VII JORNADAS INTERNACIONALES DEL
"Tratamiento Educativo de la Diversidad

MODELOS DE ENTRENAMIENTO EN HABILIDADES SOCIALES

Paciano Fermoso Estébanez

Resumen: El tratamiento educativo de la diversidad se hace mediante proyectos, técnicas y procedimientos, científicamente avalados, procedentes de la Psicología o de la Pedagogía. No puede ayudarse a los diversos sin una preparación exquisita, de idéntico nivel al alcanzado por la socioterapia, la laboroterapia y la psicoterapia, si queremos formar parte de la familia de las ciencias sociales empíricas.

Abstract: The educational treatment of diversity is done by projects, techniques and procedures, scientifically backed, coming from Psychology or Pedagogy. It is not possible to help the diverse without an exquisite preparation, of identical level to the one reached by the sociotherapy, the laborotherapy and the psychotherapy, if we want to be part of the family of the empirical social sciences.

O.- Breve introducción

El pedagogo y el educador social pueden ser agentes internos o externos de apoyo en los centros educativos y trabajar con educandos deficitarios en habilidades sociales, integrados en aulas de alumnos normales, apoyando igualmente a las familias para que desempeñen acción educativa sobre sus hijos o a quienes están presentes en proyectos comunitarios de mejora en las relaciones sociales.

Nos pertenecen el Entrenamiento (*Training, Coaching)* Educativo de Habilidades Sociales (EHS) de la prevención primaria y secundaria, *la colaboración en tareas terapéuticas con disocializados y/o dependientes*, más la consiguiente *formación de los pedagogos y educadores sociales para que cumplan cabalmente su cometido.*

1.- Concepto de Habilidad Social (HS)

Diversas denominaciones. Es frecuente referirse a ellas como "habilidades de interacción social", "personalidad excitatoria", "asertividad", "conducta asertiva", "entrenamiento asertivo", "aserción", "terapia de aprendizaje estructurado", "habilidades para la interacción", "competencia personal", "competencias sociales" y "competencias interpersonales". La más corriente en la bibliografía anglosajona es "habilidades sociales" (*Social Skills; Social Abilities*) y, mediada la década de 1970, por influencia inglesa, la mayoría de los científicos se han pronunciado a favor de *"habilidades sociales*" (CABALLO: 1989, 8-10), que es también mi opción.

Origen. Como se ha advertido, las investigaciones y estudios sobre la conducta social infantil y juvenil fueron el primer precedente sobre las habilidades sociales en Estados Unidos e Inglaterra, con posterioridad al año 1950, pues lo anteriormente publicado es más objeto de Psicología Evolutiva y de Psicología del Desarrollo. Un estudio de Salter (1949) sobre los reflejos condicionados, y continuado por Wolpe (1958) fue el escrito pionero que usó la expresión "asertivo" y constituyó, sin duda, la primera investigación sobre habilidades sociales. Posteriormente Alberti y Emmons (1970) dedicaron una monografía a la *asertividad.* El segundo precedente valioso fue la investigación sobre competencia social en adultos hospitalizados; y en última instancia, aunque no la menos importante, la transferencia del concepto habilidad, usado anteriormente para referirse al trabajo con máquinas, se consideró también valedero para investigar las relaciones entre personas.

Definición. El problema mayor para definirla es la multiplicidad conceptual debida a autores de posicionamientos científicos diferentes. Como ocurre en casi todas las ciencias humanas, es poco frecuente ofrecer una definición que satisfaga universalmente. He aquí algunas, que se refieren al contenido, a las consecuencias o al contenido y a las consecuencias simultáneamente de las habilidades sociales.

"Capacidad de expresar interpersonalmente sentimientos positivos y negativos sin que dé como resultado una pérdida de reforzamiento social" (HERSEN y BELLACK, citados por CABALLO: 1989, 13).

"Capacidad de jugar el rol, es decir, de cumplir fielmente con las expectativas que los otros tienen respecto a mí como ocupante de un *status* en una situación dada" (SECORD – BACKMAN, citados por CABALLO: 1986, 568)

"Un conjunto de conductas identificables, aprendidas, que emplean los individuos en situaciones interpersonales para obtener y mantener el reforzamiento de su ambiente" (KELLY, citado por CABALLO: 1989, 13)

"La conducta socialmente habilidosa es el conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de este individuo de un modo adecuado a la situación, respetando esta conducta en los demás, y que generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación, mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas" (CABALLO: 1986, 568).

Me permito proponer ésta, descriptiva, sin hacerlo al modo aristotélico-escolástico de género, especie y última diferencia:

Habilidad social es una *capacidad o conducta aprendida*, dentro de un contexto sociocultural concreto, que facilita la interacción social y la manifestación de los propios derechos, intereses, opiniones, sentimientos y pensamientos, de modo que los contenidos y sus consecuencias se adecuen a dicho contexto y con respeto a los demás,

a condición de que se eliminen los posibles problemas existentes entre los participantes y se refuerce satisfactoria y efectivamente el vínculo entre ellos.

Las *características de la habilidad social*, deducidas de las definiciones son:

- *Capacidad* o aptitud, que facilita, en este caso, las relaciones interpersonales, beneficiadas o perjudicadas según sea el signo de la habilidad, y forma parte del acervo disposicional de las personas, que les predispone para autoestimarse, reforzar su identidad y encontrar apoyo y beneplácito en el trato cotidiano con los otros. En este sentido, la capacidad es una *virtus*, es decir, "un poder de producir un efecto determinado".

- *Conducta aprendida*, porque desde la cultura griega se sabe que el hombre nace asocial, aunque es capaz de socializarse, proceso que implica la adquisición de las habilidades sociales mediante el *aprendizaje.* Éste y no otro es el fundamento de la pedagogía de las habilidades sociales, que aplica a la educación las conclusiones científicas de la Psicología, al relacionar el desarrollo de las personas con el aprendizaje o respuestas correctas a estimulaciones internas y/o externas. Un estudio como el presente no tiene por qué exponer cuanto se sabe - que es mucho - sobre el aprendizaje, pero sí utilizar, con criterios apropiados su aplicación al proceso educativo. De esta manera la Pedagogía de las Habilidades Sociales es deudora de la Psicología del Aprendizaje, que guía en buena medida a la Psicología de la Educación. El aprendizaje de las habilidades de interacción social se inicia en el seno de la familia y se desarrolla en la escuela, en el grupo de iguales y en la comunidad.

No obstante, como toda conducta aprendida, el aprendizaje de las habilidades sociales presupone *condicionamientos genéticos y fisiológicos*, tal y como afirman los teóricos. O sea, que las habilidades sociales se adquieren combinando el *desarrollo* y el *aprendizaje.*

El aprendizaje de las habilidades sociales, en efecto, se efectúa : a) por *experiencia directa* con los otros : adultos o iguales; b) por *observación* de la conducta de modelos, que pueden ser los hermanos, los amigos, los compañeros de juego, etc, tal y como defiende la teoría cognitiva social; c) por *aprendizaje verbal o instruccional*, presente en todos los modelos de entrenamiento de habilidades sociales y en muchas de las técnicas al uso, bien sea en la educación informal, en la formal o en la no formal; d) por *feedback interpersonal o retroalimentación,* hecho por quienes observan el comportamiento de quien aprende, al comunicarnos su reacción ante nuestra conducta (MONJAS : 1997, 29-30)

- *Facilitación* de la interacción personal, consecuencia del descubrimiento de los otros, incipiente en la primeros años de vida y evolutivo principalmente en la infancia, pubertad, adolescencia y juventud, aunque continúe desarrollándose en la adultez y en la senectud. Requiere dos o más individuos relacionados entre sí y es bidireccional y recíproca.

- *Consecuencia de un contexto social concreto,* que mediatiza el

aprendizaje y el desarrollo, alcanzando elevadas cotas en el aprendizaje de las habilidades sociales, porque el ambiente sociocultural rige el proceso de socialización. En cada contexto hay códigos sociales diferentes, costumbres distintas, etiquetas propias, maneras de interrelación discordes, pues lo que en un lugar está bien visto, no lo está en otro: saludo, urbanidad gastronómica, preponderancia de un género sobre otro, adornos y embellecedores, necesidad de conducir vehículos de motor, relaciones entre los miembros de la familia, gestos, respuestas no verbales, etc. Las habilidades sociales de un oriental y de un occidental discrepan; y las de la nobleza y la clase plebeya difieren. Todo esto justifica que el aprendizaje de las costumbres sociales no sea idéntico en todos los lugares del globo terráqueo.

- *Posibilidad y capacidad* de defender los contenidos de estas buenas disposiciones: pensamientos, sentimientos, intereses, opiniones y derechos. Su manifestación y exposición requieren tacto "diplomático", para no herir susceptibilidades, respetar a los que disienten, tolerar al adversario y entender las actitudes de los demás, a quienes se les obsequia con la comprensión. Se consigue más con modales asertivos que con negativismos y ninguneos; los modales asertivos son la principal manera de fortalecer el vínculo afectivo, de descubrir problemas con los otros y de acertar con la solución más acertada y eficaz.

- *Respuesta específica a situaciones específicas,* es decir, a contextos concretos de interacción, dependientes de la edad, del género, de la persona, de los objetivos, de los intereses, etc., porque las normas sociales son variables y están condicionadas por la situación específica.

Las *funciones* de la habilidad social son:

- Conocimiento de sí mismo y de los otros
- Desarrollo de la reciprocidad
- Empatía, colaboración y cooperación
- Autocontrol y autorregulación de la conducta
- Apoyo emocional y fuente de disfrute
- Aprendizaje del rol sexual
- Aprendizaje de valores y principios morales (MONJAS: 1997, 27-28).

2.- Modelos de Entrenamiento en Habilidades Sociales (EHS)

Modelo no es un vocablo unívoco, sino analógico, porque tiene varias acepciones en los diccionarios de la lengua. Dos son las que más nos interesan: "Ejemplar o forma que se sigue en la ejecución de una forma artística"; y "ejemplar digno de ser imitado", en las acciones morales y en las obras de ingenio. Ninguna de estas definiciones cuadra con el significado de "modelo" en Pedagogía Social, y dentro de ella, en el EHS. En este supuesto calificamos de "modelo" al conjunto de presupuestos científicos, sistemáticamente estructurados (buscados en la Psicología, en

la Antropología, en la Sociología e incluso en la Filosofía) que respaldan los procedimientos y las técnicas o medios empleados para conseguir los objetivos perseguidos, y se explicitan clara y concisamente, para que sean soporte racional de los medios instrumentales. En la bibliografía al uso no siempre se diferencia entre "modelos" y "técnicas", ya que unos autores dicen "técnicas" a los que otros consideran "modelos. Con estos antecedentes es comprensible que no pretenda establecer divisiones taxativas e indiscutibles. No obstante y, en general, cuanto incluyo en este apartado se asemeja más a los modelos que a las técnicas.

El 100% de los modelos tienen la misma meta: *aprender a responder socialmente*, es decir, a convivir con los otros. Hace unos años la UNESCO publicó un libro sobre los aprendizajes que han de hacerse en el proceso educativo, porque el aprendizaje es tema de la Pedagogía: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos (aprender a vivir con los demás) y aprender a ser (UNESCO: 1996, 96-109). No puedo omitir un párrafo de este libro:

"Sin duda, este aprendizaje (aprender a vivir juntos) constituye una de las principales empresas de la educación contemporánea. Demasiado a menudo la violencia que impera en el mundo contradice la esperanza que algunos habían depositado en el progreso de la humanidad…La educación tiene una doble misión: enseñar la diversidad de la especie humana y contribuir a una toma de conciencia de las semejanzas y la interdependencia entre todos los seres humanos…El descubrimiento del otro pasa forzosamente por el conocimiento de uno mismo…sólo entonces podrá realmente ponerse en el lugar de los demás y comprender sus reacciones" (UNESCO:1996,103-105)

Y hace sólo unos días se preguntó a unos niños de educación infantil por qué querían volver al Centro escolar y uno de ellos, repitiendo palabras de sus abuelos o padres, respondió: "para aprender". De Perogrullo, la educación se efectúa por aprendizaje y el pedagogo/educador social ha de dominar sus modelos y sus técnicas.

2.1.- Modelo Humanista

El estudio de las habilidades sociales por los psicólogos conductistas ortodoxos (primeras décadas del s. XX) y posteriormente por los neoconductistas ha sido un factor determinante para que los modelos más frecuentes en el entrenamiento de las habilidades sociales hayan sido los derivados de esta importante corriente científica, que tantas y tan beneficiosas contribuciones ha hecho en las investigaciones sobre el aprendizaje. El psicoanálisis y la psicología mentalista perdieron presencia en los centros universitarios y en los servicios profesionales, debiéndose entre otras razones al

maridaje entre el neoconductismo y la psicología cognitiva, de modo especial, a partir de 1960; surgieron así los modelos cognitivo/conductistas. La historia de la Psicología no se ha limitado a informar sobre estas tendencias en el estudio y en la profesionalización, pero con menor énfasis. Han convivido con la Psicología de la forma y con la Psicología Humanista, de la que existe notable información en los Manuales universitarios y en monografías de rigor científico. Es cierto, no obstante, que la Psicología Humanista, sin ser mentalista, sino empírica, no ha renunciado a concepciones antropológicas culturalistas, filosóficas o científicas, abundantes en el s.XX.

La Psicología Humanista ha dejado su sello en la Pedagogía Humanista, que abandonó la filosofía y el experimentalismo para interesarse por las concepciones sobre el hombre, tal y como prueba la Antropología de la Educación, que ha sido materia troncal en algunas especialidades de la ciencia de la educación, bajo el título de Educación Personalizada, Pedagogía de la Personalización, Pedagogía de la Socialización, etc. Han sido célebres algunos teóricos, como Jacques Maritain (1882-1973) con el "humanismo integral"; Emmanuel Mounier (1905-1950), con el "personalismo"; P. Faure (1904-1980) y Víctor García Hoz (1911-1998) con la "educación personalizada"; P. Freire (1921-1997) con la "liberación y la concientización"; el profesor de Constanza W. Brezinka, deudor de K. Popper. ; y la pedagogía afín a la "terapia centrada en el cliente" del norteamericano C. Rogers. Con estos precedentes se comprende que exista la Pedagogía Social Humanista, representada por bastantes profesores de las tres últimas décadas del s. XX, inicio de esta especialidad en España, según se probó en mi Historia de la Pedagogía Social Española (FERMOSO: 2003). No quiere esto decir que no haya diferencias científicas entre los pedagogos sociales, pero el desprestigio del conductismo y del psicoanálisis explica esta evolución.

¿Por qué ha sucedido este cambio? Si mi parecer no es equivocado, se ha debido a la carencia de sustento antropológico convincente, de todo signo, en las primeras interpretaciones científicas de la conducta humana. El conductismo vació al hombre, porque entre el estímulo y la respuesta no existía nada o, al menos no podía estudiarse científicamente; hoy no puede tener adeptos, porque la Antropología se ha encargado de probar y optar por la libertad, que quedaba herida; y el Psicoanálisis le redujo a acontecimientos sepultados en el inconsciente, que por otra vía llegaba al mismo resultado. En el momento presente hay que fundamentar la educación en formas más justificadas sobre el ser humano; a la Pedagogía naciente de corrientes antropológicas admisibles se le puede calificar de Pedagogía Humanista, porque asegura que la educación es una antropogénesis, es decir, la gestación de una persona humana; o el proceso de convertirse en persona, o el proceso de cambiar un ser biológico en un ser biocultural. La educación, a su vez, se realiza mediante los procesos de *instrucción, personalización y socialización/moralización.* Esta última constituye el cuerpo doctrinal de la Pedagogía Social, y, en especial, de la Humanística, porque su objetivo es desarrollar habilidades sociales. En las antropologías integrales y globales están

presentes la instrucción, el *entrenamiento* y la iniciación de las que habló R.S. Peters (1969, 34). El modelo humanista caracteriza a la educación social y al EHS de dinámica, participativa, abierta al otro, al grupo y a la comunidad.

No oculto mi adhesión a este tipo de Pedagogía y a este tipo de Pedagogía Social (FERMOSO: 1994), motivo por el cual coordiné y edité un obra justificativa (FERMOSO: 1998). Reconozco el caudal de conocimientos sobre el aprendizaje (social, significativo y cooperativo) acumulado por el conductismo y por el neoconductismo. En especial, el paradigma contextual, el paradigma cognitivo y el aprendizaje significativo de Ausubel, que me ha enriquecido como pedagogo y como psicólogo; pero disiento de la concepción conductista del hombre. No pertenezco a ninguna de las muchas corrientes psicoanalíticas, pero sí admito la motivación inconsciente como determinante de conducta. He aprovechado cuanto es innegable y científicamente probado; ¡faltaba más!; pero he buscado en las corrientes humanistas científicas mejor cobijo y amparo. Y me he interesado por las "comunidades del aprendizaje cooperativo", y por su sentido grupal y social.

Esto no quiere decir que repudie las *técnicas* cognitivo-conductuales, ni la riqueza lograda por los estudiosos del conocimiento, máxime cuando se ha tildado a nuestro presente como "sociedad del conocimiento". Pero me pronuncio a favor del EHS, que haya buscado y ojalá encontrado base rocosa sobre la que edificar la Pedagogía Social y cuanto concierna al tratamiento educativo de las habilidades sociales. Y esta base y soporte es, sin duda, una concepción antropológica lo más convincente posible. El modelo humanista no ha rivalizado por inventar y validar técnicas en el EHS, tarea reservada a la nueva generación de pedagogos/educadores sociales, que han recibido el "testigo" de quienes disfrutan o próximos a disfrutar de la "época jubilosa" de la vida, en la que las horas son largas y en la que su maestrazgo pervive en las endurecidas páginas de publicaciones y Actas de Congresos, a los que acudieron cada año más especialistas en formación, titulares hoy de plazas universitarias y responsables de la profesionalización científica de la generación que les seguirá.

He defendido, por otro lado, que las técnicas, el saber hacer una tarea (fotografía, E.Mail, retropoyector, etc.) no discrimina un modelo pedagógico de otro, porque esas técnicas se usan en muchos modelos. Lo realmente importante es, en verdad, los objetivos que se persiguen y, por encima de todo, el tipo humano que queremos desarrollar, en lo cual hay muchas y profundas divergencias. Las técnicas didácticas usadas en las universidades de San Petesburgo, de Boston, de Colonia o Madrid pueden ser las mismas, como pueden serlo en el colectivismo y en el liberalismo: en otras palabras el instrumento transmisor del mensaje puede ser idéntico, pero el mensaje enviado ser distinto. Bueno sería, ¿por qué no? que el Modelo de Pedagogía Social Humanista ideara otros transmisores e instrumentos; pero tal vez no es lo capital. Víctor Frankl, psiquiatra de concepción humanista, divulgó hace varias décadas un eslogan muy acertado: "en psicoterapia y tratamiento psiquiátrico interesa mucho más qué concepción se tiene del hombre que la técnica usada". Tiene aplicación pedagógica.

He de añadir una consideración más. En la Pedagogía Social Humanista tiene cabida la Axiología occidental, enraizada en la cultura judía, en la grecorromana y en la cristiana (FULLAT: 2000); otros modelos soslayan este tema. No ha envejecido todavía la publicación en la que escribí:

"Las *principales variables personales* son: las capacidades intelectuales diferenciadas, la implicación personal en las tareas, la motivación para el éxito escolar y el autoconcepto; se afirma que al alumno se le ha de tratar como a una *persona total*, es decir, atender a sus historias, a sus experiencias, a sus *habilidades cognitivas y sociales*, a sus necesidades personales, sociales, emocionales y físicas"..

"La personalización es un proceso central, porque satisface las necesidades psicosociales básicas, es decir, la necesidad de independencia, de relación, de pertenencia y afiliación, de seguridad y apoyo, de competencia individual y social, y porque desarrolla posibilidades, en las que la educación es obra de *relaciones, contexto y acercamiento al propio yo y a los otros"* (FERMOSO: 2003, 207-208)

2.2.- Modelos y Procedimientos Cognitivo-conductuales

La mayor parte de los modelos en el entrenamiento de habilidades sociales se la llevan los *modelos cognitivo-conductuales,* porque, entre otras ventajas, modifican conductas sin recurrir a experiencias traumáticas pretéritas o a mentalismos desproporcionados. Y, dígase de una vez por todas, que tampoco hay unanimidad en asignar unas técnicas a unos u otros modelos, pues unos inciden más en los procesos cognitivos y otros en el procedimiento conductual. Sin embargo, atrás quedaron los enfoques psicoanalíticos y los ortodoxamente conductistas. La Pedagogía Social desde la década de 1960, al igual que otras ciencias sociales, ha optado también por los modelos cognitivo-conductuales, porque están avalados por concienzudas investigaciones.

Los modelos cognitivo-conductuales, en última instancia, se sustentan en alguna de las teorías sobre el aprendizaje, principalmente, en la concepción del "condicionamiento operante", o en la concepción de Bandura, con su teoría del aprendizaje social, porque las habilidades sociales también se aprenden. No siempre se hace una aplicación rigurosa del condicionamiento operante, pero, en el fondo, se descubre que el aprendizaje obedece al esquema "estímulo-respuesta", sin menospreciar todas las variaciones que se han introducido en él. Al pedagogo/educador social le interesan los modelos y técnicas, sin descuidar su fundamentación, materia y objeto de disciplinas sociopedagógicas que saben, al mismo tiempo, de los diferentes modos de intervención educativa.

2.2.1.-Modelamiento, aprendizaje vicario o aprendizaje observacional

De todas estas formas se hace alusión a un mismo modelo. La teoría del aprendizaje social, cuyo principal representante es Bandura, tiene su fundamento en el condicionamiento instrumental u operante y en los antecedentes ambientales, tal y como lo conciben los neoconductistas y consiste en la observación real o virtual de una conducta ejemplar (modélica) o patrón en la habilidad que se pretende cultivar. El "ejemplar" puede ser un personaje célebre, o uno llamativo por su personalidad, o un terapeuta, o un agente de apoyo, o un familiar, o un amigo componente del grupo de iguales, siendo más eficaz si el género y la edad son aproximadamente iguales al que aprende, tanto presencial como virtualmente. En el modelado intervienen conductas verbales, paralingüísticas o no verbales, que, de una u otra forma, enriquecen la interrelación. Se ha experimentado con uno o con varios modelos y se ha concluido que se refuerza más la habilidad social, si los participantes son más de uno; o si se alarga el tiempo de exposición del modelo. Se sabe también que es más eficaz en aprendices con deficiencias sociales o en discapacitados psíquicos, que en población de dotación superior, sin que sea un obstáculo para emplearlo en diversos niveles de instrucción, personalización o socialización. En todo caso, quien aprende una habilidad social ha de ser consciente de que el ejemplar presentado no es la única manera de comportarse correctamente (CABALLO: 1993, 197-199; FERMOSO: 1994, 281-282).

El aprendizaje por modelado se basa, en parte, en el principio del *reforzamiento vicario,* en el que los aprendices se fortalecen y consolidan indirectamente mediante la observación de un prototipo; en las expectativas cognitivas (autoverbalizaciones y autoinstrucciones); en la *retroalimentación;* y en la especificidad situacional de la conducta (KELLY: 1992 , 32-39, son páginas de gran claridad y profundidad). Ha sido Bandura, en verdad, quien más ha insistido en algunos factores determinantes del aprendizaje por modelado. No podemos olvidar que los programas que usan el modelado eligen "ejemplares" vivientes o actuales, lo que permite una gran flexibilidad en situaciones, medios o instrumentos. Se pretende, en definitiva, que los aprendices o entrenandos en habilidades sociales puedan observar modos diferentes de conductas, que posteriormente han de ensayar.

No sólo las ciencias sociales han exaltado el valor de la imitación o modelado, sino que puede ser objeto filosófico. El modelado se ha visto reforzado y apuntalado por un ensayo, que mereció el premio nacional en su edición del 2004, y del que es autor Javier Gomá, director de la Fundación March, quien se propuso recuperar una tradición de conceptos olvidados, tales como "ejemplo", "ejemplaridad", "modelo moral", "imitación", "admiración" y "emulación". Afirma Gomá que desde los griegos y hasta el s. XVII la cultura ha sido una "cultura de la ejemplaridad", dando origen a la Pragmática de la imitación y a la Metafísica del ejemplo. La Ilustración y el Romanticismo creyeron que la imitación era impropia de un ser racional, pues no debe emular a nadie, sino construir su sí mismo. El autor de este ensayo ha declarado que "nunca el ejemplo ha sido un tema filosófico y sin embargo creo que está lleno de posibilidades teóricas, morales y metafísicas...De hecho imitamos siempre: somos modelos para los demás, sentimos la influencia de los modelos ajenos...; también los adultos imitan modelos reales y próximos o modelos imaginados o soñados...; estamos destinados a imitar...Si pensamos que la verdad reside en el ejemplo y no en el concepto abstracto es posible acceder a la verdad mediante la imitación" (ABC, 20.10.04, p. 58).

Los principales *ingredientes activos* de la intervención para el entrenamiento de habilidades sociales son las *instrucciones* y explicaciones del fundamento teórico, la exposición de modelos, el *ensayo conductual o práctica manifiesta (Role-Playing*, práctica semiestructurada, práctica estructurada y ensayo informal de verbalización), la *retroalimentación*, el *reforzamiento*, la *autobservación* y la *generalización* (KELLY: 1992, 40-46).

Se distinguen tres *modalidades*, a elegir según los recursos disponibles y la situación específica: representación del papel de modelos; presentación de los modelos; y percepción de los modelos. Y para que su *aplicación sea eficaz*, conviene tener presentes factores referidos a las tres modalidades (GIL, F.: 1995, 62-64).

Han de seguirse seis pasos o peldaños:

1º) convencimiento de la necesidad del aprendizaje de una habilidad social concreta.

2º) identificación de los componentes que forman esta habilidad social.

3º) presentación de cómo se desarrolló el modelado.

4º) oferta de oportunidades para ensayarla o practicarla.

5º) facilitación de la retroalimentación específica para practicar lo sugerido en los cuatro pasos anteriores.

6º) posibilidad de ejecutar la habilidad social en varias situaciones y en la programación de la generalización (ELLIOT-GRESHAM: 1991, 34-35).

2.2.2.- Ensayo de conducta (Role-Playing)

Para unos es un verdadero *modelo*, para otros, una *técnica*. Bandura considera que es esencial en el aprendizaje social de nuevas conductas. Consiste en que los aprendices pongan en práctica los comportamientos observados en los modelos, con posibilidad de ser repetidos cuantas veces sea menester para conseguir la ejecución apropiada. En el fondo es una simulación o realidad virtual, hecha en pequeño grupo, en el que sobresalen los *roles* o papeles desempeñados por los participantes en la escenificación, fundamentada en la "teoría del rol". Una de sus virtualidades es la posibilidad de comparar el papel desempeñado por los demás y por uno mismo, con el consiguiente refuerzo, al someter a prueba la personalidad de sus componentes, tanto en su dimensión diagnóstica como reeducadora. Esta virtualidad explica que sea uno de los modelos más frecuentes en el EHS y en el cambio de conducta.

El ensayo - la práctica repetida de una habilidad social -, requiere prudencia en la aceptación del concepto de habilidad o también una formación conductual más efectiva. Puede adoptar tres *modalidades*: abierta, encubierta y verbal.

1º.- El *ensayo abierto*, llamado *ensayo conductual*, es una práctica repetida de conductas externas implicadas en la formación de las habilidades sociales; en él el educando o aprendiz realiza la conducta.

2º.- El *encubierto*, en cambio, se diferencia porque recuerda o imagina cómo formar una habilidad social y permite la retención de la información facilitada.

3º.- Y el *verbal*, como su denominación indica, se distingue por el uso del lenguaje hablado, puesto que el aprendiz enumera o recita los pasos y la secuencia seguidos en la ejecución de la habilidad social. Las tres modalidades pueden combinarse a juicio del entrenador o líder (ELLIOT-GRESHAM: 1991, 37; GIL: 1995, 64-65). Caballo y Gil precisan las condiciones y sugerencias para su fructífera aplicación.

El número de ensayos para una situación o simulación oscila entre tres y diez, durante los cuales el entrenador o líder ha de corregir la ansiedad, la equivocación y otras dificultades emergentes, a fin de que, al final, quien representa el papel principal, se beneficie al máximo. Más detalles puede el lector encontrarlos en la obra de Caballo :1993, 190-197).

Prefieren otros conceptualizarle como un sistema evaluativo de triple modalidad: role-playing estructurado, role-playing no estructurado (opuesto al estructurado) y role-playing semiestructurado (con características de los otros dos). La primera modalidad es conocida también como "prueba estructurada de interacción breve". Es una técnica de observación directa y ha sido la más utilizada en las investigaciones sobre el entrenamiento de las habilidades sociales.

Todas las modalidades de "ensayo" (abierta, encubierta y verbal) o de "estructura" (estructurada, no estructurada y semiestructurada)) suelen constar de tres partes:

a) *descripción del contexto* en el que se encuentra(n) el (los) cliente(s) o educando(s).

b) *comentarios de los compañeros* del Role-Playing

c) *respuestas del educando estudiado* a los compañeros.

Y todas incorporan algunas de estas pruebas o *técnicas:*

- Test de situación
- Test conductual de representación de papeles
- Test conductual de asertividad
- Test de interacción social simulada, (CABALLO: 1987,157-166; KELLY: 1992, 41-43, 55-62).

Dentro de un mismo modelo cabe aplicar varias técnicas, si, en el proyecto o programa, por sus circunstancias, encajan y son útiles. Se habla entonces de "*paquete de técnicas*", para significar su pluralidad en un mismo entrenamiento de habilidades sociales (MONJAS: 1997, 39; CABALLO: 1989, 181-185; 1993, 185-187).

2.2.3.- Procedimientos complementarios de los cognitivo-conductuales

En términos generales, es lícito afirmar que muchas de las técnicas usadas en el EHS se basan en la retroalimentación, en el reforzamiento y en la disensibilización

A) *Retroalimentación*

La *retroalimentación* es la técnica que mejor representa uno de los procesos más clásicos en el aprendizaje, también en el social. Los antiguos la llamaron *repetición*, tal y como sugiere la expresión inglesa *feedback*, que literalmente significa volver a alimentar. La retroalimentación es una información dada al educando o aprendiz por el educador, por el líder o por la persona con la que se interactúa, poniendo énfasis en el éxito alcanzado en la ejecución anterior, para de esta manera evitar nuevos ensayos. Acompaña a otras técnicas de aprendizaje social más directas, pues su objetivo es *repetir* hasta alcanzar un nivel aceptable de ejecución, hasta consolidar la habilidad aprendida o ya poseída y hasta convertirla en conducta habitual y casi automática. Su objetivo es *practicar* lo más posible (KELLY: 1992, 37-38).

La *retroalimentación* es, en pocas palabras, una información suministrada al aprendiz sobre la correspondencia entre la formación de una habilidad social y su patrón o estándar. Reviste varias formas:

-La *evaluativa* hace saber al aprendiz que un aprendizaje conductual dado es o no un buen criterio externo de formación.

-La *informativa*, por su parte, ofrece al aprendiz conocimiento específico sobre las razones para la ejecución correcta o incorrecta de una determinada habilidad social. Se comprende que la retroalimentación informativa sea más efectiva que la evaluativa.

- La *positiva* aprovecha un suceso ambiental para acrecentar la frecuencia de la conducta.

-La *negativa* suprime o elimina un suceso ambiental, para evitar un estímulo aversivo.

-La *visual* se sirve de una grabación o vídeo, acompañada de comentarios hechos por el educador o por alguno de los miembros del equipo de entrenamiento.

-La *verbal* es una exégesis de alguno de los presentes: expertos, compañeros del grupo o el propio educando.

Los especialistas recomiendan cumplir ciertas normas o sugerencias (Gil: 1995, 65-67; CABALLO: 1993, 200-202): comentario de su propia acción por el educando una vez concluido el ensayo; visualización de la grabación; comentario de otros miembros del grupo; comentario de los expertos; comentario final del educando.

B) *Reforzamiento*

El reforzamiento es una técnica, que inspirada en la psicología del aprendizaje condicionado y operante, explota la *motivación* y alienta el entrenamiento en habilidades sociales, tanto en el momento inicial como en el mantenimiento sucesivo, para conseguir, en última instancia, mejorar la ejecución, aumentar las respuestas adecuadas y conservar lo ya conquistado. El reforzamiento suele provenir del exterior, de estimulaciones foráneas, que se transforman en nuevas vías de conducta afianzada con la conciencia de las consecuencias ya experimentadas, de modo que si éstas refuerzan poco o mal, no solemos repetirlas. Un sencillo ejemplo de reforzamiento es la alabanza al educando por haber cooperado con sus iguales en un proyecto.

Tanto el positivo como el negativo *presentan* o *eliminan* acontecimientos ambientales, que aumentan la frecuencia de la conducta. El reforzamiento *positivo* ofrece un suceso ambiental que acrecienta la frecuencia de la conducta, mientras el *negativo,* por el contrario, elimina un suceso ambiental, que sería un estímulo destructor. En conclusión, ambos favorecen la conducta (KELLY: 1992, 32-33).

Las principales *modalidades* son:

- *Positiva,* cuando al educando se le ofrece la oportunidad de vivir una experiencia ambiental, que incrementa y afianza la habilidad social pretendida.

- *Negativa,* si se suprime la oportunidad de signo contrario

- *Verbal o social,* expresada mediante palabras de elogio, reconocimiento de méritos, aprobación de la conducta, etc.

- *Material,* si la motivación es tangible: golosinas, juguetes, compensaciones económicas, etc.

- *Autónoma,* cuando el educando, que ha alcanzado ya un rango satisfactorio de entrenamiento, se automotiva interiormente, sin necesidad de estimulaciones ambientales

- *Grupal,* si se reciben gratificaciones en la interrelación con los iguales

- *Tutorial,* facilitada por el líder, dirigente o educador

Una variante importante y bastante investigada es el *reforzamiento diferencial,* que disminuye la aparición de conductas problemáticas. Se dice *estímulo discriminativo*

al asociado a un reforzamiento y *estímulo no discriminativo* a su opuesto. El reforzamiento diferencial actúa bajo la influencia de estímulos discriminativos; y no se produce ante estímulos no discriminativos. De acuerdo con los principios del control de los estímulos, el educador puede reforzar para conseguir una conducta deseable y lo contrario; y lo alcanzará por tres vías: 1ª.-reforzamiento diferencial de otra conducta; 2ª.- reforzamiento diferencial de escaso valor conductual; 3ª.- reforzamiento diferencial de conductas incompatibles (ELLIOT-GRESHAM: 1991, 50-53).

Como en todo aprendizaje y en toda actividad educativa, se consigue mejor y antes el objetivo propuesto, si se cumplen y observan determinadas condiciones: motivar con funcionalidad válida; diseñar programas de reforzamiento externo; fomentar el autorreforzamiento; y servirnos de las habilidades sociales arraigadas que posibilitan positivamente el refuerzo.

C) *Disensibilización*

Figura, con cierta frecuencia, en la bibliografía conductista sobre el entrenamiento en habilidades sociales y se emplea eficazmente en la Pedagogía Social Especial, aunque se use también en la prevención primaria y secundaria, en las que la liberación de la ansiedad no patológica evita o remedia la dificultad del aprendizaje de habilidades sociales, porque desinhibe y deshace la interferencia descubierta en los problemas conductuales. Por este motivo, la incluimos en este apartado.

En la Pedagogía Social Infantil es un arma válida y poderosa para liberar de los miedos, muy frecuentes en esta edad. Se aconseja hacerlo en tres fases: *entrenamiento en relajación, construcción de jerarquías de ansiedad, y proceso propiamente dicho de relajación.* Esta técnica está justificada, porque la ansiedad puede inhibirse mediante la sustitución de una respuesta que sea incompatible con ella. Esto se consigue por la relajación, porque la ansiedad y la relajación no son compatibles. La disensibilización sistemática aúna un estímulo neutral con otro condicionado que puede obtener una respuesta sin aprendizaje previo. Esta combinación genera una respuesta condicionada, porque se acepta que la ansiedad es una respuesta aprendida a un estímulo condicionado. Sin necesidad de recurrir a manuales de Psicopatología o de Psicoterapia, los pedagogos han confeccionado también programas de entrenamiento en relajación, con 30 items (ELLIOT-GRESHAM: 1991, 60-62).

2.3.- Modelos Cognitivos Mediacionales

Su cimiento es la concepción cognitiva del aprendizaje social, aplicada a la generación o consolidación de la *autoestima,* dado que en todo aprendizaje de habilidades sociales, como en toda conducta social, el componente cognitivo-perceptivo de sí mismo es importantísimo. Estos modelos se están aplicando desde hace 35 años al

EHS, como consecuencia de la acogida que la terapia cognitiva ha tenido entre los especialistas, aunque este corto espacio de tiempo no permite aún deducir conclusiones firmes, porque las propias técnicas son aún rudimentarias. Con ellas se busca incidir en la identificación personal, en la corrección de los criterios poco racionales, en el aumento de las autoverbalizaciones positivas y disminución de las negativas, en la resolución de problemas y en la percepción social

2.3.1.- Identificación personal

Como hemos indicado ya, antes de percibir a los otros es necesario percibirse a sí mismo, es decir, adquirir y desarrollar la propia identidad, proceso incipiente en los primeros años de vida, en la educación infantil, donde se esbozan los rasgos caracteriales y personales del individuo , que jamás se cierra totalmente.

2.3.2.- Modelo instruccional

Es un modelo de entrenamiento en habilidades sociales, basado en la "teoría del aprendizaje social" y en las capacidades cognitivas (autoverbalizaciones y autoinstrucciones). Está muy aceptado en el entrenamiento clínico de habilidades sociales y los pedagogos/educadores sociales han de conocer y aplicar estas técnicas cognitivo-conductuales: desensibilización, generalización, terapia por aversión, condicionamiento instrumental u operante (influido por los componentes ambientales), retroalimentación, refuerzo y modelado o aprendizaje vicario u observacional; de todas ellas hace Kelly cumplida y sintética exposición (KELLY: 1992, 31-48)

Es un modelo, fruto de la Pedagogía moderna, muy aceptado y asumido por quienes teorizan sobre el entrenamiento en habilidades sociales, porque representa un segmento básico en los modelos cognitivos conductuales, los más difundidos en la actualidad, al suponer la fusión de dos corrientes psicológicas de gran alcance : el neoconductismo y el cognitivismo, popularizado por la escuela piagetiana con su "Epistemología Genética" y por cuantas derivan de la psicología cognitiva, en alza en la segunda mitad del s. XX. Es comprensible su difusión en el entrenamiento escolar en habilidades sociales, pues se funden la enseñanza y el entrenamiento. El mismo éxito puede garantizarse en las actividades de educación no formal.

El modelo instruccional se recomienda al inicio del aprendizaje o entrenamiento, pues pretende que el aprendiz social reestructure su pensamiento de forma más positiva a través de mediaciones verbales, que facilitan la capacidad de afrontamiento, expresa o implícitamente en algunas habilidades sociales.

Existen dos *tipos* del modelo instruccional: el verbal y el modelado.

La *instrucción verbal* recapitula el uso del lenguaje hablado para describir, estimular, explicar, definir o inducir a una conducta social. La instrucción verbal puede

servirse de conceptos concretos o abstractos para allanar la adquisición de las habilidades sociales.

La *instrucción modelada* muestra, en tanto que la verbal habla o dice; y mediante ejemplos presenciales o filmados indica cómo se adquieren las habilidades sociales. La principal ventaja de la instrucción modelada es que los educandos aprenden a combinar y secuenciar los componentes conductuales o a producir ejecuciones efectivas.

Este modelo procede secuencialmente de la siguiente manera:

- El líder o agente educador presenta, en voz alta, un modelo de conducta social

- El aprendiz repite la misma tarea, al mismo tiempo que recibe instrucciones del educador

- El aprendiz repite la tarea hablándose a sí mismo en voz alta, en tanto que el educador lo hace casi imperceptiblemente

- El aprendiz repite la tarea y habla en voz imperceptible; el educador sólo mueve los labios

- El aprendiz repite la tarea moviendo sólo los labios

- Finalmente el aprendiz realiza la tarea con autoinstrucción exclusivamente interna

Otros especialistas e investigadores interpretan el modelo instruccional en torno a "unidades de habilidades", a base de un aprendizaje interactivo acompañado y dirigido por el educador, que aúna y sintetiza el modelado y el aleccionamiento en cinco "dominios" o espacios: *cooperación, aserción, responsabilidad, empatía y autocontrol*; y éstas serían las fases sugeridas: fase de informar o decir, fase de mostrar, fase de hacer, fase de práctica o acabamiento y fase de generalización (ELLIOT-GRESHAM: 1991, 93-95).

Una de las variantes del modelo instruccional es el *Coaching*, traducible por "aleccionamiento", "entrenamiento" y "preparación" (CABALLO: 1993, 199; ELLIOT-GRESHAM :1991, 36-38)., porque se define como "uso de instrucción verbal para enseñar habilidades sociales". A diferencia del modelado que *muestra*, el coaching *explota* las habilidades cognitivas y lingüísticas del educando, a través de tres momentos fundamentales y, de esta manera, *dice o habla* :

1º) presentando los *conceptos o reglas* sociales

2º) dando oportunidades de *practicar o ensayar* una conducta social

3º) proporcionando una *retroalimentación informal* específica sobre la ejecución conductual del educando. En última instancia, el coaching acepta que el educando puede usar principios generales de interacción social para guiar su conducta en situaciones

sociales específicas, porque se piensa que tiene capacidad cognitiva para traducir la instrucción verbal en conducta deseable, pudiéndole ayudar mediante el ensayo conductual y la retroalimentación informativa (ELLIOT-GRESHAM: 1991, 36-38).

2.3.3.-. Modelo de percepción social

Como su mismo nombre indica, se trata de dotar al educando o aprendiz social para que sea capaz de interpretar contextos sociales con todas sus circunstancias. Si en los modelos más al uso en el entrenamiento de las habilidades sociales priva el proceso de aprendizaje, en el modelo de percepción social prevalece el *campo sociológico* y ambiental, que es el verdadero estímulo de todo aprendizaje. Se aspira a que el educando metabolice el contexto, antes de iniciar el entrenamiento propiamente dicho. Los teóricos e investigadores no han diversificado las fases, porque proceden habitualmente del mundo psicológico y no del sociológico, pues éste describe, pero no normativiza nada sobre el proceso educativo.

***Palabras clave*:** aprendizaje social, aprendizaje vicario, disensibilización, disocialización, habilidad social, modelado, retroalimentación, rol.

Notas Bibliográficas Fundamentales

CABALLO, V.E. (1986): "Evaluación de las habilidades sociales", FERNÁNDEZ, R.-CARROBLES, J.A. (1986): *Evaluación Conductual,* Pirámide, Madrid

---------- (1989): *Teoría, evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales,* Promolibro, Valencia

CABALLO, B. (1992): "Introducción a la evaluación de programas de acción social: decisiones para su realización", *Revista Complutense de Educación,* 2(1992), nro 1, pp.111-116

ELLIOT, S.N.-GRESHAM, F.M. (1991): *Social skills. Intervention, Guide. Practical strategies for social skills training,* American Guidance Service, Minnesota

FERMOSO, P (1994): *Pedagogía Social. Fundamentación científica,* Herder, Barcelona

---------- (2003): *Historia de la Pedagogía Social Española,* Nau llibres, Valencia

FULLAT, O. (2000): *Occidente, hontanares, sentidos, valores.* Instituto de Educaçao e Psicología, Universidade do Minho

GIL, F.- LEÓN, J. Mª, JARANA, L. (1995): *Habilidades sociales y salud,* Ediciones Pirámide, Madrid

KELLY, J. A. (1992): *Entrenamiento de las habilidades sociales. Guía práctica para intervenciones,* Desclée de Brouver, Bilbao

MONJAS, Mª I. (1997): *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (EHIS) para niños y niñas en edad escolar,* CEPE, Madrid

UNESCO (1996): *La educación encierra un tesoro,* Santillana/UNESCO, Madrid