

HABILIDADES SOCIALES Y COMPETENCIA SOCIAL

MIGUEL GARCÍA SÁIZ © 2014
Facultad de Psicología. Universidad Complutense de
Madrid





Formación Continua a Distancia
Consejo General de la Psicología de España

Contenido

DOCUMENTO BASE.....	3
Habilidades Sociales y Competencia Social	
FICHA 1.....	29
Aplicaciones del Entrenamiento en Habilidades Sociales (EHS)	
FICHA 2	34
Proceso de aplicación del Entrenamiento en Habilidades Sociales (EHS)	

Documento base.

Habilidades Sociales y Competencia Social

ÍNDICE

Introducción

1. Aproximación conceptual
 - 1.1. Origen y desarrollo del concepto
 - 1.2. Diversidad terminológica y supuestos básicos
 - 1.3. Modelos teóricos
 - 1.3.1. El enfoque de Walter Mischel
 - 1.3.2. El enfoque de Albert Bandura
 - 1.4. Conclusiones sobre los conceptos de Habilidades Sociales y Competencia Social
2. Evaluación de las Habilidades Sociales y la Competencia Social
 - 2.1. ¿Qué evaluar?
 - 2.2. ¿Para qué evaluar?
 - 2.3. ¿Cuándo evaluar?
 - 2.4. ¿Quién va a evaluar?
 - 2.5. ¿Con qué evaluar?
 - 2.5.1. Observación conductual
 - 2.5.2. Autoinformes
 - 2.5.3. Entrevista
 - 2.5.4. Medidas psicofisiológicas
 - 2.6. Hacia una adecuada combinación de las técnicas de evaluación de las Habilidades Sociales y de la Competencia Social
3. El Entrenamiento en Habilidades Sociales (EHS)
 - 3.1. Fases del EHS
 - 3.1.1. Fase previa
 - 3.1.2. Fase de preparación
 - 3.1.3. Fase de planificación
 - 3.1.4. Fase de aplicación del procedimiento
 - 3.1.4.1. Evaluación
 - 3.1.4.2. Entrenamiento
 - 3.1.4.3. Estrategias de Generalización
 - 3.1.5. Fase de seguimiento
 - 3.2. Criterios para la participación en un EHS
 - 3.3. Modalidades del EHS: individual vs. grupal
 - 3.4. El EHS en relación con otros procedimientos y técnicas
4. Referencias

FICHA 1: Aplicaciones del Entrenamiento en Habilidades Sociales (EHS)

FICHA 2: Proceso de aplicación del Entrenamiento en Habilidades Sociales (EHS)

INTRODUCCIÓN

Cuando Elliot Aronson escribió en 1972 la primera edición de su conocida obra *El animal social*, no hacía otra cosa que incorporar en el título la idea obvia, ya planteada por Aristóteles en *Política*, acerca de nuestra condición de seres sociales. Pero no es necesario recurrir a citas eruditas para corroborarlo; la vida cotidiana se encarga de demostrarlo a cada momento. Salvo infrecuentes casos de aislamiento extremo, lo habitual es que afrontemos múltiples situaciones de interacción social cada día.

Ya sea a través de medios técnicos (teléfono, videoconferencia, chats, correo electrónico, etc.) o de forma directa, cara a cara, nos enfrentamos a diferentes relaciones en las que se ponen en juego objetivos, necesidades e interlocutores diversos. Y, desde luego, en dichas situaciones resulta fundamental *qué* hacemos y *cómo*, de cara a poder afrontarlas de una manera competente.

De ello depende que establezcamos y mantengamos unas buenas relaciones de amistad, familiares y/o de pareja; que desarrollemos interacciones eficaces con profesionales diversos (de la salud, de la educación, etc.); que resolvamos conflictos con nuestros colegas; que trabajemos de manera coordinada con los compañeros de equipo; que demos charlas amenas en público; que nuestros hijos se desarrollen de una manera más saludable; que ejerzamos nuestra profesión adecuadamente, y un largo etcétera.

Las implicaciones de todo lo anterior son obvias; entre otras, mayor bienestar y ajuste psicológico, mayor competencia profesional o mejores redes de apoyo social. Todas ellas se convierten en componentes esenciales de un desarrollo integral de la persona. De ahí que el área de las Habilidades Sociales y, por extensión, el de la Competencia Social, sean de gran interés no sólo desde un punto de vista teórico, sino pensando también en cómo se pueden desarrollar eficazmente en los individuos.

1. APROXIMACIÓN CONCEPTUAL

1.1. Origen y desarrollo del concepto

Las bases teóricas y conceptuales que dan cobertura al análisis y desarrollo de las Habilidades Sociales se remontan a principios del siglo XX y surgen desde dos ámbitos geográficos que aportan visiones diferentes aunque complementarias sobre el tema.

En Norteamérica, Thorndike y otros autores realizan, en los años 20 del pasado siglo, una serie de trabajos relacionados con la inteligencia e identifican, entre otros tipos, la que denominan "inteligencia social", término con el que se referían a las capacidades necesarias para comprender a los demás y relacionarse con ellos de un modo eficaz (Plucker y Sping, 2014). En la década posterior, se realizan los primeros estudios sobre socialización infantil (por ejemplo, Jack, 1934; Page, 1936), que incluyen comportamientos que más tarde serían denominados "asertivos", así como una serie de trabajos referidos fundamentalmente a la incompetencia social producida por la deficiencia mental. En los años 40 y 50 surgen dos obras importantes (Salter, 1949; Wolpe, 1958) en las que se proponen métodos de aprendizaje de respuestas (denominadas conductas de "autoexpresión" y/o "asertivas") incompatibles con respuestas desadaptadas (relacionadas con la ansiedad, depresión, etc.).

En Europa, si bien se encuentran algunos precedentes en los años 40, no es hasta los años 60 cuando el asunto adquiere relevancia a raíz de la aplicación, en el ámbito industrial, del enfoque del procesamiento de la información, que toma como analogía la relación persona-máquina y la aplica a la relación persona-persona bajo la etiqueta de "habilidad social". Basándose en dicha analogía, surgen modelos explicativos del funcionamiento de las habilidades sociales como el de Argyle y Kendon (1967).

Para un resumen de estas y otras características relacionadas con ambos orígenes, véase la tabla 1.

Estas aportaciones se vieron complementadas y enriquecidas por los avances producidos en:

- ✓ *Psicología Social*, disciplina que ya aportaba conocimientos fundamentales sobre los procesos implicados en las interacciones sociales: cognición social (formación de impresiones, estereotipos, percepción social, emociones, procesos de atribución...); comunicación no verbal; actitudes; influencia social; pertenencia a grupos; roles; prejuicio; cultura; etc.
- ✓ *Terapia de Conducta*, que con su rigor metodológico característico, no sólo proporcionó un marco de gran utilidad para analizar el comportamiento social, sino que brindaba un conjunto de técnicas de probada eficacia para su desarrollo (modelado, ensayo, retroalimentación, etc.).
- ✓ *Teorías del Aprendizaje Social*, que en el ámbito de la Psicología de la Personalidad supusieron una ruptura con el tradicional enfoque del Rasgo (basado en la estabilidad y consistencia del comportamiento), al proponer abiertamente un

nuevo marco de referencia en el que se consideraba el comportamiento social como fruto de la interacción entre factores intrínsecos y extrínsecos y, por lo tanto, se acentuaba la variabilidad y especificidad situacional del mismo.

Todo ello contribuyó a establecer las bases de este enfoque que, a partir de los años 60 del pasado siglo, quedó consolidado. Prueba de ello son las numerosas publicaciones (manuales, monografías, artículos) que vieron la luz a partir de aquel momento, ya fuera para reflejar los avances tanto teóricos como empíricos relacionados con el tema (por ejemplo, comprobación de la eficacia de las técnicas de entrenamiento de las habilidades sociales), como para divulgar su utilidad e implicaciones sociales (véanse, por ejemplo, García Sáiz y Gil, 1995; Gil, Cantero y Antino, 2013).

1.2. Diversidad terminológica y supuestos básicos

Uno de los problemas de la existencia de diferentes orígenes es la confusión terminológica que generó y que, aún hoy día, sigue en cierto modo vigente. Esto resulta especialmente llamativo en el caso de tres etiquetas que, con frecuencia, tienden a utilizarse de manera intercambiable: “asertividad”, “competencia social” y “habilidades sociales”. Aunque, en realidad, se refieren a cosas distintas, a saber:

- ✓ **Asertividad:** con frecuencia se han utilizado los términos “asertividad” y “habilidades sociales” como sinónimos. Esto es debido en parte al doble origen histórico descrito anteriormente, y también a que el concepto de “asertividad” se ha considerado al menos desde dos puntos de vista diferentes: como estilo de comportamiento y como un conjunto de *habilidades sociales* relacionadas con la defensa de derechos personales. Según esta última acepción, se hablaría entonces de “habilidades sociales asertivas” por el contenido particular de las mismas, pero asumiendo que hay otros tipos de habilidades sociales diferentes. En el primero de los casos, sin embargo, se hablaría de “(estilo de) comportamiento asertivo” como una forma de actuar que sería adecuada y necesaria para la buena ejecución de cualquier habilidad social, y que sería una alternativa socialmente más adecuada a una forma de comportarse o bien agresiva, intimidatoria hacia los demás, o bien pasiva, dependiente de los demás.
- ✓ **Competencia social (CS):** se trata de un juicio o valoración global sobre el rendimiento de alguien en una situación social determinada. Aun así, no hay una única definición de este concepto, si bien se pueden extraer algunos puntos comunes, tal y como han hecho Nangle, Grover, Holleb, Cassano y Fales (2010). Estos autores, tras revisar diferentes definiciones, identifican algunos aspectos comunes a todas ellas: se refieren a comportamiento individual y consideran su eficacia y el contexto social en que ésta se produce. Encuentran también otros conceptos que aparecen en buena parte de dichas definiciones: la influencia social de cara al logro de objetivos y las consecuencias del comportamiento (positivas o negativas; a corto, medio, largo plazo; para los distintos interlocutores). Finalmente, una idea que suele también proponerse con frecuencia es que para que alguien pueda ser considerado socialmente competente, ha de movilizar una serie de recursos cognitivos, emocionales y conductuales, de ahí el carácter global de este concepto.
- ✓ **Habilidades sociales (HS):** se trata de conductas específicas que permiten dar respuestas eficaces en diferentes situaciones. Se manifiestan en las interacciones sociales; están orientadas a objetivos y, por lo tanto, bajo el control de las personas; son específicas a las situaciones (de acuerdo con los objetivos y exigencias situacionales); deben realizarse teniendo en cuenta tanto a los restantes interlocutores (permitiéndoles que también empleen sus propias habilidades y recursos), como el contexto social en que acontecen (según criterios de aceptación y/o adecuación, socialmente establecidos); pueden considerarse a distintos niveles: molar, intermedio y molecular. Combinadas de diferentes maneras y con otros elementos (cognitivos, emocionales...), contribuyen a desarrollar un comportamiento socialmente competente; son el elemento conductual de la CS.

TABLA 1
ORIENTACIONES DE ACUERDO CON EL ORIGEN GEOGRÁFICO

	NORTEAMÉRICA	EUROPA
ENFOQUE	Centrados en la Psicología Clínica y en el <i>Counseling</i>	Centrados en la Psicología Social y en la Psicología del Trabajo
ÉNFASIS	Asertividad	Formación de amistades y atracción interpersonal; relaciones en el trabajo
EVALUACIÓN	Empleo predominante de medidas de autoinforme	Empleo predominante de medidas conductuales
APLICACIÓN	Pacientes clínicos	Ambiente laboral y social
CRÍTICAS	Metodológicas y prácticas	Teóricas y conceptuales
CONTEXTO DE INTERVENCIÓN	Consideración de variables situacionales	Consideración de variables situacionales y culturales

En línea con esto último, numerosos modelos vienen a proponer que, si bien las HS son un elemento esencial, necesario, de la CS, no son suficientes para comprender qué hace que unas personas sean más o menos competentes que otras en sus múltiples interacciones sociales. Así, se considera esencial tener en cuenta los procesos cognitivos, emocionales y motivacionales implicados en las elecciones conductuales de las personas.

TABLA 2
ALGUNOS MODELOS DE COMPETENCIA SOCIAL QUE ENFATIZAN EL PAPEL DE LOS PROCESOS DE PENSAMIENTO Y EMOCIONALES

MODELO	VARIABLES
Argyle y Kendon (1967) Modelo ergonómico "persona-máquina" aplicado a la relación "persona-persona" ("Modelo de habilidad motora" aplicado a las habilidades sociales)	Motivación/Objetivos. Percepción selectiva. Traducción/Planificación. Respuestas motoras. Feedback y acción correctiva. Sincronización de respuestas.
Goldfried y D'Zurilla (1969) Modelo analítico-conductual	Análisis situacional. Enumeración de respuestas (motoras, verbales, cognitivas, fisiológicas). Evaluación y elección de respuestas. Ejecución de respuestas.
McFall (1982) Modelo de competencia social y habilidades sociales	Historia previa de la persona. Estímulo/Tarea situacional. Habilidades de decodificación (recibir, percibir, interpretar la información). Habilidades de decisión (buscar respuestas, analizar su adecuación, seleccionar, buscarla en su repertorio, evaluar su utilidad). Habilidades de codificación (ejecutarla y controlar su eficacia). Respuestas a lo largo del proceso: fisiológicas, cognitivas, motoras.
Weiner (1985) Teoría de la Atribución	Locus de control (interno/externo). Estabilidad temporal de las causas. Controlabilidad de las causas.
Cavell (1990) Modelo de tres componentes de la competencia social	Ajuste social en diferentes ámbitos (salud, académico, ocupacional, familiar, etc.). Rendimiento social. Habilidades sociales específicas.
Felner, Lease, Phillips (1990) Modelo cuatripartito	Competencia cognitiva (información, habilidades de procesamiento y adquisición, habilidades de toma de decisiones, esquemas/creencias, estilo atribucional). Competencia conductual (asertividad, negociación, conversaciones, etc.). Competencia emocional (regulación afectiva, respuesta a señales emocionales, etc.). Conjunto de motivaciones y expectativas (estructura de valores, autoeficacia, control, etc.).
Rose-Krasnor (1997) Modelo del Prisma de la Competencia Social	Nivel teórico (eficacia en la interacción). Nivel medio o de índice (éxito social, autoeficacia social, calidad de la interacción, etc.). Nivel de habilidades (adoptar perspectiva, comunicación, empatía, regulación de afectos, resolución de problemas sociales, valores y metas).
Lemerise y Arsenio (2000)	Estilo emocional. Nivel de activación. Metas. Generación de respuestas. Decisión. Ejecución de respuestas.

1.3. Modelos teóricos

Más allá del consenso a la hora de considerar las HS como el comportamiento que finalmente se pone en juego en situaciones de interacción social, los diversos modelos explicativos han ido proponiendo, además, una serie de variables que consideran necesarias para ejecutar adecuadamente tales conductas.

Así es, una vez asumidas las unidades de comportamiento más específicas y observables (habilidades conductuales), las concepciones más recientes sobre las HS consideran además las habilidades cognitivas y emocionales, así como aspectos relacionados con la motivación y las expectativas (Nangle, Erdley, Adrian y Fales; 2010). De hecho, estas habilidades ejercerían un papel decisivo en las elecciones conductuales de los individuos, y podrían ayudar a explicar por qué diferentes personas eligen actuar de maneras distintas ante una misma situación social. De aquí el debate, quizá más teórico que práctico, sobre si estos procesos serían también HS o si sólo lo serían las de carácter estrictamente conductual (Erdley, Rivera, Shepherd y Holleb; 2010). Como señalan estos autores, parece necesario no solo contemplar esas variables para identificar qué lleva a las personas a mostrar comportamientos desadaptativos, sino también trabajar sobre ellas a la hora de intervenir en HS para que el cambio en los comportamientos se produzca y se mantenga; centrarse solo en el cambio de conductas, sin abordar el cambio en los patrones de pensamiento que llevan a la incompetencia social, probablemente lleve a la persona a volver a los comportamientos desadaptativos.

Diferentes modelos se han ocupado de reflejar estas variables, su relación y los procesos que generan en relación con la CS (véase la tabla 2). De un modo u otro se basan en las Teorías del Aprendizaje Social y, por extensión, en las Teorías Social-Cognitivas. En el ámbito de la Psicología de la Personalidad, estas últimas vienen siendo consideradas en su conjunto como la principal alternativa a los modelos de rasgos (Romero, 2005). La coexistencia de ambas perspectivas no está exenta de debate desde hace décadas: mientras que algunos consideran necesaria la integración, como hace la propia Romero

(2005), otros lo ven difícil e innecesario (Cervone, 1999). De hecho, éste último (Cervone, 2008) justifica su postura apelando a la necesidad, destacada por Kurt Lewin, de recurrir a un modo de pensamiento *galileano* en lugar de uno *aristotélico* o, lo que es lo mismo, lo dinámico frente a lo estático; en otras palabras, buscar los procesos dinámicos, los mecanismos interactivos entre una persona y su entorno que dan lugar a una acción concreta, en vez de buscar unas cualidades abstractas, unos rasgos estáticos inherentes a cada persona que, supuestamente, explicarían su conducta.

El enfoque Social-Cognitivo aporta un desarrollo conceptual y aplicado que da cobertura teórica a los conceptos de CS y HS. Los dos principales modelos en este sentido son los de Walter Mischel y Albert Bandura.

1.3.1. El enfoque de Walter Mischel

Walter Mischel publicaba en 1973 su reconceptualización de la personalidad basada en el aprendizaje socio-cognitivo (Mischel, 1973). Su propuesta suponía una alternativa al enfoque de rasgos, considerada de carácter *socio-cognitivo-afectivo* (Mischel, 1999; 2004). Entre otras variables personales, hablaba de *competencias cognitivas y conductuales* que, aunque relativamente estables y generalizables, no consideraba como entidades fijas como los rasgos. La tabla 3 recoge el conjunto de variables personales de su propuesta.

En relación con dichas variables personales, se plantean tres supuestos clave (Pervin, 2000):

1. Los comportamientos son variables y relativamente específicos a las situaciones.
2. Podemos diferenciar entre situaciones.
3. Podemos autorregularnos para responder a las distintas situaciones.

Desde esta perspectiva se considera que nos caracterizamos por perfiles *situación-conducta* distintivos y relativamente estables que conforman una especie de “firma personal”. Estos perfiles serían del tipo “*si..., entonces...*”: *si la persona X se encuentra en la situación A, entonces actuará del modo B, pero si se encuentra en la situación C lo hará del modo D* (Mischel y Shoda, 1995). Esto implica adaptarse a las demandas de las situaciones para afrontarlas y/o resolverlas, lo cual es perfectamente compatible con “demostrar una personalidad propia”, sin caer en lo que Mischel denomina “rigidez”, a saber, actuar siempre igual cualesquiera que sean las circunstancias (idea que estaría más en consonancia con los planteamientos de los modelos de rasgos).

En esta interacción entre personas y situaciones, cabe preguntarse cuándo influirán más unas u otras en el comportamiento final. Se plantea que hay situaciones “fuertes” que nos imponen límites o condicionantes difíciles de eludir (por ejemplo, actuar bajo amenaza; la obligatoriedad de seguir un protocolo; desempeñar un rol predefinido; sufrir presiones grupales o de un jefe autoritario; restricciones de tiempo; etc.); en el extremo contrario, las situaciones “débiles” nos ofrecerían un margen de actuación más amplio y con mayor posibilidad de ser “personalizado” (por ejemplo, sin limitaciones de tiempo; sin presiones de otras personas significativas; con roles aún por definir; etc.). Nos movemos constantemente entre ambos extremos, enfrentándonos a situaciones diversas con diferente grado de “fuerza”. En este sentido, aquellas personas con un mayor nivel de competencia social serían igualmente más influyentes y, por lo tanto, menos vulnerables a la influencia de las situaciones.

Mischel plantea además el concepto de “situación interna”, es decir, el estado emocional/afectivo, físico, etc., que podemos experimentar en un momento dado y que puede interferir favorable o desfavorablemente cuando afrontamos situaciones concretas en momentos específicos.

En definitiva, este enfoque se desarrolla a partir de la idea de *interaccionismo recíproco*, esto es, las personas influimos en nuestro entorno tanto como somos influidas por él. Tenemos pensamientos, emociones y conductas que cambian en respuesta a los cambios en la situación. Podemos desarrollar

TABLA 3 VARIABLES PERSONALES SEGÚN LA PROPUESTA DE MISCHEL (ELABORADA A PARTIR DE MISCHEL Y SHODA, 1995)
<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Estrategias de codificación</i>: cómo categorizamos, interpretamos, las situaciones y lo que ocurre a nuestro alrededor; a los demás y a nosotros mismos; las experiencias que todo ello nos genera. Por ejemplo, en una entrevista de selección de personal, considerar a un candidato arrogante como una molestia y no como un reto. 2. <i>Expectativas y creencias</i>: sobre el mundo social, sobre los resultados de nuestro comportamiento y el de los demás, sobre nuestra capacidad (autoeficacia), etc. Por ejemplo, esperar que el candidato arrogante nos va a plantear unas exigencias muy altas y creer que no vamos a ser capaces de entrevistarle adecuadamente. 3. <i>Afectos</i>: nuestros sentimientos, emociones, respuestas afectivas y psicofisiológicas. Por ejemplo, enfadarnos y desarrollar respuestas de sudoración y alta tasa cardiaca cuando vamos a entrevistar o estamos entrevistando al candidato arrogante. 4. <i>Metas y valores</i>: nuestros objetivos y principios. Por ejemplo, nuestros objetivos al entrevistar a dicho candidato (obtener información sobre su curriculum, contrastar datos obtenidos por medio de otras pruebas de evaluación...) y si son coincidentes o compatibles con los de nuestra organización; mantener la relación de acuerdo a unos principios determinados (no alardear de nuestro poder sobre el candidato, mostrar respeto...) y si son compatibles con los de la organización. 5. <i>Competencias y planes de autorregulación</i>: conductas y cogniciones potenciales; planes y estrategias para organizar la acción e influir en los resultados, en la conducta propia y en los estados internos. Por ejemplo, preparar la entrevista con ese candidato, establecer la estrategia a seguir y la cadena de pensamientos y conductas que van a facilitar el logro de los objetivos y unas reacciones personales adecuadas.

procesos de autorregulación de nuestro comportamiento y elaborar formas constructivas de afrontamiento: establecer objetivos; elaborar estrategias y planes de acción; seleccionar conductas apropiadas bajo condiciones particulares, su secuencia y organización; determinar los niveles de rendimiento esperado; identificar expectativas de resultados y consecuencias por el éxito o fracaso en el logro de objetivos. Podemos, en suma, mejorar nuestra competencia para desarrollar nuestro potencial, con el fin de abordar las múltiples situaciones que se nos presentan.

1.3.2. El enfoque de Albert Bandura

Albert Bandura comparte con Mischel su crítica al enfoque de rasgos, y explica el funcionamiento humano a partir de la interacción recíproca entre *factores personales*, la *conducta* y *factores ambientales* (Bandura, 1987; véase la figura 1). De acuerdo con este planteamiento, el hecho de que, por ejemplo, un profesor no logre habitualmente cumplir los objetivos educativos de sus clases en Bachilletaro puede deberse a la interacción de algunos de los siguientes aspectos: *factores personales* (manejo inadecuado de sus emociones, baja motivación, percepciones distorsionadas sobre el grupo de edad de sus alumnos, metas inadecuadas o inexistentes...); *conducta* (no posee en su repertorio conductual habilidades para hablar en público y crear interés, para gestionar las actividades de sus alumnos, para resolver problemas de atención, para emplear recursos tecnológicos...); *factores ambientales* (carga excesiva de trabajo en relación a su horario, características de su grupo de alumnos, escasez de recursos pedagógicos, bajo salario y/o reconocimiento, poco apoyo por parte de la Dirección del Centro...). Por tanto, la intervención para mejorar su labor docente debería contemplar los elementos implicados en cualquiera de los tres factores.

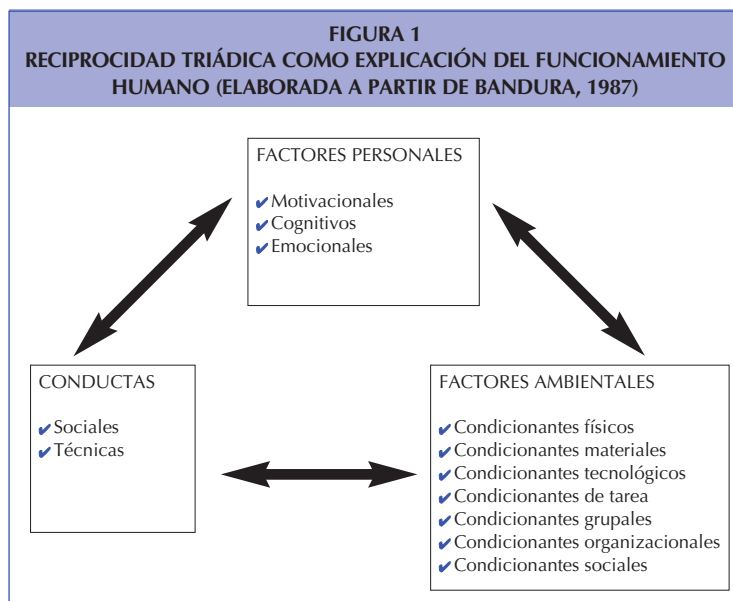
Bandura destaca nuestra condición de “agentes”: por medio de acciones intencionadas podemos lograr que se produzcan hechos concretos, ejercer una influencia personal sobre nuestro propio desarrollo y adaptación al entorno cambiante. También podemos aumentar la probabilidad de que se produzcan situaciones o encuentros que nos den la oportunidad de poner en juego nuestras habilidades para lograr unos objetivos determinados; podemos ser proactivos, generadores, creativos, reflexivos. Todo esto se produce en un contexto en el que se cruzan múltiples influencias, y es posible gracias a nuestras *capacidades humanas básicas* (Bandura, 2006):

- ✓ *Capacidad de simbolización*: nos permite idear nuevas posibilidades de acción sin necesidad de practicarlas para ver si funcionan; facilita igualmente procesar la información obtenida a partir de la observación de modelos.
- ✓ *Capacidad vicaria*: el aprendizaje por observación facilita la adquisición y mejora de competencias; nos permite adquirir las reglas necesarias para generar y regular patrones de conducta sin tener que ir formándolos gradualmente mediante ensayo y error.
- ✓ *Capacidad de anticipación*: podemos fijar objetivos, predecir las consecuencias más probables de nuestras acciones, y planificar nuestro comportamiento futuro según esos objetivos, las consecuencias previstas y la valoración que hacemos de nuestras propias capacidades.
- ✓ *Capacidad autorregulatoria*: respondemos a los acontecimientos externos, pero también dirigimos nuestra conducta por criterios internos; cuando la ejecutamos, la (auto)evaluamos en relación con esos criterios personales y con las claves contextuales bajo las que se produce; de cuáles sean los resultados de dicha evaluación dependerá cómo reaccionemos y las implicaciones para comportamientos posteriores.

✓ *Capacidad autorreflexiva*: podemos analizar nuestras experiencias y reflexionar sobre nuestros procesos mentales; alcanzar un conocimiento genérico sobre nosotros mismos y el mundo que nos rodea, así como evaluar y modificar nuestros pensamientos y acciones.

En relación con esta última capacidad destaca, por su influencia en nuestro comportamiento, la *autoeficacia*, esto es, la creencia sobre si nos consideramos capaces de afrontar de un modo eficaz distintas situaciones, distintas realidades, distintas tareas (Bandura, 1997). La *autoeficacia* influye sobre nuestra

La *autoeficacia* influye sobre nuestra



forma de motivarnos (por medio de retos a modo de metas y expectativas de resultados); sobre nuestra forma de pensar, sentir y actuar; sobre qué desafíos abordamos, cuánto esfuerzo les dedicamos, cuánto perseveramos ante los obstáculos y fracasos, y si consideramos éstos como desmoralizantes o motivadores. En definitiva, como señala el propio Bandura,

“...la Teoría Social Cognitiva proporciona pautas explícitas sobre cómo equipar a la gente con las competencias, las capacidades auto-regulatorias y un fuerte sentido de eficacia que les capaciten para mejorar su bienestar psicológico y sus logros personales...” (Bandura, 1988; p. 299).

1.4. Conclusiones sobre los conceptos de Habilidades Sociales y Competencia Social

Podemos entender, por tanto, las HS de un individuo como un componente básico de su CS, y su expresión última; lo que ven, y a lo que reaccionan, los demás. Pero, como reflejan los modelos anteriormente descritos, el que dicha conducta social se exprese y el modo en que lo haga, dependerá de la conjunción de una serie de mecanismos cognitivos, emocionales y motivacionales que, de manera interactiva con el contexto, marcarán unos cursos de acción u otros. Todo ello podría resumirse del siguiente modo, teniendo en cuenta los diferentes modelos, y de acuerdo con un marco basado en *competencias* (García-Sáiz, 2011):

✓ *Persona:*

- ✓ **Conocimiento:** sobre el comportamiento humano en general y sobre el comportamiento social; sobre cultura y normas sociales; sobre comunicación; sobre lo que son las habilidades sociales y la competencia social... Desarrollar lo que se ha dado en llamar “conocimiento declarativo” (*el qué*) y “conocimiento procedimental” (*el cómo*); saber también *por qué, para qué, cuándo y dónde* aplicarlo.
- ✓ **Habilidades:** *cognitivas* (diagnóstico situacional; cognición social; autorregulación; establecimiento de objetivos y planificación; resolución de problemas; toma de decisiones...); *emocionales* (control de la activación y el estrés; regular la expresión emocional...); *conductuales-sociales* (transmitir información; escucha activa; dirigir reuniones; persuadir; afrontar objeciones...); *conductuales-técnicas* (manejar medios audiovisuales; recursos pedagógicos; material informático...).
- ✓ **Preferencias:** *creencias o teorías implícitas* (sobre el comportamiento humano –por ejemplo, sobre aprendizaje-herencia-; sobre grupos sociales –por ejemplo, estereotipos-; sobre uno mismo –por ejemplo, autoeficacia-...); *valores* (relacionados con la adquisición y uso de poder; con el logro; con la competencia; con la tradición...); *actitudes* (hacia cierto tipo de personas y comportamientos; hacia el aprendizaje de habilidades; en relación con determinados trabajos...).
- ✓ **Motivaciones:** por un lado, las mismas *preferencias* tienen de por sí un componente motivacional. Las *actitudes* conllevan tendencias de acción, aunque no siempre se manifiesten; los *valores* no dejan de ser una serie de principios que nos guían, aunque a veces tampoco los sigamos al pie de la letra; *creencias* como la autoeficacia también han demostrado su impulso motivacional, pues es más probable que nos embarquemos en aquellos comportamientos que creemos que dominamos y evitemos los que no. De todas formas, un componente motivador esencial son las *metas* y su adecuada formulación, aquello que deseamos conseguir y/o satisfacer y para lo cual establecemos cursos de acción con la expectativa de alcanzarlo.

✓ *Situación:*

- ✓ **Condicionantes interpersonales:** características y comportamiento de los interlocutores; tipo de interacción y objetivos implicados; relaciones previas con esos interlocutores...
- ✓ **Condicionantes grupales:** procesos de influencia social (por ejemplo, conformidad); normas del equipo de trabajo; código ético de nuestro grupo profesional; pertenencia a categorías sociales (según edad, sexo, raza, procedencia, orientación sexual...) que reciban un trato discriminatorio en según qué casos...
- ✓ **Condicionantes organizacionales:** exigencias del puesto; rol y estatus; cultura y política organizacional; estilos de dirección; recursos disponibles...
- ✓ **Condicionantes ambientales:** entorno sociocultural; situación económica; estatus político; recursos sociales...

En la interacción *persona x situación*, el debate no será tanto si son las variables personales o las situacionales las que predicen el comportamiento, sino cuándo es más probable la incidencia de unas u otras. Siguiendo la terminología de Mischel, hay unas situaciones más “fuertes” (más condicionantes) que otras, del mismo modo que hay individuos “más fuertes” (con más recursos personales) que otros. Según la idea de Bandura, aquellas personas con más recursos, más competentes, estarán menos sometidas a los vaivenes situacionales, sin olvidar que algunas circunstan-

cias resultan lo suficientemente determinantes como para que nuestra competencia se vea limitada. De ahí la importancia y necesidad de contemplar la interacción de ambos aspectos.

2. EVALUACIÓN DE LAS HABILIDADES SOCIALES Y LA COMPETENCIA SOCIAL

Dado que las HS y la CS se pueden aprender y/o perfeccionar, y que, por lo tanto, pueden ser objeto de intervención por medio del denominado Entrenamiento en Habilidades Sociales (EHS), obviamente también se pueden y se deben evaluar. La evaluación es un proceso intrínsecamente ligado a la intervención, al EHS, y no sólo le antecede, sino que lo acompaña a lo largo de todo su recorrido e incluso ha de seguirlo tiempo después.

A partir de los diferentes matices y variables que reflejan los modelos teóricos anteriormente descritos, conviene delimitar diversas cuestiones relacionadas con la evaluación (Caballo, 1993; Fernández-Ballesteros, 2011; García-Sáiz, 2003; García-Sáiz y Gil, 1995; Gil, León y García-Sáiz, 1995; Kelly, 1987; Muñoz, 2008; Nangle, Hansen, Erdley, Norton, 2010; Sanz, Gil y García-Vera, 1998; Spitzberg y Cupach, 1989).

2.1. ¿Qué evaluar?

En el momento de plantearnos qué evaluar, cabe hacer algunas consideraciones previas:

1. **Sobre el logro de objetivos y las conductas que lo facilitan:**

Aunque las HS están orientadas al logro de objetivos (socialmente aceptables, se entiende), no es este hecho el que deba utilizarse en exclusiva para evaluar si alguien es socialmente hábil o no. La eficacia, el logro de objetivos, aunque está presente en toda consideración de las HS, no siempre está totalmente bajo nuestro control. Podemos ser muy competentes a la hora de explicar a un potencial cliente las bondades del coche que le queremos vender, o cuando solicitamos un aumento de sueldo a nuestro jefe. Pero aun así, el cliente puede decidir comprar el coche en otro concesionario porque le ofrecen mejor precio, por el prestigio de la otra marca o por motivos más emocionales; nuestro jefe puede no concedernos ese aumento por falta de presupuesto, porque no hemos cumplido lo establecido o porque no le caemos bien. Por otro lado, podríamos conseguir la venta del coche siendo más “agresivos”, manipulando al cliente; o conseguir el aumento de sueldo amenazando a nuestro jefe con desvelar algún secreto del que somos conocedores, pero eso no sería coherente con el concepto de HS.

Un matiz diferente relacionado con los objetivos tiene que ver precisamente con cuáles son éstos, ya que podemos estar actuando para lograr diferentes objetivos cuyo valor varía con el tiempo, las situaciones y los interlocutores, y pasar este hecho desapercibido en la evaluación. Tres posibilidades muy comunes son:

- ✓ **Objetivos orientados a la respuesta:** queremos lograr los objetivos directamente relacionados con la HS que mostramos. Por ejemplo, un profesor que tiene en clase un grupo de alumnos distraídos y charlando entre sí, les llama la atención con el fin de que se centren en la tarea.
- ✓ **Objetivos orientados a los demás:** se tiene como objetivo principal mantener o mejorar la relación con los otros interlocutores. Por ejemplo, ese mismo profesor que decide no decirles nada porque no quiere caerles mal o que piensen de él que es un “dictador”.
- ✓ **Objetivos orientados a uno mismo:** tenemos como objetivo principal el respeto por nosotros mismos. Por ejemplo, ese profesor decide llamarles la atención para fortalecer su propia autoestima, independientemente de si logra el objetivo o no de hacerles callar.

Estos matices podrían generar igualmente confusión a la hora de evaluar la competencia social de una persona.

2. **Sobre los niveles de análisis de la conducta:**

El comportamiento puede considerarse a distintos niveles de análisis (véase el ejemplo de la tabla 4):

1. **Nivel molar:** se trata de una descripción global del comportamiento. Proporciona una medida del impacto social y es más subjetivo.
2. **Nivel intermedio:** incluye aquellos comportamientos más concretos en que se subdivide el nivel molar.
3. **Nivel molecular:** se refiere a las unidades más pequeñas e indivisibles del comportamiento y se puede clasificar en comunicación no verbal, comunicación verbal paralingüística y comunicación verbal lingüística. Es más objetivo, fiable y útil de cara a los entrenamientos.

3. **Sobre la especificidad del comportamiento:**

Es necesario tener siempre presente que:

- ✓ **Especificidad situacional:** los componentes conductuales, su calidad y su eficacia varían en función de las situaciones. Por lo tanto, es necesario evaluar el comportamiento de la persona en situaciones diferentes, sin asumir que su forma de actuar en una situación dada es representativa de lo que hace en otras.
- ✓ **Especificidad de respuesta:** los diferentes componentes conductuales no funcionan o cambian de manera necesariamente sincronizada; la mejora en uno no implica la mejora en otro. Por lo tanto, habría que evaluarlos por separado.

En definitiva, habría que hacer un adecuado muestreo de situaciones y conductas a la hora de diseñar o seleccionar un instrumento de evaluación; situaciones y conductas que son relevantes para la persona en su medio ambiente social, en el que se encuentra su “comunidad reforzadora”; dicho de otra forma, habría que dotar de validez social al proceso. Todo ello en relación con los demás componentes de la CS (cognitivos, emocionales...).

4. Sobre las causas del comportamiento:

La probabilidad de que se produzca una conducta socialmente competente en una situación concreta, viene determinada por la interacción entre factores personales y ambientales. Por ello, la evaluación de las HS y de la CS deberá abordar los diversos factores personales (motivaciones, repertorio conductual, cogniciones, emociones) implicados en la expresión de conductas socialmente hábiles e inhábiles, las principales características de la situación, y la interacción entre ambos.

Aclaradas estas cuestiones, para dar respuesta al título de este apartado pasamos a ver brevemente los principales aspectos a evaluar, que serían (véase también el punto 1.4):

a) Situaciones:

Por su complejidad, no es fácil hacer un análisis exhaustivo de las situaciones sociales. No obstante, hay algunos factores clave dignos de considerar y de fuerte influencia en la expresión de las HS:

- ✓ **Estructura de la meta:** se refiere a los objetivos, motivos y/o necesidades de los diferentes protagonistas. No siempre se conocen o están claros para los demás, incluso a veces son incompatibles, lo que puede generar dificultades añadidas o conflictos.
- ✓ **Variables sociodemográficas de los interlocutores:** aspectos como la edad, sexo, raza, clase social, atractivo físico, etc., se convierten a veces en fuertes condicionantes de las relaciones, dándose el caso de personas que tienen dificultades en su relación con miembros de alguno de dichos grupos sociales.
- ✓ **Conducta de los interlocutores:** el comportamiento de los demás también es un fuerte condicionante situacional para cada uno de nosotros y un estímulo al cual hemos de dar respuesta: una persona desconocida que alaba algo que hemos hecho, una compañera que nos hace una petición desmesurada o inaceptable para nosotros, alguien que nos hace una crítica con malas maneras...
- ✓ **Roles y Estatus:** desempeñamos roles distintos en contextos, grupos, situaciones diferentes (familia, amigos, pareja, trabajo...). A veces están perfectamente definidos y condicionan nuestro comportamiento con claridad; otras,

TABLA 4 EJEMPLO DE LOS DISTINTOS NIVELES DE ANÁLISIS DE LA CONDUCTA		
NIVEL	COMPORTAMIENTO	EVALUACIÓN
MOLAR	“Comunicación”: “Mantener conversaciones con otras personas en las que se produzca un intercambio eficaz de información...”.	JUICIO GLOBAL: “competente”, “agradable”, etc.
INTERMEDIO	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Transmitir información al interlocutor. ✓ Enfatizar los contenidos más importantes. ✓ Comprobar que el interlocutor ha comprendido lo que dice. ✓ Solicitar al interlocutor que amplíe la información. ✓ Etc. 	ELEMENTOS INTERACTIVOS: sincronización, secuenciación y contextualización de los comportamientos.
MOLECULAR	<ul style="list-style-type: none"> ✓ <i>Comunicación no verbal:</i> mirada, expresión facial, gestos, postura, etc. ✓ <i>Comunicación verbal paralingüística:</i> volumen de voz, claridad, fluidez, inflexiones, etc. ✓ <i>Comunicación verbal lingüística:</i> preguntas, alabanzas, humor, razones, etc. 	MEDIDAS ESPECÍFICAS: frecuencia, duración, intensidad..., de los distintos elementos.

son más ambiguos o resultan contradictorios o incompatibles, dando lugar a insatisfacción, dificultad para cumplirlos o conflictos interpersonales. Igualmente, esos diferentes roles pueden conllevar diferencias de estatus que, como tales, pueden provocar dificultades en la interacción (por ejemplo, jefe-subordinado, profesor-alumno, terapeuta-paciente).

- ✓ **Reglas/Normas:** convencionalismos sociales y otras pautas que se desarrollan como productos culturales y se van aprendiendo, o bien sistemas normativos más explícitos, elaborados e impuestos, propios de sistemas sociales diversos (grupos, comunidades, organizaciones...), cuyo incumplimiento puede conllevar consecuencias negativas; algunas de esas normas pueden ser más universales (por ejemplo, respeto a los demás) y otras más específicas a situaciones concretas (por ejemplo, no molestar en clase).
- ✓ **Secuencias de conducta:** la mayoría de las situaciones y encuentros conllevan una secuencia de conductas o acciones ritualizadas típicas, cuando no siguen directamente protocolos explícitos (como ocurre con frecuencia en los ámbitos profesionales), de cuya existencia e importancia no nos damos cuenta hasta que no las alteramos (por ejemplo, secuencia típica en la consulta médica o en el desarrollo de una reunión de trabajo).
- ✓ **Conceptos/Argot:** vocabulario, expresiones típicas de ámbitos o situaciones específicas (lenguaje técnico profesional, forma de hablar de ciertos grupos sociales...), con un significado especial para sus protagonistas.
- ✓ **Repertorio de componentes:** comportamientos, emociones que se esperan en cada situación (por ejemplo, muestras de duelo en un tanatorio).
- ✓ **Cultura:** valores culturales predominantes que, a su vez, sirven como criterio de valoración de los comportamientos socialmente hábiles. Varían de unas culturas a otras y de unos grupos sociales a otros. Interactuar en contextos culturales diferentes implica repertorios de habilidades también diferentes.
- ✓ **Condicionantes físicos:** factores ambientales como la iluminación, ruido, temperatura, disposición espacial, etc., pueden igualmente, facilitar o entorpecer el proceso de comunicación.

A partir de estos y otros condicionantes situacionales, más o menos “fuertes”, que influyen en la probabilidad de éxito o fracaso en una interacción, habría que considerar los factores personales, que también condicionan la probabilidad de lograr los objetivos según se posean y empleen las habilidades necesarias.

b) **Cogniciones:**

Enlazando con lo anterior, uno de los aspectos cognitivos que se suelen tener en cuenta es el grado en que las personas identifican los determinantes situacionales que influyen en su comportamiento, algo que con frecuencia induce a error. Puede ocurrir con los factores situacionales anteriores, y puede manifestarse también en cómo percibimos ciertas características generales de los ambientes, como pueden ser sus percepciones de *formalidad* (hasta qué punto la formalidad de una situación resta libertad de acción), de *calidez* (a mayor percepción de calidez mayor comodidad y, probablemente, espontaneidad), de *privacidad* (con una alta privacidad percibida es más probable que se intime y se profundice más con los interlocutores), de *familiaridad* (en ambientes que percibimos como poco familiares tendemos a tener más precaución e incertidumbre), de *restricción* (percibir dificultad para abandonar la situación puede influir en el grado de revelación de información personal) y de *distancia* (comunicación más o menos forzada en relación con la distancia física con otras personas). Al margen de la posible objetividad de estos aspectos, las personas varían en cómo los perciben y valoran.

Además de cómo se perciben los entornos y las situaciones, hay una serie de variables cognitivas claramente implicadas en la expresión de comportamientos socialmente hábiles y que, en consecuencia, reclaman su lugar en un proceso de evaluación:

- ✓ **Conocimiento:** de las conductas más y menos habilidosas; de las costumbres sociales; de diferentes alternativas de respuesta; de cuándo, dónde y cómo ejecutar las conductas. Todo ello sería característico de lo que se suele denominar *perspicacia social* que, junto con la *flexibilidad conductual*, serían los componentes esenciales de la denominada *inteligencia social*.
- ✓ **Empatía:** ponerse en el lugar de los demás.
- ✓ **Resolución de problemas:** análisis de situaciones problemáticas y búsqueda de alternativas de solución.
- ✓ **Cognición social y percepción interpersonal:** procesamiento de información interpersonal; formación de impresiones de los demás; procesos de atribución (incluido el error de atribución); sesgos; esquemas; estereotipos.
- ✓ **Creencias:** racionales-irracionales; teorías implícitas (sobre personalidad y otros aspectos de comportamiento humano); autoeficacia (en qué medida se cree capaz de hacer algo).

- ✓ **Expectativas:** sobre las consecuencias o resultados de su conducta. Las expectativas guían la elección de conductas. En ocasiones se inhiben conductas habilidosas por la anticipación de consecuencias negativas (por ejemplo, temor a la evaluación negativa).
- ✓ **Valores:** condicionan también nuestras elecciones; nuestros principios y el valor que otorgamos a los resultados esperados.
- ✓ **Autorregulación:** más allá de que lo que hacemos se ve condicionado por sus consecuencias, podemos regular nuestro comportamiento a partir de nuestros objetivos y las acciones para alcanzarlos; de la elección de las situaciones a las que exponemos; de la adecuada gestión de componentes como las autoinstrucciones, autoobservación, autoevaluación, autoverbalizaciones, autorrecompensa; del establecimiento de unos patrones de actuación realistas.

c) Emociones:

Las interacciones sociales se ven influidas por, y a su vez, son generadoras de las emociones de sus protagonistas. Desde el nivel de activación con que cada uno las afronta, hasta la ansiedad social frecuente en muchos casos, pasando por la ira, tristeza, alegría, sorpresa... juegan un papel importante en la expresión del comportamiento social y su mayor o menor adecuación. El concepto de *inteligencia emocional* va relacionado, precisamente, con su adecuada regulación.

Aunque en menor medida, quizá por las dificultades técnicas, también son susceptibles de evaluación respuestas fisiológicas implicadas como la tasa cardiaca, tasa respiratoria, respuestas electrodérmicas o respuestas electromiográficas entre otras.

d) Conductas:

Son el producto visible de la CS, y el componente sobre el que se desarrolla el EHS. Como se ha señalado anteriormente, las conductas pueden considerarse a distintos niveles de análisis. Los tres tienen su valor de cara a los entrenamientos, si bien es el molecular el que favorece en mayor medida su aplicación. La tabla 5 recoge las principales conductas moleculares.

Para que la evaluación de estos elementos moleculares tenga sentido, se lleva a cabo siempre en el contexto de interacciones sociales y de acuerdo a cómo se producen y sincronizan entre los diferentes interlocutores. Sin olvidar cómo se combinan para configurar los niveles intermedio y molar. En este proceso, la realización de un *análisis descriptivo* y un *análisis funcional* resulta de gran interés para obtener más información sobre contextos y situaciones típicos para el cliente, para conocer cómo se relaciona la conducta con las demás variables y qué es lo que la mantiene.

2.2. ¿Para qué evaluar?

Los principales objetivos que guían la evaluación de HS en relación con los entrenamientos de los clientes son:

- ✓ Para identificar personas que necesitan entrenar sus HS. O, dicho de otra forma, para saber si es necesario intervenir sobre HS.
- ✓ Para seleccionar a los miembros de un grupo de EHS (véanse apartados 3.2 y 3.3).
- ✓ Para diseñar y ajustar el EHS a las demandas específicas de los clientes.

TABLA 5 PRINCIPALES CONDUCTAS A NIVEL MOLECULAR		
CONDUCTAS: NIVEL MOLECULAR		
COMUNICACIÓN NO VERBAL	COMUNICACIÓN PARALINGÜÍSTICA	COMUNICACIÓN VERBAL
EN RELACIÓN CON LA CARA 1. Expresión facial. 2. Mirada/Contacto ocular. 3. Sonrisas. 4. Gestos faciales.	1. Latencia de la respuesta. 2. Volumen de voz. 3. Timbre. 4. Entonación/inflexión.	1. Tema. 2. Retroalimentación. 3. Preguntas. 4. Instrucciones.
GESTICULACIÓN EN GENERAL 1. Movimientos de manos. 2. Movimientos de piernas. 3. Movimientos de pies. 4. Movimientos de cabeza. 5. Automanipulaciones	5. Fluidez / perturbaciones del habla. 6. Tiempo de habla. 7. Claridad. 8. Velocidad.	5. Expresiones sociales. 6. Comentarios informales. 7. Autorrevelación 8. Expresiones de humor. 9. Expresiones de acuerdo/desacuerdo.
CUERPO 1. Postura corporal. 2. Orientación corporal.		10. Expresiones de aprobación/rechazo. 11. Etc.
OTROS 1. Contacto físico. 2. Distancia. 3. Apariencia.		

- ✓ Para comprobar la eficacia del EHS a lo largo de su ejecución.
- ✓ Para comprobar la eficacia del EHS una vez finalizado.
- ✓ Para comprobar la *generalización* de los aprendizajes obtenidos por los clientes gracias al EHS.

También podemos identificar fines relacionados con la investigación:

- ✓ Para evaluar la eficacia general de distintos programas de intervención (uno de los cuales sería el EHS, obviamente).
- ✓ Para llevar a cabo investigación básica, referida a conceptos, técnicas, etc. incluidos en el EHS.

2.3. ¿Cuándo evaluar?

Una vez identificada la necesidad de trabajar sobre las HS del cliente, habría cuatro momentos clave para llevar a cabo la evaluación:

1. **Evaluación “pre”:** se lleva a cabo antes de poner en marcha el EHS con el fin de conocer el estado actual de la persona y sus necesidades de entrenamiento.
2. **Evaluación “durante” (“evaluación continua”):** en diferentes momentos del EHS o a lo largo de sus diferentes sesiones para ir viendo la evolución del cliente y cómo contempla su progreso. En la medida en que éste va realizando tareas en su entorno natural, también se pueden ir comprobando avances en la *generalización* (véase apartado 3.1.4.3). Permite ir tomando medidas oportunas en función de los resultados positivos o negativos que se vayan obteniendo.
3. **Evaluación “post”:** tras la inmediata finalización del EHS, para comprobar su eficacia y *generalización*.
4. **Evaluación de “seguimiento”:** tiempo después de finalizar el EHS para comprobar la *generalización*; en momentos acordados con los clientes según las posibilidades de realización por ambas partes, por ejemplo después de 1, 3, 6 meses.

2.4. ¿Quién va a evaluar?

El proceso será más completo si evalúan las HS no sólo el personal experto, sino también la propia persona que va a ser objeto de entrenamiento (algo que redundará en su propio beneficio y que deberá incorporar como algo habitual) y otras personas significativas de su entorno: en el ámbito familiar, sus más allegados al menos; en el ámbito de trabajo, por ejemplo sus jefes, compañeros o clientes; y así sucesivamente. La idea de ser evaluados por todas aquellas personas con las que tenemos relación en el contexto de interés para el entrenamiento, es lo que se ha dado en llamar *evaluación 360°*; aunque habrá que tener en cuenta que cada una lo hará desde su propia perspectiva, el rol que desempeña y la relación que mantiene con el cliente.

Dependiendo de las características de las técnicas de evaluación disponibles y de otras circunstancias (voluntariedad de los participantes, ausencia de otros intereses, etc.), esto será más o menos factible, pero es importante considerarlo como una opción prioritaria. Y, en todo caso, será el psicólogo/a quien finalmente recopile, analice, procese y gestione la retroalimentación de toda esa información obtenida a partir de las diferentes fuentes.

2.5. ¿Con qué evaluar?

La evaluación de las HS y la CS puede realizarse a través de diferentes técnicas, y siempre de acuerdo con las características de los diferentes componentes a considerar.

2.5.1. Observación conductual

Como su propia denominación indica, esta técnica está dirigida al componente conductual y es la más indicada para ello. Para ponerla en práctica, es necesario tomar previamente una serie de decisiones relativas a aspectos esenciales que van a condicionar su empleo y eficacia (ver tabla 6).

En la medida en que se lleve a cabo de una manera más sistemática, es decir, que se utilice una unidad de análisis molecular (más objetiva), con comportamientos reales y actuales en situaciones naturales, con observadores expertos externos a la situación y que utilizan protocolos para registrar la información, la observación será mucho más rigurosa.

Algún apunte más sobre la observación tiene que ver con la condición general del comportamiento observado, esto es, si se trata de comportamiento real, espontáneo, o si, por el contrario, es comportamiento que podríamos denominar “análogo”. O bien podría hablarse de contextos naturales de observación y de contextos artificiales o análogos.

La observación en situaciones naturales u “observación natural” consiste en observar el comportamiento del sujeto en sus contextos cotidianos, sin que sepa que está siendo observado y sin que haya manipulación alguna de la situación para provocar según qué respuestas; de ahí que se hable de observación del “comportamiento real”. Es la técnica

ideal, aunque también es la más difícil de llevar a cabo por los recursos que requiere, por los problemas éticos que plantea y por otras cuestiones relacionadas con los diferentes tipos de muestreo, los registros y las garantías básicas. En todo caso, un complemento interesante es la “autoobservación”, que lleva a cabo el propio cliente según las pautas acordadas, que no solo incluye conductas y que plasma en un autorregistro igualmente acordado que será objeto de análisis llegado el momento.

La observación en situaciones artificiales se presenta como la alternativa a la anterior en la mayoría de los casos. Se emplean métodos análogos, contextos controlados y, por lo tanto, se habla de observar “comportamiento análogo” o simulado. Son de uso frecuente los denominados “tests situacionales”, que son pruebas relativamente estandarizadas que reproducen situaciones típicas (por ejemplo, para procesos de selección de personal por medio de *assessment centre*). Y de uso mucho más extensivo, los *role-playing* o “representación de papeles” (García-Sáiz, 2004), que implican simulaciones aunque estas pueden ir desde lo más estructurado hasta lo completamente desestructurado, donde el sujeto actúa sin seguir guion alguno. Obviamente, esta modalidad es más fácil de ejecutar que la “natural”, aunque exige ser preparada y aplicada con esmero para que no resulte excesivamente alejada de la realidad.

Finalmente, mencionar una tercera vía intermedia entre lo natural y lo artificial que también se utiliza con frecuencia y que engloba ventajas de uno y otro método. Se trata de la observación en situaciones controladas pero en las que los sujetos actúan espontáneamente, sin simular nada y sin conocer las posibles manipulaciones del entorno, e incluso sin saber que se les observa. Estrategias tipo “sala de espera”, “sala de juegos”, “llamada telefónica”, etc., donde son introducidos sin ser avisados de las intenciones de evaluación y responden a los estímulos que se les presentan.

En cualquiera de estas opciones, la posible grabación audiovisual de las situaciones es una herramienta muy útil para su revisión cuantas veces haga falta, para que el propio cliente se familiarice con su comportamiento y se evalúe también, y para orientar el posterior entrenamiento. Pero es fundamental garantizar la confidencialidad de la información registrada, pedir permiso al cliente antes o después, e incluso firmar algún acuerdo que aclare los términos del asunto.

Existen algunos formatos orientados a la evaluación de conductas moleculares, como el Sistema de Evaluación Conductual de la Habilidad Social (SECHS) de Caballo. También existen pruebas para abordar *role-playing* de interacción breve y semiextensa, como por ejemplo el Test de Interacción Social Simulada Modificado (SSIT-M) del mismo autor, o el Test Conductual de Asertividad-Revisado (BAT-R) de Eisler, Hersen y Miller, entre otros.

2.5.2. Autoinformes

Son las pruebas de uso más extendido y, aunque tienen sus limitaciones a la hora de evaluar según qué componentes (por ejemplo, las conductas reales), permiten explorar información diversa sobre distintos elementos y son fáciles de aplicar tanto individual como colectivamente en poco tiempo.

En general, se han desarrollado múltiples tipos de autoinformes para abarcar información sobre con-

TABLA 6 PRINCIPALES DECISIONES PARA LLEVAR A CABO LA OBSERVACIÓN CONDUCTUAL	
OBSERVACIÓN CONDUCTUAL EN HABILIDADES SOCIALES	
¿QUÉ OBSERVAMOS?: UNIDADES DE ANÁLISIS	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Conductas: nivel molar, intermedio, molecular. ✓ Interacciones: conductas entre interlocutores. ✓ Continuos de conducta: secuencias de comportamiento en un contexto dado.
¿QUÉ MEDIMOS?: UNIDADES DE MEDIDA	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Ocurrencia: se produce o no. ✓ Orden: secuencia de las conductas. ✓ Frecuencia: número absoluto o porcentaje. ✓ Duración: extensión, latencia, intervalo entre respuestas. ✓ Cualidades: intensidad, adecuación.
¿CON QUÉ OBSERVAMOS?: TÉCNICAS DE REGISTRO	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Registros narrativos: descripciones generales no estructuradas de lo que se hace en una situación. ✓ Escalas de apreciación: para cuantificar, clasificar o calificar conductas previamente establecidas. ✓ Protocolos observacionales de conducta: contienen conductas y sus relaciones funcionales con eventos ambientales. ✓ Códigos o sistemas de categorías: categorías de conductas, eventos ambientales y/o interacciones, con sus definiciones y hoja de registro. ✓ Procedimientos automáticos de registro: medios audiovisuales, dispositivos móviles, registros psicofisiológicos, etc.
¿CUÁNDO Y A QUIÉN OBSERVAMOS?: MUESTREO	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Muestreo de tiempo: duración, sesiones, periodos, intervalos. ✓ Muestreo de situaciones: representatividad. ✓ Muestreo de personas: una, dos o más, grupo; representatividad.
¿DÓNDE OBSERVAMOS?: LUGAR DE OBSERVACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Situaciones naturales. ✓ Situaciones artificiales.
¿QUIÉN OBSERVA Y CON QUÉ CERTEZA?: GARANTÍAS	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Observadores: quiénes, cuántos. ✓ Minimización de fuentes de error: de los observadores, de los observados, del sistema. ✓ Fiabilidad y validez: generalización entre observadores, situaciones, momentos.

ductas, cogniciones, emociones, respuestas fisiológicas; experiencias subjetivas sobre comportamientos; descripciones sobre uno mismo o sobre eventos externos; atribuciones de causalidad; estrategias de resolución de problemas; expectativas; planes; etc.

Tienen un carácter subjetivo y, como tal, están sometidos a sesgos perceptivos de quien los cumplimenta, dificultades a la hora de recordar comportamientos o eventos, procesos de “(re)construcción” de tales comportamientos o eventos, deseabilidad social, diferentes interpretaciones de los ítems, difícil cuando no imposible contrastación de las respuestas, necesidad de imaginarse en situaciones nunca experimentadas, dificultad para mantener la concentración en según qué poblaciones, imposibilidad de evaluar los componentes moleculares o dificultad para representar adecuadamente las situaciones.

Tienen la utilidad, eso sí, de mostrar las percepciones de los implicados sobre los aspectos que se presentan, con qué intensidad se producen y cómo van cambiando a lo largo de un entrenamiento. En el contexto de las HS, predominan los autoinformes sobre conductas habilidosas específicas, sobre componentes cognitivos y sobre ansiedad social. La tabla 6 recoge las principales condiciones de su aplicación.

Los principales tipos de autoinforme son:

1. **Cuestionarios, inventarios, escalas:** se trata de autoinformes estructurados que incluyen una serie de afirmaciones o preguntas a las que los individuos han de responder en el sistema de respuesta que esté establecido. Ejemplos ya clásicos en el ámbito de las HS son el Inventario de Aserción de Gambrell y Richey, o la Escala de Asertividad de Rathus; igualmente cabe mencionar la Escala Multidimensional de Expresión Social (EMES) de Caballo. Pero estos son sólo la punta del iceberg. Numerosos autoinformes se han desarrollado para evaluar diferentes contenidos en diferentes poblaciones.
2. **Autorregistros:** son polivalentes, semiestructurados, normalmente se rellenan en la misma situación natural inmediatamente después de producirse la conducta o en el mismo acto, en unos protocolos desarrollados a tal efecto de forma planificada y previa decisión de qué elementos han de incluirse y registrarse: conductas, pensamientos, emociones, antecedentes, consecuentes de la conducta, etc. Incluyen, por tanto, una referencia situacional más real y/o cotidiana para el cliente. Suele ser necesario un pequeño entrenamiento para que la persona lo utilice adecuadamente.
3. **Pensamiento en voz alta:** técnica no estructurada (permite cualquier tipo de respuesta), en la que no se plantean cuestiones específicas, suele realizarse durante una situación o comportamiento objeto de análisis y normalmente en la sala, consulta o laboratorio, a partir de estímulos que proporciona el psicólogo/a, y en donde se recoge información sobre aspectos cognitivos fundamentalmente. Se puede registrar el audio o bien de forma escrita.
4. **Autobiografía:** desde un punto de vista más cualitativo, constructivista, se propone esta técnica para evaluar la subjetividad del cliente por medio de sus narraciones. A través de ella, puede expresar, describir, explicar, interpretar su experiencia a lo largo de diferentes situaciones sociales y los problemas que le hayan podido surgir en relación con sus habilidades.

2.5.3. Entrevista

Permite recoger información de primera mano sobre las situaciones que el cliente afronta habitualmente, qué tipo de

interacciones tiene, qué piensa sobre ellas y cómo las percibe, cómo las afronta y cómo lo valora, qué emociones experimenta, en qué antecedentes y consecuentes se sustenta su comportamiento no hábil, cuál es su repertorio conductual, qué motivación tiene para mejorar sus habilidades, qué objetivos le gustaría alcanzar y qué expectativas tiene sobre el entrenamiento.

Al tratarse de un encuentro social en sí mismo, la entrevista es también un contexto en el que es posible observar el comportamiento del cliente, de manera que hasta se pueden registrar conductas moleculares que expresa durante la misma. Por otra parte, puede variar en su grado de estructuración y

TABLA 6
CONDICIONES DE APLICACIÓN DE LOS AUTOINFORMES

AUTOINFORMES EN HABILIDADES SOCIALES	
CONTEXTO DE APLICACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> ✓ En sala, consulta o laboratorio. ✓ En situación real.
PREGUNTAS	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Estructuradas: especifican situación y respuesta. ✓ Semiestructuradas: se plantean contenidos generales y la persona responde libremente. ✓ No estructuradas: pregunta abierta y respuesta a discreción del sujeto.
RESPUESTAS	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Dicotómicas: respuesta cerrada, dos opciones. ✓ Escalares: escalas de apreciación de 3 o más puntos. ✓ Ordinales: ordenar por preferencia. ✓ Abiertas: respuesta amplia del cliente sin estructura a priori.

en el tipo de cuestiones que se plantean (abiertas, semi-abiertas, cerradas), aunque lo habitual es que se desarrolle de una manera semi-estructurada, con un guion inicial que se puede ir flexibilizando a lo largo de la misma.

Cabe igualmente el desarrollo de formatos especiales, como el que elaboraron Wood, Michelson y Flynn con su Children's Behavioral Scenario (CBS), que consistía en una entrevista para niños preparada para obtener respuestas de tipo asertivo, y en la que además de las preguntas, se simulaban determinados eventos (por ejemplo, el entrevistador hacía como que buscaba algo en el cajón de la mesa y se pillaba el dedo, y esperaba a ver la respuesta del niño).

En todo caso, en línea con lo que ya se ha comentado en otro lugar, el comportamiento durante la entrevista no deja de ser también situacionalmente específico, y por tanto, no representativo de otros comportamientos de la persona en situaciones muy diferentes.

Como ocurre con el resto de las técnicas, también se puede llevar a cabo la entrevista con personas significativas del entorno del cliente. Su flexibilidad permite su aplicación a diferentes tipos de personas y problemáticas, así como recoger información amplia, diversa y confidencial, difícil de obtener por otros medios. Sin embargo, hay que poner especial cuidado en evitar sesgos debidos a las propias características personales de quien la lleva a cabo, de la relación que se establece y también de los procesos perceptivos y de recuerdo de la persona entrevistada.

2.5.4. Medidas psicofisiológicas

Mencionarlas aunque sea de un modo meramente testimonial, ya que, como se ha comentado anteriormente, las respuestas psicofisiológicas son un componente implicado de alguna manera en las HS. Así, la actividad fisiológica de la persona en relación con aspectos situacionales o psicológicos es susceptible de ser evaluada y, aunque tradicionalmente ha supuesto un cierto engorro técnico, los últimos avances en nuevas tecnologías pueden facilitar su aplicación

2.6. Hacia una adecuada combinación de las técnicas de evaluación de las Habilidades Sociales y de la Competencia Social

Cada técnica de evaluación tiene sus ventajas e inconvenientes, y abarca sistemas de respuesta distintos. En consecuencia, sería deseable no depender exclusivamente de una de ellas, sino realizar una adecuada combinación de las mismas. En el caso de obtener información contradictoria entre ellas, no habría que considerarlo como un problema, sino más bien como una información relevante en cuanto a que podría haber déficits del cliente en un sistema de respuesta y no en otro y, por lo tanto, esto ayudaría a encauzar los entrenamientos. En las referencias incluidas al inicio de este apartado se pueden encontrar múltiples ejemplos de técnicas de evaluación de los diferentes tipos descritos para poblaciones diversas.

3. EL ENTRENAMIENTO EN HABILIDADES SOCIALES (EHS)

Desde sus planteamientos iniciales décadas atrás, se han ido desarrollando procedimientos de intervención orientados al aprendizaje y/o mejora de las HS bajo diferentes etiquetas ("Aprendizaje estructurado", "Entrenamiento conductual", "Eficacia personal"...). No obstante, la denominación *Entrenamiento en Habilidades Sociales* (EHS) se ha convertido en la de uso más habitual, por ser la más global, integradora y representativa de un procedimiento que incluye la aplicación de una serie de técnicas de contrastada eficacia, en una secuencia igualmente avalada por la evidencia empírica (Gil y García-Sáiz, 1995a).

Estrictamente hablando, el EHS se centra en el aprendizaje y/o perfeccionamiento del componente conductual de la CS, de sus comportamientos observables. Dado que éstos deben responder a las exigencias que plantean situaciones específicas, es necesario favorecer el desarrollo de repertorios conductuales flexibles y variados, en lugar de pautas rígidas y uniformes. Es éste el objetivo principal del EHS que, además, tiene las siguientes características (García-Sáiz, 2003):

- ✓ Se orienta a la ampliación de repertorios de comportamiento.
- ✓ Implica una colaboración activa de los implicados, lo que presupone su intención de cambiar y la comprensión y aceptación del procedimiento.
- ✓ Posee una alta flexibilidad para adaptarse a las necesidades de diferentes personas, grupos y organizaciones.
- ✓ Se compone de una serie de técnicas sencillas, su duración es relativamente breve y tiene una eficacia probada.
- ✓ Sigue un procedimiento estructurado, progresivo y sistemático, y ofrece resultados positivos desde el principio.
- ✓ Se puede realizar en grupo, por lo que permite el empleo de pruebas situacionales y dinámicas de grupo diversas.
- ✓ Implica una terminología sencilla y asequible, y establece un procedimiento de aprendizaje similar al de otro tipo de habilidades motoras.

El EHS se caracteriza por su gran versatilidad de aplicación: a muy diferentes problemas y poblaciones en situaciones y contextos muy variados; individual o grupal; como procedimiento único, en combinación con otras técnicas y/o formando parte de programas más amplios de intervención.

Más concretamente, el EHS está integrado por un conjunto de técnicas cuya aplicación se dirige a la adquisición y/o perfeccionamiento de aquellas habilidades que permitan a las personas mantener interacciones sociales satisfactorias en su ámbito real de actuación. En resumen, lo que se pretende es que la persona:

- ✓ Desarrolle y domine los componentes de la HS, y que los ejecute en la secuencia correcta, sin necesidad de ayuda ni supervisión.
- ✓ Ponga en práctica las HS necesarias tras analizar las diferentes circunstancias de la situación y la adecuación de su comportamiento a la misma.
- ✓ Reproduzca esas HS de forma espontánea, no mecánica, en otros momentos y ambientes diferentes a los que se enfrenta habitualmente.

El diseño y puesta en práctica del EHS implican la ejecución de una serie de pasos y técnicas de forma sistemática (tabla 7). Su éxito o fracaso dependerán, por tanto, de su cuidadosa planificación, aplicación y seguimiento (García-Vera, Sanz y Gil, 1998; Gil y García-Sáiz, 1995 a; b).

En definitiva, para la eficaz aplicación del EHS, es necesario tener en cuenta determinadas condiciones, seguir un proceso y contemplar unos requisitos mínimos que garanticen el adecuado desarrollo de los participantes.

3.1. Fases del EHS

3.1.1. Fase previa

En un primer momento, se mantendrá una reunión con quien demande nuestra intervención, ya sea el cliente directamente (por ejemplo, en consulta clínica) o a través de terceros (por ejemplo, en el caso de menores o de organizaciones que promueven acciones formativas para sus miembros).

Seguindo un formato habitualmente de entrevista semiestructurada, más la posible realización de un *análisis descriptivo y funcional*, se explorará el caso para conocerlo de forma detallada; identificar las implicaciones que tiene para el cliente y el impacto que le provoca en su vida personal, social o laboral; detectar las necesidades de desarrollo de HS; conocer nuestras posibilidades de intervención y cualquier otro aspecto relevante que pudiera estar implicado. Si se superan todos los criterios previstos, acordaremos el inicio del proceso.

3.1.2. Fase de preparación

Una vez superada la *fase previa*, se mantendrá una segunda reunión con el objetivo de que los clientes:

- ✓ Conozcan y comprendan los principios básicos que guían todo el EHS y cada una de sus técnicas.
- ✓ Sean conscientes de las ventajas (personales, de relación social o de otro tipo) que les puede aportar el proceso.
- ✓ Reafirmen su acuerdo en participar y su deseo de adquirir o desarrollar nuevas formas de comportamiento.
- ✓ Se comprometan a participar activamente en el proceso de aprendizaje, por medio de la aportación de ejemplos, sugerencias, estrategias de actuación, etc., además de tomar parte en los ensayos y realizar las diferentes tareas asignadas.

TABLA 7 FASES GENERALES EN LA APLICACIÓN DEL ENTRENAMIENTO EN HABILIDADES SOCIALES	
ENTRENAMIENTO EN HABILIDADES SOCIALES	
FASE	ACCIONES
PREVIA	Reunión previa: primer contacto, exploración del caso, análisis descriptivo y funcional, detección de necesidades de desarrollo de HS y acuerdo de intervención.
PREPARACIÓN	Reunión preparatoria: primera aproximación al EHS e información a los participantes sobre el proceso; búsqueda de acuerdo y compromiso.
PLANIFICACIÓN	<ol style="list-style-type: none"> 1. Análisis situacional. 2. Análisis de las habilidades sociales. 3. Fijación de objetivos. 4. Elección de pruebas y diseño de la estrategia de evaluación. 5. Establecimiento de condiciones generales de aplicación. 6. Programación de actividades de generalización.
APLICACIÓN DEL PROCEDIMIENTO	<ol style="list-style-type: none"> 1. Evaluación previa. 2. Entrenamiento por medio de las siguientes técnicas (+ evaluación continua): <ul style="list-style-type: none"> ✓ Instrucciones. ✓ Modelado. ✓ Ensayo conductual. ✓ Retroalimentación y modelado. ✓ Reforzamiento. 3. Estrategias de generalización. 4. Evaluación posterior.
SEGUIMIENTO	Comprobar <i>generalización</i> de los comportamientos entrenados: <ol style="list-style-type: none"> 1. Evaluación de seguimiento. 2. Evaluación del EHS (resultados, contenidos, monitores, recursos...).

- ✓ Muestran su disposición a colaborar en el entrenamiento de los demás (caso de realizarse el EHS en grupo), lo que les aportará, además, un beneficio complementario.

En el camino para alcanzar todo esto, se resolverán las dudas, inquietudes, objeciones, etc., que nos puedan plantear. Superado todo ello, podría incluso firmarse un acuerdo por escrito en el que se hicieran constar tanto los planteamientos generales del proceso, como el rol y compromisos de las partes.

3.1.3. Fase de planificación

En esta fase, se aborda la planificación del procedimiento para su inmediata puesta en marcha. De especial interés resultan las siguientes cuestiones:

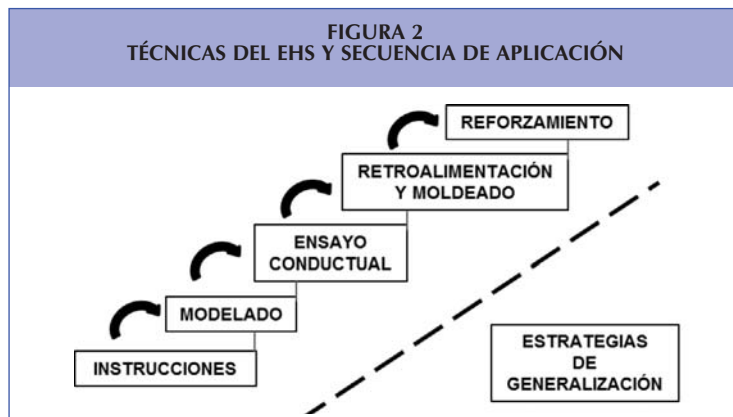
1. **Análisis situacional:** de acuerdo con el cliente, se delimitarán los contextos (laboral, personal, educativo, deportivo...) y aquellas situaciones sociales de las que afronta habitualmente en las que considera que debe mejorar sus HS (por ejemplo, cuando tiene que coordinar reuniones de trabajo, cuando surge un conflicto con su pareja o cuando ve vulnerados sus derechos como consumidor en un comercio). Se priorizarán por importancia, dificultad, frecuencia o impacto percibidos por el cliente. Se analizarán sus componentes (normas, roles, condicionantes físicos y culturales, grado de formalidad, etc.) e interlocutores (compañeros de trabajo, pareja, amistades, familiares diversos, figuras de autoridad, personas desconocidas, etc.).
2. **Análisis de las habilidades sociales:** de acuerdo con los clientes, se identificarán, analizarán y decidirán las HS que se van a entrenar (por ejemplo, habilidades de dirección de reuniones, habilidades para gestionar conflictos o habilidades para defender derechos), en relación con los contextos y situaciones previamente determinados, y siempre adaptadas a sus necesidades y circunstancias vitales. Sus niveles (molar, intermedio y molecular) y componentes (no verbales, paralingüísticos y verbales).
3. **Fijación de objetivos:** se acordarán también los objetivos generales del EHS (fundamentalmente, en cuanto al cumplimiento de lo programado) y los más específicos en relación con los comportamientos entrenados (prioritariamente según niveles de aprendizaje o mejora adquiridos, medidos con las técnicas pertinentes).
4. **Elección de las pruebas de evaluación apropiadas** (observación conductual, autoinformes, etc.) **y diseño de la estrategia** para llevar a cabo las evaluaciones (lugar y momentos de realización; secuencia y temporalización de las pruebas; participación de personas significativas del entorno del cliente; participación de otros profesionales y/o colaboradores; etc.).
5. **Establecimiento de las condiciones generales para la aplicación del entrenamiento:** modalidad de entrenamiento (individual/grupal); recursos necesarios y disponibles; disponibilidad de personas significativas del entorno del participante; propuesta de sesiones.
 - ✓ **En cuanto a la modalidad de EHS:** puede ser individual, grupal o ambas en combinación. La modalidad grupal implica la necesidad de contemplar aspectos como el tamaño del grupo, su grado de apertura a otras personas relacionadas con los miembros (por ejemplo, compañeros de trabajo, familiares, etc.), su composición (grado de homogeneidad de sus miembros) y proceso de selección, entre otros (véanse apartados 3.2 y 3.3).
 - ✓ **En cuanto a la infraestructura y recursos necesarios:** el espacio físico (ubicación, tamaño...), su diseño (tipo y distribución del mobiliario), los recursos docentes y tecnológicos (pizarra, ordenador, medios audiovisuales, proyector...), los recursos humanos (número de entrenadores y colaboradores, su grado de experiencia, su disponibilidad...).
 - ✓ **En cuanto a las sesiones:** número, duración y periodicidad.
 - ✓ **Número:** viene determinado por el nivel inicial de CS de los clientes y los objetivos de aprendizaje establecidos, además de por la disponibilidad temporal (no siempre es posible mantener el número de sesiones necesario para alcanzar determinado nivel); en todo caso, a veces podría bastar con 3-4 sesiones, mientras que otras podría requerirse hasta 20 o más. Téngase en cuenta que, a mayor práctica, mayor consolidación de lo aprendido y, por lo tanto, mayor dominio adquirido de las HS. Igualmente, cabría considerar si se añaden algunas sesiones de seguimiento para mantener los cambios logrados.
 - ✓ **Duración:** no hay un tiempo estándar ideal; depende, entre otras cosas, de las condiciones, modalidad y objetivos. Se trata de facilitar el proceso, la aplicación de las técnicas y la ejecución de los ensayos, sin caer en excesos que acaben por dificultar los procesos de aprendizaje (por ejemplo, cansancio o pérdida de atención). Así, en entrenamientos individuales, la duración media de una sesión podría estar alrededor de 1 hora; en entrenamientos grupales, alrededor de 2 horas.

✓ **Intervalos entre sesiones:** depende de cada caso igualmente. Es necesario que el EHS tenga una continuidad, aunque también se requiere que de una sesión a otra se pueda aplicar lo aprendido y se realicen determinadas “tareas” o actividades de práctica en contexto real (a modo de “estrategias de generalización”). Dicho esto, un intervalo mínimo podría ser de días alternos, y de ahí hasta unos 10-12 días como máximo recomendado. De todas formas, al principio podría haber intervalos más cortos y, a medida que avanza el entrenamiento, algo más largos.

6. **Programación de las actividades que favorecerán la generalización** de lo aprendido en el EHS a otros momentos, contextos físicos, situaciones interpersonales, personas y habilidades. Es importante incorporarlas desde el inicio no solo para consolidar el aprendizaje sino para facilitar su transferencia a la “vida real” de las personas y el desarrollo de un amplio repertorio comportamental. Suelen realizarse entre sesiones y es necesario dotarles de diversos momentos a lo largo del EHS para su supervisión. Más adelante se explican detalladamente.

3.1.4. Fase de aplicación del procedimiento

Una vez planificado, se pone en marcha el EHS en los términos establecidos y acordados.



3.1.4.1. Evaluación

Como ya se ha mencionado (véase el apartado 2.3), resulta esencial conocer con precisión, y en todo momento, el nivel de la/s persona/s en las HS objeto de entrenamiento, y en los componentes asociados a las mismas. Se reitera, por tanto, la necesidad de evaluar antes, durante y después del entrenamiento.

3.1.4.2. Entrenamiento

El EHS se lleva a cabo a través de una serie de técnicas cuya aplicación ha de seguir una secuencia determinada para una mayor eficacia (figura 2). En las tablas 8 a 12 se puede ver una explicación detallada de cada una de ellas.

3.1.4.3. Estrategias de generalización

Para que los EHS sean realmente eficaces es necesario poner en marcha, a lo largo de su desarrollo, una serie de estrategias, técnicas y actividades que favorezcan que los clientes puedan ejecutar, en sus entornos reales, las conductas aprendidas y/o perfeccionadas en el contexto de entrenamiento. En concreto, se trata de que se produzcan diferentes tipos de *Generalización*:

- ✓ **Generalización en el tiempo o “Mantenimiento”:** que los comportamientos se muestren en momentos posteriores a la finalización del entrenamiento, esto es, que se mantengan en el tiempo.
- ✓ **Generalización a otros contextos o “Transferencia”:** que los comportamientos se muestren en contextos diferentes a aquél en el que se aprendieron (el contexto de entrenamiento).
- ✓ **Generalización respecto a situaciones interpersonales:** que los comportamientos se muestren en situaciones interpersonales diferentes a las que se entrenaron.

TABLA 8
TÉCNICAS DEL EHS: INSTRUCCIONES

ENTRENAMIENTO EN HABILIDADES SOCIALES	
“INSTRUCCIONES”	
DESCRIPCIÓN	Explicaciones claras y concisas, guía sobre las conductas que se van a entrenar; en qué consisten, las consecuencias de su adecuado empleo y el impacto situacional que tienen.
OBJETIVOS	Que los participantes centren su atención en las conductas clave: aquellas que han de identificar y ejecutar (véanse fases de “modelado” y “ensayo”); que van a ser evaluadas y reforzadas; que van a llevar a cabo en su vida “real”.
MODALIDADES	Son esencialmente verbales, aunque podrían ir acompañadas por algún material gráfico o audiovisual, sobre todo en el caso de comportamientos complejos.
PAUTAS DE APLICACIÓN	Al inicio de cada entrenamiento y sesión y, durante las mismas, cada vez que sea necesario. Deben incluir: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Información específica sobre los comportamientos adecuados. ✓ Explicaciones claras con ejemplos. ✓ Justificación de la importancia de dichas conductas y de la necesidad de ejecutarlas. Se favorecerá que los clientes hagan sus propias aportaciones. Se empleará un lenguaje comprensible y se enfatizarán los aspectos más relevantes.

TABLA 9
TÉCNICAS DEL EHS: MODELADO

ENTRENAMIENTO EN HABILIDADES SOCIALES	
"MODELADO"	
DESCRIPCIÓN	Se muestra a los clientes cómo otra/s persona/s ("modelo") ejecuta/n adecuadamente los comportamientos que van a ser entrenados,
OBJETIVOS	Que los clientes observen los modelos y tengan una referencia sobre cómo ejecutar la HS. Que observen diferentes formas de poner en práctica las conductas (no verbales, paralingüísticas y verbales) que ensayarán y entrenarán. Que aprendan conductas nuevas y/o que activen/desactiven conductas de su propio repertorio.
MODALIDADES	En función de los recursos disponibles, tipo de HS, objetivos, características de los clientes, etc., se emplearán unas u otras de las siguientes modalidades: <ul style="list-style-type: none"> ✓ En cuanto a quién representa el papel de modelo: algún miembro del equipo de profesionales; algún miembro del grupo que ya domine la HS o ciertos comportamientos; personas ajenas al entrenamiento. ✓ En cuanto a cómo se presenta el modelo: personas presentes físicamente o bien a través de medios audiovisuales (modelado "simbólico"); cabe también la opción de hacerlo a través de una descripción verbal. ✓ En cuanto a la percepción de los modelos: "modelado manifiesto", esto es, observar tal cual al modelo; "modelado encubierto", es decir, imaginar la actuación de un modelo competente en una situación hipotética a partir de, por ejemplo, las indicaciones verbales que recibe de quien dirige el entrenamiento.
PAUTAS DE APLICACIÓN	A partir de lo anterior, para que el modelado sea eficaz: <ul style="list-style-type: none"> ✓ En cuanto al modelo: que sea similar al observador en cuanto a factores sociales y grupos de referencia; al menos en las primeras fases del entrenamiento, que no se muestre excesivamente competente ("modelo master"), sino con un buen nivel pero más "alcanzable" ("modelo coping"); que mantenga un comportamiento cercano y agradable, evitando en todo momento dar una imagen fría o excesivamente técnica; en la medida de lo posible, se presentarán varios modelos para ofrecer diferentes estilos de afrontamiento de una misma situación y promover, así, el desarrollo de un estilo propio y, a su vez, mayor flexibilidad de comportamiento. ✓ En cuanto a la forma y contenido de la presentación del modelo: que se muestren las conductas de forma sencilla, clara y concisa; a medida que avanza el entrenamiento se irán presentando conductas progresivamente más difíciles y complejas; la actuación del modelo abarcará una interacción completa en lugar de conductas aisladas y sin sentido; además, deberá ir seguida de consecuencias positivas (reconocimiento social, logro de objetivos, etc.); finalmente, deberán crearse condiciones óptimas para la observación (eliminar distractores, evitar interrupciones, etc.). ✓ En cuanto al observador: facilitar que desarrolle una actitud favorable hacia el modelo; orientarle para que centre su atención en las conductas objetivo; pedirle que resuma la actuación del modelo y demuestre que ha comprendido y recuerda lo esencial; fomentar que adopte un papel activo al instarle a que haga comentarios sobre los comportamientos observados, su impacto y eficacia, su facilidad o dificultad de ejecución, y todo aquello que beneficie su adquisición; animarle a que ejerza de modelo para otras personas que tienen un menor nivel de dominio de la HS.

TABLA 10
TÉCNICAS DEL EHS: ENSAYO CONDUCTUAL

ENTRENAMIENTO EN HABILIDADES SOCIALES	
"ENSAYO CONDUCTUAL"	
DESCRIPCIÓN	Los clientes practican los comportamientos observados en los modelos, tantas veces como sea necesario para cumplir los objetivos de aprendizaje.
OBJETIVOS	Que los clientes adquieran y consoliden nuevas conductas, y perfeccionen e incrementen otras que ya poseían y que pueden potenciar su competencia, de manera que todas ellas caractericen su comportamiento habitual en el dominio de nuevas HS.
MODALIDADES	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Ensayo real: práctica de las conductas objetivo con otras personas en situaciones de interacción social, ya sea en el contexto de entrenamiento (por ejemplo, por medio de <i>role-playing</i>) o en contexto "natural" (véase "generalización" más adelante). ✓ Ensayo encubierto: los participantes se imaginan o visualizan ejecutando las conductas objetivo igualmente en un contexto real o simulado. <p>Lo ideal es emplear ambas para combinar sus potencialidades. El "ensayo encubierto" puede servir de preparación para un "ensayo real" (por ejemplo, pasos que hay que dar, posible impacto y consecuencias...) tanto en el contexto de entrenamiento, como en momentos posteriores en situaciones reales, por lo que contribuiría tanto al aprendizaje como a la generalización del mismo.</p>
PAUTAS DE APLICACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Implicar a los clientes: permitir que describan las situaciones y aporten ideas sobre cómo afrontarlas; que participen como interlocutores en los ensayos de otros; que hagan ensayos previos por parejas o en grupo pequeño antes de afrontar la situación ante todo el grupo; que alguien del equipo profesional haga de interlocutor en las situaciones iniciales a partir de guiones estructurados para controlar la situación, facilitar la familiarización con el proceso y potenciar el aprendizaje. ✓ Incrementar la eficacia de la técnica: las situaciones y comportamientos progresarán de menor a mayor dificultad; igualmente, las situaciones y comportamientos progresarán desde las simulaciones estructuradas con guiones predefinidos y la intervención del entrenador como interlocutor, hasta situaciones no estructuradas e improvisadas con interlocutores diversos; se reiterarán los ensayos para favorecer el "sobreaprendizaje", esto es, el dominio de la HS; en relación con esto último, y para favorecer igualmente la <i>generalización</i>, se variarán contextos, situaciones e interlocutores; siempre y cuando se produzca todo esto en el contexto de un EHS grupal, será necesario que el "ensayo conductual" se lleve a cabo delante del grupo y del equipo profesional, ya que así se facilita el compromiso de los participantes.

TABLA 11
TÉCNICAS DEL EHS: RETROALIMENTACIÓN Y MOLDEADO

ENTRENAMIENTO EN HABILIDADES SOCIALES	
"RETROALIMENTACIÓN Y MOLDEADO"	
DESCRIPCIÓN	Se proporciona información a los clientes sobre qué han hecho y cómo en el ensayo precedente, en relación con las conductas que se están entrenando.
OBJETIVOS	Que los clientes sepan qué conductas han ejecutado de forma adecuada y cuáles han de mejorar aún, para que puedan perfeccionarlas. Gracias a esto, se moldeará su comportamiento para que vayan logrando los niveles de aprendizaje y ejecución previstos.
MODALIDADES	<ul style="list-style-type: none"> ✓ En cuanto a la forma de presentación: puede ser audiovisual o verbal. Ambas son complementarias. La audiovisual consiste en la observación de una grabación de la actuación del cliente; la información es objetiva, fiable y precisa, y se puede ver cuantas veces sea necesario, si bien debe acompañarse de comentarios expertos para focalizar adecuadamente la atención de los clientes y evitar sesgos como, por ejemplo, la tendencia a prestar atención exclusivamente a lo mejorable o a hacer valoraciones negativas o catastrofistas de la actuación. La verbal es siempre imprescindible, se disponga o no de medios audiovisuales, y puede ser proporcionada desde diferentes puntos de vista ✓ En cuanto a la fuente que la proporciona: resulta deseable que no sólo la proporcionen los profesionales, sino también los demás miembros del grupo y, desde luego, el propio sujeto. Los profesionales aportarán una perspectiva más objetiva, precisa y técnica, teniendo en cuenta el EHS en su globalidad y los objetivos establecidos; describirán, explicarán y justificarán las conductas observadas; gestionarán la información que proporcionan los demás participantes de cara a optimizar su utilidad, y lo encuadrarán todo dentro del proceso general. En cuanto a los demás miembros del grupo (si es el caso), aportarán un criterio más de "iguales", desde diferentes perspectivas, habitualmente centrado en el posible impacto social de los comportamientos ensayados, y favoreciendo la integración social o grupal de todos ellos y su papel como grupo de referencia; es habitual que, en todo caso, vayan aprendiendo a delimitar conductas y aportar una información cada vez más precisa. Por su parte, la "auto-retroalimentación" es muy importante porque ayuda a las personas a desarrollar su autoobservación, a concentrar su atención y desarrollar su capacidad de análisis de su propio comportamiento, de manera que le resulte más fácil auto-valorar su impacto sobre sí mismo y sobre su entorno social; también irá ajustando sus criterios con los más objetivos obtenidos a través de la grabación audiovisual, los del profesional o los del propio grupo (de referencia), que suelen aportar una mayor validez social.
PAUTAS DE APLICACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> ✓ En cuanto a la estrategia general: para estructurar el contenido de la retroalimentación se recomienda: <ol style="list-style-type: none"> 1. Comenzar con las conductas consideradas adecuadas o funcionales según los objetivos (ejecutar los pasos 1, 2 y 3). 2. Continuar con las conductas a mejorar (ejecutar los pasos 1, 2, 3 y 4). ✓ En cuanto a la ejecución: los pasos a seguir serían: <ol style="list-style-type: none"> 1. Describir de forma objetiva las conductas concretas mostradas: qué ha hecho y cómo. 2. Realizar una valoración más global de las mismas: impresión personal. 3. Hacer referencia al impacto (en los demás y en la situación) que han ejercido dichas conductas. 4. Señalar conductas alternativas y sugerencias de mejora. ✓ En cuanto a las diferentes fuentes de retroalimentación: se sugiere la siguiente secuencia: <ol style="list-style-type: none"> 1. Se pide al protagonista que haga su propia retroalimentación. 2. Se lleva a cabo el visionado de la grabación (caso de haberse realizado). 3. Los miembros del grupo le proporcionan su retroalimentación. 4. El equipo profesional aporta su retroalimentación. 5. Se pide al protagonista que analice de nuevo su actuación. <p>Como recomendaciones generales:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Proporcionarla inmediatamente después del "ensayo conductual". ✓ Emplear un lenguaje comprensible para todos y evitar el uso de tecnicismos innecesarios o desconocidos para los demás. ✓ Personalizar la retroalimentación y dirigirla a la persona cuyo comportamiento está siendo analizado. ✓ Evitar realizar juicios categóricos (del tipo "todo o nada", "blanco o negro", "bueno o malo", etc.). ✓ Para que las personas "no expertas" proporcionen una retroalimentación adecuada, es necesario que posean las HS necesarias para ello; en caso contrario, se les entrenará.

✓ **Generalización respecto a comportamientos:** que se muestren comportamientos no entrenados directamente pero cercanos o similares a los que sí lo han sido.

✓ **Generalización respecto a personas:** que los comportamientos se muestren ante personas diferentes a aquellas con las que se entrenaron.

Para lograrlo, es necesario diseñar una estrategia adecuada y aplicar una serie de técnicas, tareas o actividades que faciliten el logro de objetivos. Todo ello es factible tanto en el contexto de entrenamiento como en el contexto habitual de la persona, cuya implicación activa es altamente recomendable:

1. Medidas a adoptar en el contexto de entrenamiento:

- ✓ Repetir los ensayos cuantas veces sea posible para consolidar el aprendizaje y dominar la HS.
- ✓ Trabajar con situaciones e interlocutores múltiples y relevantes para los clientes.
- ✓ Generar condiciones lo más realistas posible e incluso planificar alguna sesión de entrenamiento en contexto real.

TABLA 12
TÉCNICAS DEL EHS: REFORZAMIENTO

ENTRENAMIENTO EN HABILIDADES SOCIALES	
“REFORZAMIENTO”	
DESCRIPCIÓN	Cuando el cliente muestra las conductas adecuadas o ha logrado un avance en el proceso de aprendizaje, se le proporcionan consecuencias positivas.
OBJETIVOS	Que los clientes mejoren su ejecución a medida que se suceden los ensayos, aumenten la tasa de respuestas adecuadas y mantengan los logros que vayan alcanzando progresivamente. Se trata de consolidar el <i>moldeamiento</i> y facilitar la <i>generalización</i> .
MODALIDADES	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Según el tipo de reforzador: “reforzamiento verbal”, que se expresa en forma de alabanzas, frases de reconocimiento y aprobación; “reforzamiento material”, que consiste en proporcionar objetos tangibles o el acceso y uso temporal de los mismos. ✓ Según la fuente que lo proporcione: los miembros del equipo profesional, cuyo valor añadido es su condición de expertos; los compañeros de entrenamiento, cuyo valor añadido es su condición de grupo de referencia y el apoyo social que proporciona, además de favorecer la interacción y cohesión del grupo; el propio protagonista (autorreforzamiento), cuyo valor añadido es el de favorecer la independencia de la persona en relación con otras fuentes de reforzamiento, que no siempre estarán presentes, y el de poder afrontar situaciones con consecuencias sociales negativas, lo cual implica que sepa valorar su propio comportamiento y proporcionarse un refuerzo, aunque este se base sin más en la satisfacción de haberse enfrentado a una situación determinada. ✓ Según el grado de planificación con que se proporcione: cuando el EHS se realiza en grupo, se puede dar de manera “informal” a lo largo de las sesiones y bajo indicaciones y supervisión del profesional; también se puede dar de manera “sistemática”, de forma planificada, por medio de “contratos” entre los miembros del grupo o, por ejemplo, por parejas. ✓ Según el programa de reforzamiento empleado: el reforzador se puede proporcionar de forma continua o intermitente, lo cual da lugar a dos tipos de reforzamiento. En el “reforzamiento continuo”, se proporciona un reforzador cada vez que la persona ejecuta la conducta esperada o muestra un avance; es más adecuado cuando se adquiere y fortalece una conducta. El “reforzamiento intermitente” está más indicado para conductas que ya forman parte del repertorio de la persona (por lo que el reforzador se proporciona de vez en cuando) y se dirige a mantenerlas en el tiempo.
PAUTAS DE APLICACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Debe aplicarse de forma inmediata y contingente a la conducta objetivo. ✓ Los refuerzos han de ser funcionalmente válidos: importantes y agradables para las personas; suficientemente potentes; disponibles; adecuados a la situación. ✓ Será necesario establecer y aplicar programas de reforzamiento específicos, con un paso progresivo de refuerzos continuos a intermitentes ✓ Según los planteamientos anteriores, se proporcionarán refuerzos materiales cuando proceda, y refuerzos sociales siempre, que serán los únicos que perduren hasta el final del programa una vez vayan desapareciendo aquellos. ✓ Se diseñarán programas de “reforzamiento ambiental” para que la persona obtenga de reforzadores en su entorno natural y, así, se favorezca la <i>generalización</i> de las conductas entrenadas. Por ejemplo, programando tareas en su entorno real que les resulten fáciles de realizar y que tengan alta probabilidad de ser reforzadas. ✓ Se favorecerá la capacidad de autorrefuerzo de los participantes. ✓ En el EHS grupal, es necesario que todos sepan aportar refuerzos, por lo que se les enseñará si es necesario.

- ✓ Llevar a cabo entrenamientos en la modalidad grupal.
- ✓ Organizar las HS de manera que resulten fáciles de aprender e integrar en el repertorio que ya se posee.
- ✓ Trabajar conductas relevantes y útiles para afrontar las diferentes situaciones.
- ✓ Fomentar el desarrollo de estrategias de comportamiento flexibles, adaptables a situaciones, interlocutores y circunstancias cambiantes.
- ✓ Trabajar con los clientes el análisis situacional, esto es, que aprendan a “leer las situaciones”, a detectar las claves que las caracterizan (motivaciones, roles, normas...) y, así, adoptar la línea de actuación más acorde con sus objetivos.
- ✓ Adaptar el EHS a las necesidades y entorno de cada cliente; esto afectará, obviamente, a la configuración del grupo de entrenamiento (véanse indicaciones en apartado 3.3).
- ✓ Implicar a cada miembro del grupo en el entrenamiento de los demás.
- ✓ Programar sesiones de apoyo y seguimiento posteriores al entrenamiento; el intervalo entre ellas irá aumentando con el tiempo.

2. Medidas orientadas al contexto real:

Tienen que ver con la idea tipo “tareas para casa”, ya que se trata de que los clientes, cuando estén en sus entornos reales (familia, trabajo, amigos...), pongan en práctica los comportamientos entrenados de acuerdo a un plan preestablecido. Posteriormente, se revisarán al inicio de la siguiente sesión. Sus pautas básicas de aplicación serán:

- ✓ Elaborarlas con los clientes para conocer mejor sus contextos, las personas clave y las reacciones que pueden tener, y adaptarlas a los objetivos.
- ✓ Elegir inicialmente situaciones sencillas en las que sea más probable obtener consecuencias positivas.

- ✓ Emplear autorregistros en los que el cliente anote información clave para analizarla posteriormente (características de la situación e interlocutores, conducta prevista y ejecutada, pensamientos asociados, respuestas de ansiedad, etc.).
- ✓ Reforzarles cuando realizan las “tareas” y cuando lo han hecho satisfactoriamente.

Todo ello, teniendo en cuenta otra serie de medidas complementarias pero igualmente importantes, como son:

- ✓ Facilitar el acceso a contextos reales con posibilidad de practicar las HS, en el caso de que al cliente le resulte difícil.
- ✓ Desarrollar su capacidad de discriminar contextos y buscar ambientes de apoyo que faciliten y refuercen su ejecución de las HS.
- ✓ Implicar a personas significativas de su entorno (familiares, amigos, compañeros de trabajo...) para que observen, faciliten y refuercen sus avances.
- ✓ Anticipar y comprender las consecuencias que los cambios en la conducta del cliente pueden producir en sus entornos y grupos; en este sentido, contemplar no sólo la idoneidad de las HS a desarrollar, sino la posibilidad de reestructurar dichos entornos o grupos o incluso realizar EHS a personas significativas de los mismos.

De este modo, no solo se consolida el aprendizaje “de laboratorio”, sino que se traslada a la vida real de las personas, objetivo final de cualquier procedimiento de intervención.

3.1.5. Fase de seguimiento

Como ya se ha comentado, sería deseable evaluar la evolución de los clientes tiempo después de haber finalizado el EHS y comprobar si se han producido los diferentes tipos de *generalización*. No siempre será fácil, aunque resulta ideal. Establecer periodos de antemano y acordarlo con los propios clientes podría ser una manera de facilitarlo. No hay una norma fija para ello y depende de cada caso; una opción podría ser hacerlo 1, 3 y 6 meses después de finalizar el entrenamiento. También se pueden buscar alternativas por medio de teléfono, videoconferencia, etc. para cierto tipo de HS.

Por otra parte, dentro de un marco de “mejora continua”, también resulta de interés evaluar el mismo procedimiento en sí: el papel de los profesionales, los recursos utilizados, las dinámicas puestas en marcha, las técnicas y estrategias de evaluación..., en definitiva, todo aquello que se haya movilizado y que sea susceptible de cambiar u optimizar de cara a mantener la eficacia de nuestras intervenciones y la satisfacción de los clientes.

3.2. Criterios para la participación en un EHS

Por su versatilidad, una gran mayoría de personas pueden participar y beneficiarse del EHS. No obstante, podrían señalarse algunas limitaciones:

- ✓ Falta de motivación para hacerlo.
- ✓ Problemas clínicos que supongan deterioros graves en importantes funciones como la atención, memoria, etc.
- ✓ Atravesar problemas puntuales que dificulten la implicación en el proceso.
- ✓ Consumo de determinado tipo de fármacos que dificulten igualmente seguir el procedimiento.

Según sean los casos, puede ser conveniente aplazar la puesta en marcha del EHS, intervenir sobre aquellos aspectos que dificultan su puesta en práctica, hacer sesiones más intensivas y breves, simplificar las habilidades, o descartar su viabilidad.

3.3. Modalidades del EHS: individual vs. grupal

Ambas modalidades apenas difieren en cuanto a las técnicas empleadas y los contenidos abordados, aunque sí lo hacen en otros sentidos. El EHS individual permite una adaptación total a cada cliente: la posibilidad de llevar a cabo una evaluación más precisa, una adaptación continuada del procedimiento a sus necesidades, una identificación más detallada de sus avances, un trabajo totalmente centrado en contenidos que le son relevantes; también resulta especialmente indicado, al menos en los momentos iniciales, para personas con un alto grado de ansiedad social. Por otra parte, no solo requiere menos recursos, sino que con frecuencia es la única alternativa viable ante la ausencia de otros participantes que puedan completar un grupo.

De todas formas, la modalidad grupal suele ser una elección preferente debido a sus ventajas y los procesos particulares que genera, todo ello en beneficio de su eficacia. Al margen de que pueda requerir más tiempo, espacios más amplios y más recursos materiales y humanos (más de un profesional), se dan una serie de circunstancias que potencian los resultados del entrenamiento, ya que los grupos proporcionan:

- ✓ Un marco de referencia, un contexto de comparación social y validación consensual, en el que se da significado a las situaciones y conductas que se producen en ellas; proporcionan pautas de comportamiento, así como criterios de análisis y evaluación del mismo.
- ✓ Un escenario más “natural” para poner en práctica las conductas, evaluarlas y valorar los progresos alcanzados.
- ✓ Modelos similares con diferentes estilos de actuación, que ofrecen alternativas más realistas y congruentes con las características de los sujetos.
- ✓ Mayor probabilidad de mantener interacciones espontáneas, más similares a las que se producen en la vida cotidiana, al tener acceso a más y más variadas oportunidades de práctica.
- ✓ Una retroalimentación más completa al provenir de diferentes perspectivas, y altamente valorada al provenir del grupo de “iguales”.
- ✓ Mayor variedad de reforzadores de carácter social.
- ✓ Un contexto adecuado para llevar a cabo buena parte de las medidas favorecedoras de la *generalización* durante el entrenamiento, anteriormente descritas.
- ✓ La posibilidad de ofrecerse ayuda mutua y de aprender por observación de modelos que pertenecen al grupo de “iguales”, lo cual tiene a su vez un efecto motivador.
- ✓ El beneficio de poder aprender y practicar habilidades complementarias que permiten participar activamente en los entrenamientos, pero que también son de gran utilidad para el aprendizaje de las demás y en la vida cotidiana; se trata tanto de habilidades cognitivas (identificar y evaluar conductas y alternativas de actuación, adoptar perspectivas diferentes, etc.), como emocionales (expresión de afectos, “contagio” de emociones positivas...) y conductuales (comunicar retroalimentación, refuerzo, empatía, etc.).

Además de todos estos beneficios directos para el EHS derivados de la modalidad grupal, se producen igualmente otros procesos característicos del trabajo con grupos, cualquiera que sea su tipo o condición (de trabajo, terapéuticos, de aprendizaje, de autoayuda, etc.). Esto plantea la necesidad a los profesionales no sólo de conocer y saber llevar a cabo el EHS, sino también de aplicar conocimientos y recursos derivados tanto de la Psicología Social como de la Psicología de los Grupos (entre otros muchos, Blanco, Caballero y de la Corte, 2005; Gil y Alcover, 1999; Hogg y Vaughan, 2010; Huici, Molero, Gómez y Morales, 2011; Morales, Moya, Gaviria y Cuadrado, 2007). De forma resumida, algunos de esos procesos serían: mayor consciencia de la importancia de la *autopresentación*, y de la influencia de los *heurísticos* y los *sesgos de atribución* en las relaciones interpersonales; formación y/o consolidación de *actitudes* favorables al EHS y a los demás; ampliación del círculo de relaciones y, por extensión, de sus *redes sociales*; reconocimiento de las *influencias culturales* en los procesos comunicativos; sentimiento de *pertenencia* a un grupo y configuración de una *identidad social*; desarrollo de un *grupo de referencia* y aceptación social; mayor receptividad a la expresión de *emociones*; *facilitación social*, que implica una mayor participación debido a la presencia motivadora de los demás; desempeño de diferentes *roles* con distintos niveles de *estatus*; establecimiento de *normas* de comportamiento consensuadas; posibilidad de asumir tareas de responsabilidad y *liderazgo* de manera puntual o compartida; combinación de recursos múltiples para la toma de decisiones y resolución de problemas.

Además de estos factores propios del trabajo con grupos y su aplicación al EHS, hay algunas otras cuestiones que no se deben soslayar, como son la

TABLA 13 PAUTAS GENERALES PARA LA FORMACIÓN DE UN GRUPO DE EHS	
ENTRENAMIENTO EN HABILIDADES SOCIALES: MODALIDAD GRUPAL	
COMPOSICIÓN DEL GRUPO	
¿Cuántos miembros?	El número de componentes del grupo estará en función tanto de cuántos clientes hay en disposición de ser entrenados, como de los recursos materiales y humanos disponibles, y del tipo de HS que se van a abordar. En líneas generales, la mayor probabilidad de alcanzar las condiciones óptimas se da en grupos de entre 4-5 y 10-12 miembros.
¿Grupo homogéneo o heterogéneo?	Siendo la homogeneidad total del grupo algo prácticamente imposible de conseguir, y la heterogeneidad como algo muy difícil de gestionar, la recomendación general es que exista al menos homogeneidad en las HS que necesitan desarrollar, si bien puede ser beneficiosa una relativa heterogeneidad en el nivel de dominio que tengan de dichas HS.
¿Grupo abierto o cerrado?	Los grupos de EHS se crean para la ocasión, pero lejos de ser sistemas aislados, cerrados a lo que ocurre en el exterior, puede ser interesante que personas que en su día ya pasaron por ese mismo proceso, participen puntualmente para aportar su experiencia, ejercer de modelos o interlocutores, contribuir en el modelado, etc.
¿Grupo uniforme o mixto?	Frente a la posibilidad de que el grupo esté compuesto exclusivamente por las personas que van a ser entrenadas (grupo uniforme), puede ser muy enriquecedor configurar grupos mixtos, en los que participen puntualmente personas relevantes del entorno de aquellas (familiares, amigos, compañeros de trabajo...) para que se puedan abordar situaciones más reales y que les incumban.

composición del grupo (véase tabla 13), las posibles objeciones que puedan surgir y cómo abordarlas, y las propias habilidades para dirigir un EHS en grupo.

Efectivamente, muchas personas pueden tener sus reticencias y objeciones a participar en un EHS, y más aún si se lleva a cabo bajo la modalidad grupal. Ansiedad social, temor a hacer el ridículo, rechazo al trabajo en grupo, dudas sobre la confidencialidad del proceso, preocupación por recibir una atención menor, poca disposición a tratar con personas desconocidas... son cuestiones que surgen a menudo. Todo esto es necesario abordarlo abiertamente antes de iniciar el proceso. Cuestiones anteriormente mencionadas como explicar detalladamente el procedimiento y sus ventajas, establecer metas, delimitar y contextualizar las HS que se van a trabajar, aclarar las expectativas mutuas, describir las ventajas de la modalidad grupal, firmar un acuerdo, dosificar su participación una vez iniciado el EHS... son, entre otras, medidas imprescindibles que sin duda facilitarán la reducción de dichos temores y favorecerán la plena integración de esas personas en el grupo (véanse apartados 3.1.2 y 3.1.3).

Una vez configurado el grupo y en disposición de empezar, adquieren relevancia no sólo las HS de los profesionales como entrenadores, sino también aquellas que les permiten hacer una adecuada dirección y coordinación del grupo: comunicación grupal, gestión de la participación, resolución de conflictos, toma de decisiones grupal, delegación de responsabilidades, desarrollo de un clima agradable, afrontamiento de críticas y objeciones... y, por supuesto, la aplicación de técnicas de dinámica de grupos (técnicas para "romper el hielo", favorecer la comunicación verbal y no verbal, potenciar el aprendizaje, representación de papeles, etc.).

En definitiva, la modalidad grupal del EHS tiene unas necesidades particulares para todos, profesionales y clientes, así como unas ventajas de indudable valor, ya que reproduce el contexto ideal para el aprendizaje de conductas sociales. Aun así, su eficacia puede verse aumentada aún más si se combina con sesiones individuales de entrenamiento según las necesidades particulares de los miembros del grupo. Así, se pueden aprovechar las ventajas que ambas modalidades pueden ofrecer, si bien, en ocasiones, el EHS individual es la única opción viable.

3.4. El EHS en relación con otros procedimientos y técnicas

El procedimiento descrito hasta aquí se centra en el entrenamiento de conductas. Sin embargo, la versatilidad del EHS favorece su combinación con otros procedimientos o, al menos, la inclusión de otro tipo de técnicas dirigidas a desarrollar otros componentes de la CS. Por ejemplo, Caballo e Iruña (2008) señalan una serie de técnicas que también tienen cabida en el EHS: técnicas de relajación, reestructuración cognitiva, resolución de problemas, detención del pensamiento, desensibilización, clarificación de valores, visionado de películas o lecturas, entre otras.

De hecho, aunque a efectos prácticos no marca una diferencia importante (dado que al final se suelen incluir estas u otras técnicas), sí hay cierto debate sobre si el EHS en realidad está dirigido exclusivamente a las conductas o si es un procedimiento multimodal que incluye todo este conjunto diverso de herramientas. Se trata de un debate paralelo al que se comentó al principio respecto al concepto de HS.

Finalmente, recalcar que también puede aplicarse como parte de programas de intervención más amplios o en combinación con otros procedimientos dirigidos a mejorar diferentes facetas de las personas (por ejemplo, *coaching*, terapia familiar, apoyo comunitario, etc.). Todo ello dependerá del tipo de casuística que se tenga entre manos (clínica, laboral, familiar...), así como de las necesidades y posibilidad de intervenir.

4. REFERENCIAS

- Argyle, M. y Kendon, A. (1967). The experimental analysis of social performance. En L. Berkowitz (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology: Vol. III*. Nueva York: Academic Press.
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción. Fundamentos sociales*. Barcelona: Martínez Roca. (Orig. 1986).
- Bandura, A. (1988). Organisational applications of Social Cognitive Theory. *Australian Journal of Management*, 13, 2, 275-302.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Nueva York: Freeman.
- Bandura, A. (2006). Social cognitive theory. En S. Rogelberg (Ed.), *Encyclopedia of Industrial/Organizational Psychology*. Beverly Hills: Sage.
- Blanco, A., Caballero, A. y De La Corte, L. (2005). *Psicología de los Grupos*. Madrid: Prentice Hall.
- Caballo, V. E. (1993). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid: Siglo XXI.
- Caballo, V. E. e Iruña, M. J. (2008). Entrenamiento en habilidades sociales. En F. J. Labrador (Coord.), *Técnicas de modificación de conducta*. Madrid: Pirámide.

- Cavell, T. A. (1990). Social adjustment, social performance, and social skills: A tri-component model of social competence. *Journal of Clinical Child Psychology, 19*, 111-122.
- Cervone, D. (1999). Bottom-up explanation in personality psychology. The case of cross-situational coherence. En D. Cervone y Y. Shoda (Eds.), *The coherence of personality. Social-cognitive bases of consistency, variability, and organization*. Nueva York: Guilford.
- Cervone, D. (2008). Explanatory models of personality: social-cognitive theories and the knowledge-and-appraisal model of personality architecture. En G. J. Boyle, G. Matthews y D. H. Saklofske (eds.), *The Sage Handbook of Personality Theory and Assessment. Vol. 1*. Londres: Sage.
- Erdley, C. A., Rivera, M. S., Shepherd, E. J. y Holleb, L. J. (2010). Social-Cognitive models and skills. En D. W. Nangle, D. J. Hansen, C. A. Erdley y P. J. Norton (Eds.), *Practitioner's Guide to Empirically Based Measures of Social Skills*. Nueva York: Springer.
- Felner, R. D., Lease, A. M. y Phillips, R. S. C. (1990). Social competence and the language of adequacy as a subject matter for psychology: A quadripartite trilevel framework. En T. P. Gullota, G. R. Adams y R. Montemayor (Eds.), *The development of social competence in adolescence*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Fernández-Ballesteros, R. (2011). *Evaluación psicológica: Conceptos, métodos y estudio de casos*. Madrid: Pirámide.
- García-Sáiz, M. (2003). Entrenamiento en competencias. *Encuentros en Psicología Social, 1, 3*, 27-32.
- García-Sáiz, M. (2004). Representación de papeles. En F. Gil y C. M. Alcover (Coords.), *Técnicas grupales en contextos organizacionales*. Madrid: Pirámide.
- García-Sáiz, M. (2011). Una revisión constructiva de la gestión por competencias. *Anales de Psicología, 27, 2*, 473-497.
- García-Sáiz, M. y Gil, F. (1995). Conceptos, supuestos y modelo explicativo de las habilidades sociales. En F. Gil, J. M. León y L. Jarana (Eds.), *Habilidades sociales y salud*. Madrid: Eudema.
- García-Vera, M. P., Sanz, J. y Gil, F. (1998). Entrenamientos en habilidades sociales. En F. Gil y J. M. León (Eds.), *Habilidades sociales. Teoría, investigación e intervención*. Madrid: Síntesis.
- Gil, F. y Alcover, C.M. (Coords.) (1999). *Introducción a la Psicología de los Grupos*. Madrid: Pirámide.
- Gil, F., Cantero, F. J. y Antino, M. (2013). Tendencias actuales en el ámbito de las habilidades sociales. *Apuntes de Psicología, 13, 1*, 51-57.
- Gil, F. y García-Sáiz, M. (1995a). Técnicas del entrenamiento en habilidades sociales. En F. Gil, J. M. León y L. Jarana (Eds.), *Habilidades sociales y salud*. Madrid: Eudema.
- Gil, F. y García-Sáiz, M. (1995b). Procedimiento de aplicación. Entrenamientos grupales. En F. Gil, J. M. León y L. Jarana (Eds.), *Habilidades sociales y salud*. Madrid: Eudema.
- Gil, F., León, J. M. y García-Sáiz, M. (1995). *Evaluación de las habilidades sociales*. Madrid: CEPE.
- Goldfried, M. R. y D'Zurilla, T. J. (1969). A behavioral-analytic model for assessing competence. En C. Spielberger (Ed.), *Current topics in clinical and community psychology*. Vol. 1. Nueva York: Academic Press.
- Hogg, M.A. y Vaughan, G.M. (2010). *Psicología Social*. Madrid: Panamericana.
- Huici, C., Molero, F., Gómez, A. y Morales, J. F. (Coords.) (2011). *Psicología de los Grupos*. Madrid: UNED.
- Jack, L. M. (1934). *An experimental study of ascendant behavior in preschool children*. Iowa City: University of Iowa Studies in Child Welfare.
- Kelly, H. (1987). *Entrenamiento en habilidades sociales*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Lemerise, E. A. y Arsenio, W. F. (2000). An integrated model of emotion processes and cognition in social information processing. *Child Development, 71*, 107-118.
- McFall, R. M. (1982). A review and reformulation of the concept of social skills. *Behavioral Assessment, 4*, 1-33.
- Mischel, W. (1973). Toward a cognitive social learning reconceptualization of personality. *Psychological review, 80, 4*, 252-283.
- Mischel, W. (1999). *Introduction to personality*. Fort Worth: Harcourt Brace College.
- Mischel, W. (2004). Toward an integrative science of the person. *Annual Review of Psychology, 55*, 1-22.
- Mischel, W. y Shoda, Y. (1995). A cognitive-affective system theory of personality: Reconceptualizing situations, dispositions, dynamics, and invariance in personality structure. *Psychological Review, 102, 2*, 246-268.
- Morales, J.F., Moya, M.C., Gaviria, E. y Cuadrado, I. (2007). *Psicología Social*. Madrid McGraw-Hill.
- Muñoz, M. (2008). Proceso de evaluación psicológica cognitivo-conductual: una guía de actuación. En F. J. Labrador (Coord.), *Técnicas de modificación de conducta*. Madrid: Pirámide.

- Nangle, D. W., Erdley, C. A., Adrian, M. y Fales, J. (2010). A conceptual basis in Social Learning Theory. En D. W. Nangle, D. J. Hansen, C. A. Erdley y P. J. Norton (Eds.), *Practitioner's Guide to Empirically Based Measures of Social Skills*. Nueva York: Springer.
- Nangle, D. W., Hansen, D. J., Erdley, C. A. y Norton, P. J. (Eds.) (2010). *Practitioner's guide to empirically based measures of social skills*. Nueva York: Springer.
- Nangle, D. W., Grover, R. L., Holleb, L. J., Cassano, M. y Fales, J. (2010). Defining competence and identifying target skills. En D. W. Nangle, D. J. Hansen, C. A. Erdley y P. J. Norton (Eds.), *Practitioner's Guide to Empirically Based Measures of Social Skills*. Nueva York: Springer.
- Page, L. M. (1936). *The modification of ascendant behavior in preschool children*. Iowa City: University of Iowa Studies in Child Welfare.
- Pervin, L. A. (2000). *La ciencia de la personalidad*. Madrid: McGraw-Hill. (Orig. 1996).
- Plucker, J. A., y Esping, A. (Eds.). (2014). *Human intelligence: Historical influences, current controversies, teaching resources*. Recuperado el 6 de mayo de 2014, de <http://www.intelltheory.com>.
- Romero, E. (2005). ¿Qué unidades debemos emplear? Las "dos disciplinas" de la psicología de la personalidad. *Anales de Psicología*, 21, 2, 244-258.
- Rose-Krasnor, L. (1997). The nature of social competence: A theoretical review. *Social Development*, 6, 111-135.
- Salter, A. (1949). *Conditioned reflex therapy*. Nueva York: Farrar, Strauss and Giroux.
- Sanz, J., Gil, F. y García-Vera, M. P. (1998). Evaluación de las habilidades sociales. En F. Gil y J. M. León (Eds.), *Habilidades sociales. Teoría, investigación e intervención*. Madrid: Síntesis.
- Spitzberg, B.H. y Cupach, W.R. (1989). *Handbook of interpersonal competence research*. Nueva York: Springer-Verlag.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92, 548-573.
- Wolpe, J. (1958). *Psychotherapy by reciprocal inhibition*. Palo Alto, CA: Standford University Press

Ficha 1.

Aplicaciones del Entrenamiento en Habilidades Sociales (EHS)

Las características del EHS lo convierten en un procedimiento de aplicación indicado prácticamente para todo tipo de poblaciones, en relación con múltiples problemas, contextos y situaciones de carácter social. Sin ánimo de exhaustividad, la tabla 1 recoge algunos ejemplos.

Así es, el alto potencial del EHS lo convierte en un procedimiento de intervención de referencia tanto en el plano personal como en el profesional. Su éxito depende de su correcta aplicación, del cumplimiento de los requisitos básicos detallados en apartados anteriores, cosa que lamentablemente no siempre se produce. Téngase en cuenta que la eficacia de un procedimiento habitualmente va ligada a las condiciones en que se aplica y no tanto a sus técnicas que, en el caso de los EHS, han demostrado suficiente evidencia a su favor.

INCIDENCIAS Y APLICACIONES EN EL ÁMBITO PERSONAL

Las Habilidades Sociales (HS) juegan un papel esencial en nuestras vidas. Su manejo inadecuado puede ser causa de problemas o convertirse en un factor que empeora situaciones. A menudo, la incompetencia social es también uno de los resultados de circunstancias o trastornos concretos. En cualquiera de los casos, el déficit en HS acarrea consecuencias importantes para la vida de las personas: menos relaciones cercanas (menos parejas, menos amistades...) o de pe-

TABLA 1
ALGUNOS EJEMPLOS DE POSIBLES APLICACIONES DEL EHS

APLICACIONES DEL EHS		
CONTEXTO	SITUACIONES / PROBLEMAS	POBLACIONES
Privado	Relaciones sociales: interacciones básicas o informales, desarrollo de amistades, formación de pareja, relación sexual... Relaciones familiares: comunicación, coordinación de la convivencia, gestión de conflictos, divorcio, relación con familiares en diferentes ciclos de vida (infancia, adolescencia, senectud)...	Personas de cualquier edad y condición.
Social	Redes sociales: desarrollo de redes y grupos de apoyo... Discriminación: afrontar rechazo y marginación, defender derechos... Integración comunitaria: llevar una vida independiente, participar en la vida de la comunidad, encontrar trabajo, gestión de la diversidad... Reinserción social: reincorporación al entorno social de origen o adaptación a uno nuevo...	Colectivos en riesgo de exclusión social: por raza, sexo, procedencia, orientación sexual...; por antecedentes delictivos o psiquiátricos; por institucionalización...
Laboral	Ejercicio profesional (específico a cada profesión): transmitir conocimiento, mantener una sesión de terapia, llevar a cabo un proceso de mediación, impartir una sesión formativa, defender a un acusado, atender una consulta médica, realizar entrevistas de selección y un largo etcétera. Desempeño de cualquier rol y actividad laboral: atender al público, participar en reuniones, presentar un producto, negociar con un proveedor... Gestión de grupos y organizaciones: dirigir un equipo (de trabajo, deportivo...), dirigir una organización (empresa, partido político, centro escolar, hospital, club deportivo...), dirigir reuniones, liderar proyectos, ejercer de mentor de un colaborador...	Miembros de grupos profesionales (Psicología, Derecho, Educación, etc.). Cualquier persona que ocupe un puesto de trabajo que implique frecuentes relaciones interpersonales con objetivos múltiples. Personas que ocupan puestos de responsabilidad en organizaciones.
Educativo	Desarrollo evolutivo: juego cooperativo, inicio y mantenimiento de amistades, relaciones con figuras de autoridad, relaciones con los profesionales de la Educación, gestión de conflictos y alternativas a la agresión, prevención de consumo de sustancias psicoactivas...	Alumnos en diferentes niveles educativos.
Sanitario	Dependiendo del tipo de problema o trastorno: adaptación social; desarrollo de redes sociales, amistades y pareja; gestión de relaciones familiares; llevar una vida independiente; inserción laboral; resolución de conflictos...	Personas de cualquier edad caracterizadas por: ansiedad social; abuso de sustancias psicoactivas; ira y agresión; fobia social; discapacidad física y/o psíquica; trastornos del habla; depresión; esquizofrenia; autismo; síndrome de Asperger; daño cerebral; diabetes; anorexia...

or calidad (más discusiones de pareja y/o familiares, más rupturas, menor duración de las amistades...); redes sociales menos complejas, menos contactos y menos apoyo social; relaciones menos recompensantes; menos vida independiente; más conflictos en el trabajo; relaciones menos eficaces con profesionales (en consulta médica, en la gestión de trámites administrativos...); etc. Todo ello conlleva, a su vez, importantes efectos negativos sobre nuestro bienestar y ajuste psicológico.

En palabras de Campbell, Hansen y Nangle (2010),

“las relaciones sociales son centrales en nuestras vidas, y la adquisición, desarrollo y mantenimiento de habilidades sociales son por tanto cruciales para nuestro ajuste psicológico y bienestar general a lo largo de nuestra vida. Numerosos estudios han demostrado vínculos entre las habilidades sociales, las relaciones y el funcionamiento actual y a largo plazo. Por ejemplo, unas malas relaciones con los pares en la infancia pueden conllevar diversos problemas, como soledad, vulnerabilidad a la depresión y ansiedad, comportamiento agresivo, dificultades académicas y problemas posteriores de salud mental en la edad adulta. Los adultos con pobres habilidades sociales pueden experimentar un amplio rango de dificultades en las relaciones y en la resolución de conflictos, que incluyen menos satisfacción y éxito con las parejas o cónyuges. Además, los déficits de habilidades sociales también van asociados a una amplia variedad de diagnósticos psiquiátricos, que incluyen conductas perturbadoras, trastornos del desarrollo, depresión, ansiedad, esquizofrenia, trastornos de personalidad y otras condiciones” (p. 61).

Trower, Bryant y Argyle (1978) redundan en esa idea al afirmar que los trastornos psicológicos pueden ser causados o empeorar por la falta de HS en dos sentidos: por una parte, la incompetencia social puede generar rechazo y aislamiento social que, finalmente, pueden provocar una alteración psicológica; por otra, una alteración psicológica puede acabar causando problemas como la incompetencia social y ésta, a su vez, rechazo y aislamiento que pueden derivar en empeoramientos posteriores.

En definitiva, los déficits en HS limitan las oportunidades de interacción y empeoran la calidad de las mismas, lo que a su vez dificulta el posterior desarrollo de HS e incrementa el impacto negativo para las personas. De ahí que se hayan realizado múltiples propuestas de contenidos para EHS orientados a poblaciones, problemáticas y contextos diversos.

Por ejemplo, Caballo (1993; 1998) destaca que hay una serie de habilidades fundamentales ampliamente aceptadas e incluidas en numerosos programas de entrenamiento. Estas podrían resumirse en: establecer relaciones sociales (iniciar, mantener y terminar conversaciones; incluye hacer preguntas, escucha activa, etc.); hacer y recibir cumplidos; hacer y recibir críticas; hacer y rechazar peticiones; expresar molestia, desagrado o disgusto; admitir ignorancia; defender derechos; expresar opiniones personales (en acuerdo y en desacuerdo); expresar amor, agrado, afecto; establecer relaciones de pareja y sexuales; hablar en público. A partir de estas habilidades, junto con otras más específicas, propone diferentes contenidos de acuerdo a las características de trastornos psicológicos distintos (véase también Caballo e Iruña, 2008).

En el ámbito comunitario, Costa y López (1986) proponen abordar una serie de momentos vitales clave que implican con frecuencia circunstancias problemáticas. Por ejemplo: preparación para la paternidad/maternidad (enfrentamiento de estrés; relaciones familiares y de pareja...); preparación de adolescentes para las primeras relaciones íntimas (comportamientos alternativos a la agresión e inhibición; relaciones sociales e íntimas; afrontar presión grupal...); preparación para la vida en pareja (comunicación; solución de problemas; planificación familiar...); preparación para afrontar la jubilación y la senectud (evitar soledad y aislamiento, depresión, desorientación...); preparación para afrontar la pérdida de seres queridos (gestión del estrés; reorganización del núcleo familiar...); promoción de comportamientos facilitadores de salud, etc. En este mismo ámbito, León, Gil, Medina y Cantero (1998) recogen varios ejemplos de programas que van desde la prevención de delincuencia, comportamiento antisocial y drogadicción, hasta la reinserción de exreclusos y drogodependientes, pasando por la integración social de personas discapacitadas y personas mayores, o la promoción social de niños y jóvenes.

Respecto a estos últimos, son también numerosas las propuestas. Por ejemplo, la de Michelson, Sugai, Wood y Kazdin (1987), que plantean desarrollar una serie de habilidades clave en la infancia: hacer y recibir cumplidos; expresar y recibir quejas; “decir no”; pedir favores; preguntar “por qué”; solicitar cambio de conducta; defender derechos; conversaciones (inicio, mantenimiento, terminación); empatía; interacciones con estatus diferentes; interacciones con el sexo opuesto; tomar decisiones; interacciones de grupo; afrontar conflictos. O bien la de Goldstein, Sprafkin, Gershaw y Klein (1989), orientada a una población adolescente: primeras habilidades sociales (escuchar; iniciar y mantener una conversación; presentarse...); habilidades sociales avanzadas (pedir ayuda; dar instrucciones; disculparse...); ha-

bilidades relacionadas con los sentimientos (expresar sentimientos; afrontar el enfado de otro; expresar afecto a otra persona...); habilidades alternativas a la agresión (negociar; defender derechos; responder a las bromas...); habilidades para hacer frente al estrés (formular una queja; responder a la persuasión; afrontar presiones de grupo...); habilidades de planificación (tomar decisiones; recoger información; resolver problemas...). También para adolescentes es el programa PEHIA (Programa de Enseñanza de Habilidades Interpersonales para Adolescentes; Inglés, 2003), que además de incluir la expresión de molestia, desagrado o disgusto, la defensa de derechos personales y “decir no”, desarrolla un bloque de “habilidades para ligar” (que incluye autopresentación; “pedir salir”; hacer y aceptar cumplidos; iniciar, mantener y terminar conversaciones) y otro sobre cómo negociar con los padres.

De un modo más específico, Bierman, Torres y Schofield (2010) delimitan necesidades típicas de HS según diferentes etapas de desarrollo, que concretan en: de 3 a 6 años (en un contexto de relaciones diádicas y de grupo pequeño, donde se inician las interacciones y se busca la aceptación de los pares: inicio de contactos prosociales; juego cooperativo; inhibición de la agresión...); de 7 a 11 años (en un contexto en el que se empiezan a desarrollar amistades, se corre el riesgo de victimización y se accede a grupos más grandes: se incluye el autocontrol, seguimiento de reglas, apoyo a los amigos...); de 12 a 17 años (en un contexto en el que se mantienen amistades más íntimas, se transita por más grupos sociales y más grandes, y se afronta la influencia de los pares: se añaden las habilidades conversacionales, para la toma de decisiones sociales, para relaciones más estrechas o íntimas...).

Finalmente, por mencionar solo uno más de los muchos ejemplos posibles, Van-der Hofstadt y Gómez (2006) plantean un conjunto de habilidades que consideran necesarias para enfrentarse a la difícil transición del mundo educativo (universitario) al laboral o profesional. Entre otras: afrontar entrevistas de selección (autopresentación; respuestas a preguntas...); comunicación eficaz (por ejemplo, escucha activa); negociación; presentación de información en público; habilidades asertivas (pedir cambio de conducta a un compañero; rechazar peticiones; responder a críticas...); trabajar en equipo; dirigir reuniones.

INCIDENCIAS Y APLICACIONES EN EL ÁMBITO LABORAL

Buena parte de las habilidades mencionadas en el ejemplo anterior son propias del contexto laboral. Dominarlas no solo favorece el tránsito a ese ámbito desde el educativo, sino que son de uso permanente hasta para las personas más veteranas (que, por el mero hecho de serlo, no necesariamente las ejecutan de manera óptima). Esto es válido para cualquiera, provenga de un ámbito profesional u otro, tenga un nivel de cualificación más o menos elevado, desempeñe o no funciones directivas en la organización a la que pertenece. Ya sea el ejercicio de actividades específicas en el ámbito de profesiones de alta cualificación (por ejemplo, habilidades para la intervención psicológica por medio de terapia (Saldaña, 2008) o para llevar a cabo una consulta médica (Gil, García-Sáiz, León y Jarana, 1995), entre otras muchas actividades y profesiones); o bien, el ejercicio de roles relevantes en ámbitos de reconocido impacto social (por ejemplo, habilidades sociales de los líderes políticos (García-Sáiz, 1992) o para el entrenamiento deportivo (Smith y Smoll, 2007), por mencionar sólo alguna aplicación). También, el ejercicio de muy diversos y numerosos roles laborales que implican interacciones sociales con diferentes objetivos y características (vender un producto, atender reclamaciones, coordinarse y cooperar dentro de un equipo...). O para quienes ocupan puestos directivos a distintos niveles en una organización (liderazgo; dirección de un departamento; gestión de equipos...; Costa y López, 2009; García-Sáiz, 2010).

Por ejemplo, estos últimos autores plantean la importancia del desarrollo de la Competencia Social (CS) precisamente para aquellas personas que desempeñan funciones directivas y, por tanto, tienen responsabilidad sobre el trabajo de otros en cualquier tipo de organización (ya sea una empresa, un centro hospitalario o educativo, una ONG, un club deportivo, un partido político, etc.). Es en este caso donde los conceptos de “Dirección” y “Liderazgo” adquieren su máxima dimensión, en cuanto que implican una intensa actividad interpersonal y un continuo flujo de influencias, todo ello orientado al logro de importantes objetivos (Costa y López, 2009; García-Sáiz, 2010). Destacan, en consecuencia, habilidades como: comunicar de forma asertiva; gestionar información y conocimiento (escuchar, preguntar, informar); compartir poder e influencia (delegar; potenciar...); establecer metas; promover el trabajo en equipo; dirigir reuniones; afrontar y gestionar el estrés (incluye también afrontar objeciones y quejas; afrontar críticas, enfado y hostilidad); afrontar y gestionar comportamientos inapropiados (hacer críticas; resolución de problemas...); gestionar conflictos y negociar.

Atendiendo al ejercicio de profesiones específicas, también Costa y López nos ofrecen un par de ejemplos más. Uno de ellos se circunscribe a la Educación Social (Costa y López, 1991), y consiste en un paquete de habilidades compu-

esto por: comunicación asertiva; afrontamiento del estrés; escucha y preguntas; ser positivo y recompensante; informar; ayudar a pensar; hacer reír; responder a objeciones y réplicas; hacer y recibir críticas; afrontar la hostilidad, el escepticismo y el desánimo; afrontar y gestionar conflictos interpersonales y grupales. El segundo ejemplo va dirigido a profesionales de la ayuda psicológica y consta, igualmente, de un amplio conjunto de habilidades (Costa y López, 2006). Incluye dos bloques: a) habilidades básicas (comunicación asertiva; escucha; empatía; hacer preguntas; autorrevelación; comunicación persuasiva; feedback; confrontación; reforzar y motivar; mostrar acuerdo); b) habilidades complejas para la relación, la influencia y la potenciación (desactivar objeciones; sentido del humor; confortar y apoyar; coordinar perspectivas; promover poder personal y control; dialogar para deliberar; enseñar a conversar; enseñar a hacer y recibir críticas; ayudar a resolver problemas; gestionar emociones; solucionar problemas; dar poder a los clientes).

Finalmente, mencionar solo un ejemplo más, esta vez orientado a lo que pueden ser relaciones interpersonales habituales en el trabajo, no siempre relacionadas con la tarea a realizar, pero igualmente importantes para mantener un clima positivo y facilitador de la actividad de todos. Es la propuesta de Gilman, Morreau, Bruininks, Anderson, Montero y Unamunzaga (2002), que, entre otras habilidades, incluyen: aceptar ayuda; cooperar en la realización de una tarea; mantener conversaciones con iguales; pedir ayuda; explicar una tarea a un igual; comentar problemas personales; resolver problemas o desacuerdos interpersonales; plantear quejas; reconocer los logros de los demás; solicitar ser recibido por un superior; hablar de forma positiva de su trabajo; expresar una opinión; reaccionar ante una crítica; negarse a obrar mal; hacer sugerencias para mejorar el trabajo; manifestarse ante críticas o consecuencias que no merece; etc.

Como se comentaba en el apartado 1, ya desde los orígenes del enfoque de HS se planteaban, sobre todo en Europa, aplicaciones en el trabajo. Con el transcurrir de los años, han ido evolucionando también los sistemas de Gestión de Recursos Humanos en las organizaciones. Desde la década de los 90 del siglo pasado, se ha ido implantando en España la denominada *Gestión por Competencias*, cuyos planteamientos básicos vienen a ser coherentes con el enfoque de HS y CS (para profundizar en este asunto, véase García-Sáiz, 2011), aunque no siempre se haya mostrado esta relación explícitamente. La idea principal es que se pueden identificar los comportamientos necesarios para desempeñar de un modo óptimo cualquier rol laboral o profesional, y plasmarlo en un *perfil de exigencias del puesto* que, posteriormente, facilitará la evaluación y entrenamiento de dichos comportamientos. Ni qué decir tiene que las HS y, por extensión, la CS, juegan un papel fundamental en este proceso.

REFERENCIAS

- Bierman, K. L., Torres, M. M. y Schofield, H. T. (2010). Developmental factors related to the assessment of social skills. En D. W. Nangle, D. J. Hansen, C. A. Erdley y P. J. Norton (Eds.). *Practitioner's Guide to Empirically Based Measures of Social Skills*. Nueva York: Springer.
- Caballo, V. E. (1993). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid: Siglo XXI.
- Caballo, V. E. (1998). El entrenamiento en habilidades sociales como estrategia de intervención en los trastornos psicológicos. En F. Gil y J. M. León (Eds.), *Habilidades sociales. Teoría, investigación e intervención*. Madrid: Síntesis.
- Caballo, V. E. e Iruña, M. J. (2008). Entrenamiento en habilidades sociales. En F. J. Labrador (Coord.), *Técnicas de modificación de conducta*. Madrid: Pirámide.
- Campbell, C., Hansen, D. J. y Nangle, D. W. (2010). Social skills and psychological adjustment. En D. W. Nangle, D. J. Hansen, C. A. Erdley y P. J. Norton (Eds.). *Practitioner's Guide to Empirically Based Measures of Social Skills*. Nueva York: Springer.
- Costa, M. y López, E. (1986). *Salud comunitaria*. Barcelona: Martínez Roca.
- Costa, M. y López, E. (1991). *Manual para el educador social. Vol. 1: Habilidades de comunicación en la relación de ayuda. Vol. 2: Afrontando situaciones*. Madrid: Mº de Asuntos Sociales.
- Costa, M. y López, E. (2006). *Manual para la ayuda psicológica. Dar poder para vivir. Más allá del counseling*. Madrid: Pirámide.
- Costa, M. y López, E. (2009). *Los secretos de la dirección. Liderar y fortalecer personas y equipos*. Madrid: Pirámide.
- García-Sáiz, M. (1992). *Habilidades sociales del líder político*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- García-Sáiz, M. (2010). *Aprender a liderar*. Barcelona: Paidós.
- García-Sáiz, M. (2011). Una revisión constructiva de la gestión por competencias. *Anales de Psicología*, 27, 2, 473-497

- Gil, F., García-Sáiz, M., León, J. M. y Jarana, L. (1995). Aplicaciones: la formación de los profesionales de la salud. En F. Gil, J. M. León y L. Jarana (Eds.), *Habilidades sociales y salud*. Madrid: Eudema.
- Gilman, C. J., Morreau, L. E., Bruininks, R. H., Anderson, J. L., Montero, D. y Unamunzaga, E. (2002). *Destrezas laborales*. Bilbao: Mensajero.
- Goldstein, A.P., Sprafkin, R.P., Gershaw, N.J. y Klein, P. (1989). *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia*. Barcelona: Martínez Roca. (Orig. 1980).
- Inglés, C. J. (2003). *Enseñanza de habilidades interpersonales para adolescentes*. Madrid: Pirámide.
- León, J. M., Gil, F., Medina, S. y Cantero, F. J. (1998). La formación del profesional de la intervención social y comunitaria en habilidades sociales. En F. Gil y J. M. León (Eds.), *Habilidades sociales. Teoría, investigación e intervención*. Madrid: Síntesis.
- Michelson, L., Sugai, D.P., Wood, R.P. y Kazdin, A.E. (1987). *Las habilidades sociales en la infancia*. Barcelona: Martínez Roca. (Orig. 1983).
- Saldaña, C. (2008). Habilidades y competencias terapéuticas. En F. J. Labrador (Coord.), *Técnicas de modificación de conducta*. Madrid: Pirámide.
- Smith, R. E. y Smoll, F. L. (2007). Social-Cognitive approach to coaching behaviors. En S. Jowet y D. Lavallee (Eds.), *Social Psychology in Sport*. Champaign, Ill: Human Kinetics.
- Trower, P., Bryant, B. y Argyle, M. (1978). *Social skills and mental health*. Londres: Methuen.
- Van-der Hofstadt, C. J. y Gómez, J. M. (2006). *Competencias y habilidades profesionales para universitarios*. Madrid: Díaz de Santos.

Ficha 2.

Proceso de aplicación del Entrenamiento en Habilidades Sociales (EHS)

La planificación y puesta en marcha del EHS viene condicionada por las técnicas de entrenamiento disponibles y contrastadas, su secuencia más eficaz de aplicación, las condiciones y recursos disponibles y, por supuesto, la casuística especial que acompaña a cada cliente. Ésta marcará unas pautas claras, en la medida en que la incompetencia social de las personas puede deberse fundamentalmente a:

- ✓ Ausencia de conductas habilidosas en su repertorio (por no haberlas aprendido nunca o haberlas “olvidado”), falta de utilización de las mismas (si es que las posee) o ejecución de conductas inapropiadas.
- ✓ Ansiedad social condicionada que le impide actuar de un modo competente.
- ✓ Autoevaluación negativa sobre su actuación social, pensamientos “autoderrotistas”, temor por las consecuencias de la conducta habilidosa.
- ✓ Falta de motivación para actuar de un modo socialmente hábil en una situación dada.
- ✓ Discriminación inadecuada de las situaciones en las que puede ser eficaz una respuesta concreta.
- ✓ Desconocimiento de los derechos personales o creencia de que no se tiene el derecho a dar una respuesta adecuada.
- ✓ Restricciones ambientales que dificultan, impiden o incluso penalizan la expresión de conductas socialmente hábiles.

Al margen de si el EHS es el procedimiento de intervención principal o si se emplea como complemento de otros, los factores anteriores implican la necesidad de desarrollar no sólo conductas sociales (de acuerdo con la secuencia de técnicas explicada con anterioridad), sino también la aplicación de otras técnicas que tengan que ver con aspectos emocionales y cognitivos, sin olvidar aspectos como los valores, motivaciones, actitudes o creencias de los clientes: por ejemplo, técnicas de relajación, reestructuración cognitiva, autoinstrucciones, resolución de problemas, etc.

La organización de todo ello, con la inclusión del resto de técnicas en la pauta general del EHS, dependerá de las necesidades de cada caso. El objetivo es que se produzca un cambio, una mejora de la conducta social; favorecer que las personas desarrollen un repertorio que les permita realizar elecciones sobre sus vidas y sus actuaciones, así como mantener interacciones sociales exitosas y satisfactorias.

CONFIGURACIÓN Y PUESTA EN PRÁCTICA DE UN EHS EN FORMATO GRUPAL

El EHS es un procedimiento flexible, adaptable a diferentes circunstancias, si bien requiere de una estructura y de la aplicación sistemática de sus técnicas de acuerdo con ella. En el caso de la modalidad grupal, una vez configurado y consolidado el grupo, detectadas las áreas y conductas problemáticas así como sus posibles causas, y refrendada la motivación inicial de los clientes para iniciar e implicarse activamente en el proceso, se inicia el programa de sesiones. Una guía orientativa para la configuración de las mismas podría ser la siguiente:

SESIÓN INICIAL

Para “romper el hielo” en el grupo sería positivo realizar alguna dinámica o ejercicio grupal, que puede ir seguido de, o combinado con, una presentación de todos los participantes.

Tras recordar los planteamientos generales del procedimiento que va a comenzar, sus ventajas y consecuencias, se abordan dos cuestiones fundamentales para el desarrollo del proceso:

- ✓ Establecimiento de normas grupales: relacionadas no solo con la convivencia y respeto mutuo, sino también con la participación a lo largo de todo el procedimiento (en los ensayos propios y ajenos, en el modelado, en la evaluación, en la retroalimentación y refuerzo, etc.)
- ✓ Configuración de un marco de referencia y análisis común para todos los participantes.

De acuerdo con la disponibilidad de tiempo, se puede ir entrando en la dinámica del EHS por medio del debate sobre casos expuestos verbalmente o a través de algún material audiovisual, la explicación y ejemplificación de algunas técnicas, alguna tarea escrita, o cualquier otra actividad que contribuya a encauzar al grupo hacia los objetivos.

Incluso sería interesante finalizar esta primera sesión encomendando ya alguna tarea a los miembros del grupo para que la realicen en su entorno natural y la compartan y analicen en la siguiente sesión.

SESIONES SIGUIENTES

Siempre que esté pendiente, se revisarán (análisis, resultados, alternativas de comportamiento...) al inicio de cada sesión las *tareas inter-sesiones* propuestas en la sesión previa. Esta actividad puede llevarse a cabo tras una dinámica grupal inicial de “calentamiento”, o bien combinarla con alguna de ellas. Una vez resuelto este asunto, los pasos habituales a seguir son (véase también el apartado 3.1.4):

- ✓ Presentación de la sesión: contenidos (situaciones y habilidades) y objetivos a lograr.
- ✓ Elección de las escenas que se van a trabajar fundamentalmente por medio de *role-playing* o “representación de papeles”.
- ✓ Preparación de las escenas: se forman subgrupos, se distribuyen los papeles y tareas que ha de adoptar cada uno de ellos y de sus miembros: en la escena (actores principales e interlocutores) y alrededor de la escena (observadores, evaluadores...). Cada subgrupo prepara qué va a hacer y cómo durante el tiempo de representación. El profesional ofrece apoyo a quien lo necesite y, en todo caso, proporciona pautas generales para la puesta en escena, para los protagonistas y para el resto.
- ✓ Ejecución del *role-playing* dentro del tiempo y las claves que se habrían estipulado, aunque desde los planteamientos que habrían elaborado los participantes. Observación simultánea y evaluación por parte del resto del grupo.
- ✓ Exposición al grupo de los resultados de la observación y evaluación: se sugiere que empiecen los propios protagonistas comentando cómo creen que lo han hecho y sus impresiones al respecto; después, intervendrá el resto del grupo y finalmente el equipo profesional.
- ✓ Identificación de las HS que requieren entrenamiento. Instrucciones y debate sobre cómo abordarlas.
- ✓ Modelado: se presentan modelos de actuación, ya sea en vivo o a través de medios audiovisuales.
- ✓ Confirmación sobre si se han identificado y comprendido correctamente las habilidades mostradas por los modelos.
- ✓ Elección y preparación de escenas para llevar a cabo los ensayos (se puede seguir el procedimiento anterior).
- ✓ Ensayo conductual “encubierto”: se sugiere emplearlo antes del ensayo real, para facilitar la preparación de los participantes.
- ✓ Ensayo conductual “real”: se representan las escenas con las HS correspondientes y con la implicación de todo el grupo en diferentes funciones (véanse las pautas mencionadas anteriormente).
- ✓ Retroalimentación y Refuerzo.
- ✓ Repetición de los ensayos cuantas veces sea necesario y/o posible.
- ✓ Retroalimentación y Refuerzo, que deberán suceder de manera contingente a cada ensayo siempre que éste se produzca.
- ✓ Repetición del proceso con otras personas, situaciones y habilidades.
- ✓ Finalización de la sesión con la propuesta de actividades (o “tareas para casa”) a realizar en contexto real por cada uno de los miembros del grupo, para facilitar la *generalización* de lo aprendido.

Este proceso se repetirá cíclicamente, progresando a medida que lo hace el aprendizaje de los participantes y, en cualquier caso, podrá incorporar en diferentes momentos técnicas y dinámicas que faciliten una disposición óptima para los ensayos, tanto desde el punto de vista emocional, como desde el punto de vista cognitivo, incluyendo factores actitudinales, motivacionales o bien relacionados con las creencias y valores de los clientes.

Efectivamente, a lo largo del desarrollo del EHS, buena parte de los componentes más relevantes de los clientes pueden ir modificándose de manera más o menos indirecta: adquisición de nuevos conocimientos y puntos de vista; mayor relajación al abordar determinadas situaciones; cambios en sus metas y expectativas, en su autoeficacia, en sus atribuciones, en su concepto sobre sí mismos; etc. No obstante, es factible, incluso con frecuencia deseable, intervenir directamente sobre dichos componentes: se puede trabajar sobre el sistema de creencias o teorías implícitas de los clientes (por ejemplo, en relación con sus derechos personales y los de los demás), o bien sobre su conocimiento e identificación del estilo de comportamiento asertivo (frente a la agresividad o la inhibición) como forma transversal de actuar cualquiera que sea la habilidad social que se exprese. También se pueden incorporar técnicas para reducir la activación, así como para trabajar la modificación de pensamientos o cogniciones desadaptativas, limitantes o irracionales, la solución de problemas o su cognición social; para reducir las autoverbalizaciones negativas y aumentar las positivas; para que aprendan a pensar, en el sentido de que se habitúen a buscar datos, evidencias, que corroboren o cuestionen sus pensamientos o inferencias automáticas a modo de hipótesis; etc. En definitiva, sincronizar cognición, emoción y acción de cara a lograr un nivel óptimo de competencia social.