández, I., Vila, A., y Bonel, P. (2005). Entrenamiento en habilidades sociales básicas: un programa grupal y psicopatológicamente heterogéneo. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2 (1), 483-486.
- Probst, T., Geib, C., Guroff, E., y Muhlberger, A. (2017). Training the social skill “being able to demand” vs training the social skills “be able to say no”. A randomized controlled trial with healthy individuals. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 57 (2017), 1-5.
- Radley, K., Roderick, D., Ness, E., Ford, W., Battaglia, A., McHugh, M., McLemore, C. (2014). Promoting social skill use and generalization in children with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 8 (2014), 669- 680.
- Rathvon, N. (2008). *Effective School Interventions: evidenced-based strategies for improving student outcomes*. New-York: The Guilford Press.
- Reynolds, G. (1968). *Compendio de condicionamiento operante*. EU: Universidad de California
- Rosas, A. y Ortega, I (2007). *Diseño e implementación del taller: habilidades sociales para adolescentes*. Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Roth, E. (1986). *Competencia social: el cambio del comportamiento individual en la comunidad*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Ruiz, MA., Díaz, M., y Villalobos, A. (2012). *Manual de Técnicas de Intervención Cognitivo Conductuales*. España: Desclee De Brouwer, S. A.
- Schloss, P. y Smith, M. (1994). *Applied Behavior Analysis in the classroom*. EU: Allyn and Bacon.

- Segura, M. (2007). *Jóvenes y adultos con problemas de conducta. Desarrollo de competencias sociales*. Madrid: Norcea S. A.
- Senra, M. (2010). Educar en habilidades sociales para prevenir el abuso de alcohol en la adolescencia. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21 (2), 423-433.
- Silva, I. (coord.) (s.f.). *La adolescencia y su interrelación con el entorno*. España: Instituto de la Juventud.
- Sulzer-Azaroff, B., Mayer, G. (1983). *Procedimientos de análisis conductual aplicado con niños y jóvenes*. México: Trillas.
- Van Vugt, E., Dekovic, M., Prinzie, P., Stams, G. y Asscher, J. (2013). Evaluation of a group-based social skills training for children with problema behavior. *Children and Youth Services Review*, 35 (2013), 162-167.
- Verdugo, M. (1997). *Programa de habilidades sociales. Programas conductuales alternativos*. España: Amarú Ediciones.
- Villa, G. (2009). Diseño y pilotaje de entrenamiento en habilidades sociales para estudiantes de psicología de una universidad privada de Bogotá. *Psicología. Avances de la disciplina*, 3 (2), 55-80.
- Yee, A., Jia, M. y Jiwon, J. (2014). Social Skill Training. *Child and Adolescent Psychiatric Clinic.*, 24 (3), 775-788.
- Wielkewiez, R. (1999). *Manejo conductual en las escuelas*. México: Limusa Noriega Editores.
- Wilkerson, K., Perzigian, A., y Schurr, J. (2014). *Promoting social skills in the inclusive classroom*. EU: The Guilford Press.

Anexo 1

Entrevista dirigida para habilidades sociales (Caballo, 1987)

**1. Datos generales.**

Nombre:

Edad:

Sexo:

Ocupación:

**2. Descripción del usuario.**

**3. Observación conductual del paciente durante la entrevista** (adecuación de diferentes elementos moleculares).

Mirada...

Expresión facial...

Sonrisas...

Postura corporal...

Orientación...

Gestos...

Volumen de voz...

Tono e inflexión de la voz...

Fluidez del habla...

Tiempo del habla...

Claridad...

Contenido verbal...

Sentido del humor...

Comentarios generales sobre los aspectos anteriores:

**4. Descripción por parte del usuario de los problemas presentes.**

¿Cuál es la conducta problemática al momento de interactuar con las personas?

¿Cuándo ocurre regularmente esa conducta? O ¿en qué momento del día te pasa?

¿En qué situaciones te pasa?

¿Con quien te cuesta trabajo socializar?

¿Con quién se te facilita socializar?

¿Qué hacen o dicen las personas inmediatamente antes de que ocurra la conducta?

¿Qué tan frecuente es?

¿Qué piensas/sientes antes de interactuar?, ¿qué duración tiene?

**5. Efectos de la disfunción social.**

- ¿Qué pasa después de que ocurre la conducta?
- ¿Qué piensas/ sientes/ haces después de que ocurre la conducta?
- ¿Qué hacen otras personas cuando la conducta ocurre?
- ¿Qué se obtiene después de emitir la conducta?
- ¿Qué se evita después de que ocurre la conducta?
- ¿Cómo lo has afrontado?

## **6 Evaluación del funcionamiento social en áreas específicas.**

### **6.1 Relaciones con el mismo sexo y con el sexo contrario.**

- ¿Cuántos amigos/as íntimos/as tienes?
- ¿Tienes muchos/as amigos/as?
- ¿Cómo son estas relaciones?
- ¿Te es difícil conocer a gente nueva?
- ¿Cómo te comportas en esas ocasiones?
- ¿Cuánta gente nueva has conocido en los últimos dos meses?

### **6.2 Hacer y rechazar peticiones.**

- ¿Puedes, sin dificultad, pedir favores a los demás?
- ¿Hay situaciones en las que te es muy difícil pedir favores?, ¿qué piensas cuando va a pedir algo a alguien?
- ¿Tienes normalmente éxito en las peticiones?
- ¿Eres capaz de resistir la presión de los demás para que te comportes de manera contraria a tus creencias?
- ¿Eres capaz de rechazar peticiones poco razonables provenientes de amigos/as?
- ¿Y de superiores?**
- ¿Qué piensas que sucedería en el caso de rechazar peticiones poco razonables con esas personas?

### **6.3 Hacer y recibir cumplidos**

- ¿Tienes problemas para hacer cumplidos a otra persona?
- ¿Cómo reaccionas cuando te elogian?

### **6.4 Interacción con miembros de la familia**

- Relación con hermanos y hermanas, en el pasado.
- En el presente.
- Relación con los padres, en el pasado
- En el presente
- ¿Qué piensas de tu familia?

### **6.5 Interacciones con compañeros de clase**

- ¿Cómo son las relaciones con tus compañeros de clase?
- ¿Te gustaría que mejoraran?, ¿cómo?

### **6.6 Situaciones de grupo**

- ¿Cómo te comportas en una situación de grupo?
- ¿Hablas normalmente en una situación de grupo?
- ¿Temes lo que piensen las otras personas del grupo cuando hablas?

### **6.7 Situaciones de hablar en público.**

- ¿Te es difícil hablar en público?
- ¿Te impide la ansiedad hablar en público?
- Si tuvieras que hablar en público, ¿qué pensamientos te vendrían a la cabeza?

### **6.8 Iniciación de interacciones sociales**

- ¿Tienes dificultades en iniciar conversaciones?
- ¿Y en mantenerlas?
- ¿Cómo inicias conversaciones con tus compañeros?
- ¿Grado de ansiedad antes de iniciar una conversación (1-10)
- ¿Qué piensas cuando vas a iniciar una conversación?

### **6.9 Mantenimiento y desarrollo de interacciones sociales**

- ¿Qué haces para desarrollar y mantener una amistad con personas del mismo sexo?
- ¿y del sexo opuesto?
- ¿Te duran mucho sus amistades?
- ¿Qué importancia tiene para ti el mantenimiento de relaciones sociales?

## **7. Estimación subjetiva de su habilidad social (1-10). De su ansiedad social (1-10).**

## **8. Descripción de un día típico con referencia particular a contactos sociales.**

## **9. Intereses y actividades de ocio agradables.**

## **11. Historia**

### **11.1 Descripción del periodo de comienzo de las dificultades sociales (anotar si las dificultades han sido crónicas)**

- ¿Cuándo empezaste a tener dificultades para socializar?
- ¿Con quién empezaste a tener dificultades para socializar?

### **11.2 Descripción del periodo de mejor funcionamiento social.**

- ¿Qué hacías antes para socializar?
- ¿Con quién se te facilitaba socializar?

### **11. 3 Descripción del periodo de peor funcionamiento social.**

- ¿Cuándo te ha costado más trabajo socializar?

### **11.4 Expectativas.**

- ¿Cuáles son tus expectativas respecto al entrenamiento?

| Hora y día | Situación | Evaluación de ansiedad (0-100) | Pensamientos | Conducta social manifiesta | Respuesta de los demás | Satisfacción con resultado |
|------------|-----------|--------------------------------|--------------|----------------------------|------------------------|----------------------------|
|            |           |                                |              |                            |                        |                            |
|            |           |                                |              |                            |                        |                            |
|            |           |                                |              |                            |                        |                            |

Anexo 2.  
Auto-registro.

Anexo 3.  
Registro Observacional.

Habilidad Social: Iniciar conversación.  
Usuario

Fecha:  
Sesión:

|   | Ensayos |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|---|---------|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| Pasos conductuales  | 1       | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| Acercarse, mirar y sonreír.   |         |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
| Saludar a la otra persona o presentarse.                            |         |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
| Hacer una pregunta o comentario sobre la situación en la que estás. |         |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
| Empezar con el primer tema.   |         |   |   |   |   |   |   |   |   |    |

**Anexo 4.**  
**Mapa Clínico de Patogénesis.**

Fecha:

Usuario:

| Antecedentes<br>(Interpersonales y<br>ambientales) | Variables<br>orgánicas | Respuesta<br>Instrumental | Consecuencias |
|--|------------------------|---------------------------|---------------|
|  |                        |                           |               |
|  |                        |                           |               |



## **Anexo 5. Hojas Guía.**

Los pasos conductuales de las cuatro habilidades sociales a entrenar se basan en las propuestas de Michelson et al. (1987), Goldstein et al. (1989), Caballo (1993), Monjas (1999), y Kelly (2002).

Las conductas que se deben hacer para **Iniciar una conversación** son:

1. Acercarse a la persona con la que quieres hablar, mirarla a los ojos y sonreírle.
2. Saludar a la otra persona o presentarse diciendo tu nombre.
3. Hacer una pregunta o comentario sobre la situación en la que se encuentran tú y la otra persona.
4. Empezar con el primer tema de conversación.

Recomendaciones:

- Antes de iniciar una conversación piensa en un posible tema de conversación.
- Antes de iniciar la conversación observa si la persona está ocupada, qué gesto tiene o hacia donde está dirigiendo su cuerpo.
- Durante la interacción observa si la persona te mira a los ojos, responde a tus comentarios, te pregunta más cosas, etc.

Las conductas que se deben hacer para **mantener una conversación** son:

1. Hacer contacto visual con la persona.
2. Hacer una pregunta a la otra persona.
3. Escuchar lo que la otra persona dice: asentir con la cabeza, mirarla y sonreírle.
4. Decir lo que piensas y sientes: parafrasear y/o hacer una afirmación verbal para reflejar empatía.
5. Hacer otra pregunta o un comentario autorrevelador (dar información de uno mismo).
6. Escuchar lo que la otra persona dice: asentir con la cabeza, mirarla y sonreírle.
7. Cambiar el contenido de la conversación (comparte tu opinión sobre un tema, intercambia comentarios de otros hechos, comparte tus sueños o metas, actividades recientes, actividades pasadas o hechos agradables).
8. Hacer un comentario final que ayude a entender que la conversación terminó.

Recomendaciones:

- Durante la conversación toma turnos para hablar, esto implica dar un momento para que la otra persona hable y que tu vuelvas a hablar.
- Durante la conversación muestra un tono de voz y expresión facial amable, además de un adecuado volumen de voz.
- Las preguntas pueden ser generales (¿cómo estás?), específicas (¿dónde fuiste exactamente?), de hechos (¿qué hiciste el fin de semana?), sobre sentimientos (¿qué sentiste cuando..?), con final abierto (cuéntame más sobre eso/qué, cómo y

por qué), o con final cerrado (¿te la pasaste bien el fin de semana?/dónde, cuándo, quién).

Las conductas que se deben hacer para **defender nuestros derechos** son:

1. Hacer contacto visual.
2. Decir una frase que muestre comprensión de lo que la otra persona dice.
3. Decir una frase que describa el problema.
4. Verbalizar una frase indicando que la conducta de la persona es inaceptable.
5. Hacer una petición del cambio de la conducta proponiendo una alternativa de solución.

Recomendaciones:

- No defendernos ante la más mínima transgresión o consideración de que algo no nos gusta.
- Considerar que quizá a las personas no les guste esta nueva conducta.
- Defendernos de modo correcto, no de forma grosera, respetando los derechos de los demás.
- Considerar no defender nuestros derechos si se puede producir un ataque físico.

Las conductas que se deben hacer para **hacer un cumplido a los demás** son:

1. Mirar a la otra persona y sonreírle.
2. Decir el nombre de la persona y hacer un comentario, especificando qué es lo que elogias de ella.
3. Acompañar la frase con gestos o una expresión facial acorde con lo que dices (p. ej. sonrisa).

Recomendaciones:

- Piensa en lo que le gustará a la otra persona, puede ser su aspecto, comportamiento o un logro.
- Se sincero, honesto y justo.
- Elogiar de acuerdo a lo que de verdad pensamos y sentimos.
- Expresar el cumplido con nuestros propios sentimientos en vez de situaciones absolutas o hechos generales, p. ej. decir “me gusta tu casa”, en lugar de “es una casa bonita”.
- Hacer un cumplido de vez en cuando e ir aumentando progresivamente la frecuencia.
- Decir cumplido cuando no queremos nada de la otra persona.
- No devolver al cumplido que nos hacen con otro igual, pues puede sonar superficial.

