ResearchGate

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: https://www.researchgate.net/publication/251544520

Competencia Social: El Cambio del Comportamiento Individual en la Comunidad

Book · January 1986

CITATIONS
6

READS
1,005

1 author:

Eric Roth
Catholic University of Bolivia

111 PUBLICATIONS **479** CITATIONS

SEE PROFILE

All content following this page was uploaded by Eric Roth on 10 May 2017.

The user has requested enhancement of the downloaded file.

competencia Social

El cambio del comportamiento individual en la comunidad

Erick Roth Unzueta

trillas

competencia Social

El cambio del comportamiento individual en la comunidad

Erick Roth Unzueta

EDITORIAL TRILLAS
México, Argentina, España
Colombia, Puerto Rico, Venezuela

La presentación y disposición en conjunto de
COMPETENCIA SOCIAL
son propiedad del editor. Ninguna parte de esta obra
puede ser reproducida o trasmitida, mediante ningún sistema
o método, electrónico o mecánico (incluyendo el fotocopiado,
la grabación o cualquier sistema de recuperación y almacenamiento
de información), sin consentimiento por escrito del editor

Derechos reservados
© 1986, Editorial Trillas, S. A. de C. V.
Av. Río Churubusco 385, Col. Pedro María Anaya
Deleg. Benito Juárez, 03340, México, D. F.

Miembro de la Cámara Nacional de la
Industria Editorial. Reg. núm. 158

Primera edición, enero 1986
ISBN 968-24-1790-2

Impreso en México

A la memoria de mi padre,
razón y sentido de mis más
altos logros y anhelos

Prólogo

Esta obra ha sido posible gracias al auspicio de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala (ENEP-I), y de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), a través del programa de la Unidad de Investigación Interdisciplinaria en Ciencias de la Salud y la Educación (UIICSE). En los últimos tres años el Proyecto Educación para la Salud (PES) de dicho programa, orientó parte de sus recursos al fomento y desarrollo de tecnologías conductuales destinadas al análisis y a la transformación de problemas sociales concretos vinculados a la salud. Los temas que aquí se analizan y discuten, constituyen parte del trabajo experimental destinado a la validación de un "paquete" instruccional para el entrenamiento de habilidades sociales en escenarios no clínicos, poniendo de relieve un propósito eminentemente preventivo. Esta preocupación deja obviamente al descubierto una necesaria reconceptualización del fenómeno comunitario, así como una definición más precisa de la práctica profesional del psicólogo en el ámbito comunitario.

Esta obra, por lo demás, revisa una serie de elementos teóricos que permiten una concepción global de la competencia social, y que sirven de marco a la prueba empírica que se presenta a continuación con propósitos validatorios.

Finalmente, la obra está dirigida a todos aquellos estudiantes y profesionales de las ciencias sociales y la educación, interesados en el potencial de aplicación de la ciencia de la conducta en ambientes no convencionales y en poblaciones sin patología aparente.

Erick Roth Unzueta
Naucalpan, México.

Prefacio

Aun cuando el propósito de construir una tecnología del comportamiento basada en el cuerpo teórico y metodológico de la ciencia básica de la conducta no es ajeno a los psicólogos modernos, ya no se piensa que esta tarea pueda consistir en la extrapolación simple de los hallazgos obtenidos en el laboratorio animal a las situaciones sociales en donde se definen problemas que comprenden el comportamiento humano. Muchas son las razones que contribuyen a este cambio de actitud, que aleja a la psicología de fáciles triunfalismos empiristas relacionados con su aplicabilidad social y su espectro de eficacia.

En primer término, aun cuando se reconoce la legitimidad del estudio del comportamiento animal como un campo importante de la psicología y la justeza de una estrategia analítica que recorra el campo del comportamiento de lo más simple a lo más complejo, ya nadie concibe la posibilidad de una tecnología del comportamiento que pueda sustentarse fuera de una teoría del comportamiento humano validada experimentalmente.

En segundo lugar, el paso de una teoría científica a una tecnología no es lineal ni directo. En la medida en que la naturaleza del conocimiento científico es analítica, pues éste es el único modo de trascender lo individual para delimitar propiedades genéricas, requiere de un proceso de interfase conceptual para su transformación en conocimiento tecnológico, el cual es, por definición, conocimiento sintético. La tecnología es síntesis de todas las variantes genéricas que confluyen en una situación particular para producir cambios o productos que sólo pueden concebirse como tecnológicos en la medida en que son individualizados. La creación de cambios y productos individualizados como síntesis del conocimiento de lo genérico es la esencia del conocimiento tecnológico. Lo individual no se refiere

a lo singular e irrepetible, sino a lo que se conforma sólo como resultado de una sinergía particular de circunstancias y variables.

Finalmente, el proceso de construcción de una tecnología, históricamente no tiene lugar en forma pura. La tecnología, como cuerpo de conocimiento estructurado a partir de la ciencia y de las propias reflexiones sobre su metodología de evolución, aparece casi siempre como una etapa posterior al surgimiento de lo que podríamos denominar las tecnologías prácticas. Las tecnologías prácticas, por su origen ateórico, carecen de la posibilidad de trascender las condiciones de su génesis, así como de la de producir la derivación de nuevas tecnologías. Sin embargo, en la medida en que constituyen formas prácticas de conocimiento, eficaces parcial o completamente en la transformación de un segmento de la realidad, pueden ser un marco de reflexión para plantear, a partir de ellas, problemas a la ciencia básica y elaborar, simultáneamente, metodologías que las sistematicen para evaluar sus componentes funcionales y el valor práctico de todos y cada uno de ellos.

Es en este contexto en el que se inserta la obra de Erick Roth. Se trata de un intento metodológico para evaluar cambios de comportamiento en situaciones sociales, sin rechazar las ventajas que procura la posibilidad de restringir las variables que actúan sincrónicamente sobre el individuo.

La obra tiene, a mi modo de ver, tres grandes virtudes:

Al tomar como punto de partida a las competencias sociales, hace hincapié en la consideración de la morfología del comportamiento humano como una dimensión necesaria, aun cuando no suficiente, para incidir en el desarrollo de repertorios funcionales en el medio social en que se desenvuelve el individuo. La problemática del comportamiento no se define de este modo en forma intrínseca a su valoración, sino en términos de la pertinencia funcional que puede adquirir un conjunto de aptitudes conductuales como dimensión interactiva con las redes sociales de contingencias. Este punto es fundamental por dos razones: en primer lugar, no se confunde el problema conductual con el problema social, como suele ocurrir en los abordajes clínicos desde la perspectiva del análisis de la conducta. El alcoholismo, el tabaquismo, la delincuencia, la dependencia respecto a drogas, los conflictos maritales y muchos otros problemas no definen la alteración funcional de la conducta, sino el criterio con que la sociedad valora un problema. Por ello, es consistente encontrar que no existen métodos de cambio conductual que sean eficaces para una forma especial de problema, por ejemplo, el alcoholismo, pues la dimensión conductual del problema no tiene por qué estar relacionada

en forma lineal con los criterios valorativos de la sociedad. En segundo lugar, no se hace a un lado la importancia de los aspectos valorativos e ideológicos del grupo social que contextualiza una determinada problemática, sino que, por el contrario, en la medida en que se subraya la importancia de la competencia funcional con respecto al grupo, se señala la pertinencia de los valores y las normas del grupo como límite de dicha funcionalidad. Toda competencia social es funcional en tanto se le considera como un proceso interactivo con otros individuos, que se basa en morfologías típicas para un grupo o cultura. Este proceso interactivo se desenvuelve en la forma de una compleja red de contingencias. La valoración de lo funcional se da como macrocontingencias, es decir, las prescripciones normativas tácitas y explícitas de un grupo que identifican lo pertinente socialmente. La funcionalidad cotidiana, sin embargo, no se da en un sistema de relaciones generales, sino como un proceso de microcontingencias con los individuos insertos en diversas instancias y niveles de la estructura social. Es de la consideración de ambos aspectos de donde es fundamental partir en la evaluación y diseño sistematizado de prácticas sociales transformadas en los individuos.

Una segunda virtud de esta obra es la forma en que aborda el problema de la "comunidad" y de la vinculación de la psicología con las redes sociales de relaciones entre individuos, y de los individuos con los grupos e instituciones. El problema de la comunidad y la psicología comunitaria ha llevado a distorsiones marcadas relativas a los marcos conceptuales de la psicología respecto a la naturaleza social del comportamiento humano, y a simplificaciones discursivas y operativas en relación con la intervención planeada sobre núcleos sociales con determinado nivel de integración funcional. Roth señala con precisión la naturaleza interdisciplinaria del concepto de lo comunitario, y la imposibilidad de su apropiación conceptual o práctica por alguna disciplina particular. A la vez, tiene la lucidez de proporcionar un marco analítico de las relaciones comprendidas en lo comunitario, y la forma necesariamente desprofesionalizadora en la que debe repercutir la intervención psicológica como uno de los componentes de toda aproximación al cambio social restringido y planeado. Tiene la ventaja adicional de mostrar cómo el cambio social puede ser considerado desde la perspectiva del análisis conductual, sin caer en posiciones psicologistas o totalizantes.

Finalmente, estamos ante un ejemplo concreto de cómo abordar el problema de la investigación tecnológica en el ámbito de la psicología y, ¿por qué no?, de las disciplinas sociales. La pertinencia de los problemas y las dimensiones sociales del comportamiento humano no se distorsionan o simplifican "extrayéndolos" de la situación

en donde tienen lugar como *problema* práctico. Se estudia el proceso de alteración de las interacciones sin renunciar, sin embargo, a la posibilidad de evaluar diferencial y sistemáticamente los diversos componentes del proceso. El procedimiento de simulación empleado constituye un ejemplo del tipo de estrategias que pueden formar parte de una metodología evaluativa de las tecnologías prácticas de las que dispone la psicología, o de aquellos primeros intentos que puedan formularse a partir de las incipientes concepciones teóricas acerca del comportamiento humano. Aunado al mérito científico que tienen los estudios realizados sobre el particular, su descripción posee además el valor intrínseco de constituir un modelo didáctico sobre la planeación y ejercicio de la investigación seria y cuidadosa en situaciones sociales significativas.

Tengo la certeza de que esta obra se constituirá en un clásico de la literatura especializada, y confío en que desempeñe el papel de catalizador en un campo que se ha caracterizado por el simplismo conceptual, el dogmatismo y la poca eficacia y rigor evaluativos.

EMILIO RIBES IÑESTA
Naucalpan, México

Agradecimientos

Debo manifestar en primer lugar mi profundo agradecimiento a Emilio Ribes, por haberme ofrecido tan generosamente una oportunidad para crecer al amparo de sus conocimientos.

Agradezco también la infinita paciencia de mis hijas Jimena y Érika, y la confianza alentadora de Mónica, mi compañera.

Finalmente, no puedo dejar de reconocer las dedicadas y reflexivas observaciones que sobre el presente trabajo realizó el maestro Rodrigo Polanco.

Índice de contenido

Prólogo 5

Prefacio 7

Agradecimientos 11

Cap. 1. ¿Es el fenómeno comunitario objeto de estudio de la psicología? 15

Sobre la existencia de una psicología comunitaria, 15. Algunas consideraciones sobre el papel del psicólogo en la comunidad, 23.

Cap. 2. La terapia de las habilidades sociales y el desarrollo de la competencia social 27

Argumentos teóricos, 27. Argumentos metodológicos, 28. Importancia de la investigación, 29. Habilidades sociales y consumo de alcohol y drogas, 30. Habilidades sociales y agresión, 32. Habilidades sociales y esquizofrenia, 34. Habilidades sociales y depresión, 35. Habilidades sociales e interacción social, 37. Habilidades sociales y trastornos de ansiedad, 39. Habilidades sociales y otros problemas, 40. Prevención y competencia social, 47.

Cap. 3. Entrenamiento de habilidades sociales: tendencias actuales 51

Modelos y paradigmas, 51. Definiciones de habilidades sociales, 61. El entrenamiento de las habilidades so-

ciales, 64. El aprendizaje estructurado como paquete instruccional, 66.

Cap. 4. El test analógico de simulación (TAS) en la evaluación de la competencia social **71**

Las habilidades sociales: un asunto de difícil evaluación, 71.

Cap. 5. Tres estudios sobre la relevancia del aprendizaje estructurado **89**

Aprendizaje estructurado: una tecnología para la formación de habilidades sociales, 90. Entrenamiento de habilidades sociales en la comunidad: un informe experimental, 106. Influencias contextuales sobre el ejercicio simulado de las habilidades sociales, 120.

Cap. 6. Conclusiones generales **151**

Referencias bibliográficas **159**

Índice analítico **169**

Índice onomástico **173**

1 ¿Es el fenómeno comunitario objeto de estudio de la psicología?

SOBRE LA EXISTENCIA DE UNA PSICOLOGÍA COMUNITARIA

Cada vez es mayor el interés del científico de la conducta por estudiar fenómenos que hasta hace poco parecían muy alejados de su interés primario; reciente es su preocupación por asuntos cuyo escenario no sea el que convencionalmente enmarcó su acción especializada, como el centro de salud o el consultorio privado. El psicólogo ha tendido cada vez más a ir en búsqueda de los problemas que antes eran tratados sólo cuando se manifestaban en su ámbito de trabajo.

Esta paulatina transformación de su práctica profesional se debió quizá en parte a la constatación de las innumerables limitaciones de las prácticas profesionales del psicólogo, en las que, aparentemente, los verdaderos condicionadores o precipitadores del problema no entran en juego en el análisis conceptual del mismo; situación que incide en la efectividad de su intervención.

Existe en los escenarios naturales un número mucho mayor de problemas de esencia cualitativamente distinta a la de los que el especialista acostumbraba manejar en el interior de su consultorio; problemas que, aun cuando no son enteramente psicológicos, o por lo menos nunca fueron reconocidos como tales, pueden solucionarse mediante la participación activa del psicólogo. Entre éstos se encuentran los llamados "problemas comunitarios".

A pesar de la importancia que se ha dado, sobre todo en los últimos tiempos, a la salud mental comunitaria, se sigue creyendo que una comunidad no tiene problemas psicológicos tan graves como para justificar, en términos de costo, la injerencia directa del psicólogo. Es cierto que algunos individuos pueden llegar a mostrar en diversos

grados problemas de salud mental, y que ello suele afectar el normal funcionamiento de la comunidad; sin embargo, existe otro tipo de problemas que competen a la comunidad en su conjunto, es decir a *todos* sus miembros, y que por lo tanto tienen una prioridad especial; son los que se refieren a salud, educación, servicios públicos, vivienda, producción, ecología, etc.

Como tradicionalmente la solución de estos problemas estuvo en manos de disciplinas un tanto ajenas a la psicología, y dado a que el entrenamiento del psicólogo se orientó y se orienta aún hoy en día en otra dirección, la labor comunitaria del psicólogo se restringió al centro de salud mental comunitaria. En este escenario las funciones del psicólogo se limitaron al desarrollo de programas para incentivar a los residentes de una comunidad en particular a que participaran en actividades de tratamiento, rehabilitación y fomento de la salud mental. Dichos programas generalmente radicaban en la formación de recursos humanos, la puesta en práctica de una amplia gama de procedimientos terapéuticos conductuales y la evaluación de las diferentes estrategias de intervención en lo curativo y en lo preventivo (Liberman, y cols., 1976). Dichas actividades, en esencia, nunca fueron "comunitarias" en el sentido estricto, pues jamás pudieron trascender ni la práctica ni los escenarios convencionales que tipificaron el ejercicio profesional del psicólogo, ni pudieron comprender el estudio de los procesos que en última instancia, definen una comunidad.

A partir de esta tendencia se desarrolló en Estados Unidos de América el concepto de "psicología comunitaria" (Bennett y cols., 1965), aunque también es posible encontrar escritos que relacionan a la psicología comunitaria con objetivos y funciones más amplios, relativos al desarrollo social. Por ejemplo, Mann (1978) refiere que en la llamada "Segunda conferencia de Austin", se acordó que el psicólogo comunitario debería participar en la planificación e implantación del cambio social, diseñar y conducir programas de servicio con el objeto de responder a las exigencias humanas resultantes del cambio social, y desarrollar tanto los recursos de la comunidad como los procesos más pertinentes para encarar las implicaciones de dicho cambio. El mismo autor señaló que para lograr lo anterior, el psicólogo comunitario necesitaría investigar los problemas de la comunidad, estudiar sus actitudes e intereses y conducir estudios piloto. Asimismo, tendría que trabajar en el diseño, la creación y la evaluación de servicios de interés colectivo y, finalmente, optimizar la participación social en los programas de acción comunitaria.

Esta declaración de intenciones, descalifica de facto al movimiento de la salud mental comunitaria; en su lugar, toma en cuenta sólo al fenómeno comunitario, y con él al psicólogo medio, que hasta aho-

ra no cuenta con los elementos conceptuales ni metodológicos para iniciar una labor de semejantes proporciones. De acuerdo con tales supuestos, el psicólogo deberá estar en condiciones de llevar a cabo, desde su muy particular punto de vista, una reconceptualización del proceso social comunitario, y considerar el estudio del comportamiento individual a la luz de las categorías sociales, económicas, políticas y culturales que fatalmente en él intervienen.

De igual manera, el psicólogo deberá analizar la totalidad de las interacciones posibles entre los diversos elementos constitutivos de la comunidad, para lo cual tendrá que aportar los aspectos metodológicos que lo permitan y, por último, también deberá desarrollar tecnologías que constituyan sistemas de intervención social, así como mecanismos precisos de evaluación y diagnóstico comunitario.

Es un hecho que el análisis comunitario requiere de tales elementos de juicio; sin embargo, existen aspectos cuya atención trasciende el objeto de estudio de la psicología como disciplina y se convierten en dominio de la sociología, la economía política y la antropología social.

Sostener que el psicólogo puede estar en condiciones de llevar a cabo el estudio integral de la comunidad, supondría un grosero intento de simplificar un fenómeno muy complejo. La denominación "psicología comunitaria" lleva implícito un intento de psicologizar el fenómeno comunitario y, por tanto, de reducirlo a uno de sus innumerables niveles de análisis.

El problema quizá estribe no en una desmedida confianza en la potencialidad del psicólogo, sino más bien en una presentación desorganizada de los diferentes aspectos comunitarios que ameritan estudio, y en un incompleto conocimiento epistémico de la psicología. Probablemente se requiera un paradigma que sistematice los elementos formales que intervienen en el fenómeno comunitario y que permita definir comunidad desde una perspectiva interdisciplinaria, para lo cual será necesario que establezca los aportes reales de cada disciplina y describa la noción de *niveles* en el proceso interactivo.

De acuerdo con esto, el fenómeno comunitario se definiría con base en cuatro niveles de interacción. El primero de ellos describiría las interrelaciones que ocurren en el ámbito particular del comportamiento de individuos, grupos e instituciones en un lugar y momento determinados. Habrá que describir la característica de las interacciones entre individuos, entre grupos y entre instituciones; o entre individuos y grupos o instituciones, o entre grupos e instituciones.

En este primer nivel interactivo se establece la dirección del estudio comunitario, es decir, se destaca uno u otro problema colectivo. En otras palabras, de acuerdo con el tipo de interacción que prevalezca

y sus características, o con su tendencia general, se podrán definir la naturaleza del problema comunitario existente y la forma que adoptará la intervención para solucionarlo. Por ejemplo, el reiterado fracaso de ciertos individuos para encontrar empleo, puede reflejar en ocasiones una deficiencia particular de competencia o destreza social. Con base en este defecto de interacción individuo-individuo (empleado potencial-empleador), el especialista deberá precisar las características del problema, su alcance social y las vías de solución más pertinentes. El problema puede radicar en las habilidades sociales, y estar mediado por un factor socioeconómico; por tanto, su solución puede hallarse en un procedimiento de entrenamiento específico.

Por otro lado, el problema puede encontrarse en el plano de la interacción grupo-grupo, como la agresividad entre pandillas de adolescentes o, en el dominio de la interacción interinstitucional, las pugnas entre la administración municipal y las juntas de vecinos. En ambos casos deben tomarse en cuenta los elementos en juego y proceder de acuerdo con la complejidad del problema. Esta última está determinada por la cantidad de elementos que incluye la situación particular; es decir, entre más compleja es la interacción, mayor número de interacciones simples incluye. Así, el comportamiento institucional es lógicamente un fenómeno más complejo, porque incluye de manera inevitable interacciones grupales e individuales. Este criterio de inclusión se aplica también a la complejidad de las interacciones en los niveles interactivos restantes.

La especificación de los problemas comunitarios por separado no descarta, desde luego, la posibilidad de constatar la existencia de más de uno al mismo tiempo. De todas maneras, la determinación del tipo y las características de interacción que prevalezca en este primer nivel, permitirá definir la naturaleza de la intervención comunitaria: individual, grupal o institucional. La figura 1.1 ilustra las relaciones que se presentan en este primer nivel.

Si bien este nivel de análisis es fundamental e impostergable, no permite por sí mismo una información completa sobre el fenómeno comunitario como un todo. La interacción entre individuos o grupos, por ejemplo, no tiene por qué ser un asunto comunitario en sí misma, a no ser que medie dicha interacción otra clase de procesos de interés colectivo; por ejemplo, procesos *sociales* (relativos a las formaciones y movimientos sociales), *económicos* (relativos a la producción y comercialización), *culturales* (vinculados a las manifestaciones étnicas, educativas, artísticas y científicas) y *políticos* (concernientes a la relación con el Estado y los derechos y deberes ciudadanos).

El segundo nivel de interacciones es entonces el que ocurre entre los elementos componentes del primer nivel (individuos, grupos e ins-

Figura 1.1. Dirección de las interrelaciones que prevalecen en el primer nivel interactivo.

tituciones) con los mediadores sociales, económicos, políticos y culturales. Este nivel determina un grupo más amplio de problemas que requieren igualmente de cuidadosa especificación. Así, por ejemplo, la interacción de los individuos, grupos e instituciones con el factor económico, determina el tipo de actividad productiva que los caracteriza; la interacción con el factor social, define su naturaleza organizativa y la interacción con el factor político permite conocer sus vínculos con el Estado y el gobierno. Finalmente, la interacción de dichos elementos con el factor cultural, revela las características de expresión humana alcanzada por ellos en el curso de su formación y desarrollo (véase figura 1.2).

El tercer nivel interactivo se conforma mediante grupo de relaciones que prevalecen entre los factores sociales, económicos, políticos y culturales que median la actividad de individuos, grupos e instituciones. Estas interrelaciones dan lugar al tipo de fenómenos que estudian la economía y la sociología políticas, sobre los cuales no abundaremos aquí.

Obviamente, la acción interactiva y los procesos de mediación tienen lugar en un *ámbito geográfico* particular, normalmente establecido a partir de fronteras territoriales, étnico-culturales o económico-políticas y ocurren en un *momento histórico* identificable, determinado por la propia interacción de los procesos de mediación entre sí. Tan-

Figura 1.2. Dirección de las interrelaciones que prevalecen en los niveles interactivos segundo y tercero, donde entran en juego los factores mediacionales.

to el ámbito geográfico como el momento histórico tipifican el proceso interactivo y, por tanto, hacen del fenómeno comunitario algo único e irreproducible.

Por esta razón, en el cuarto nivel interactivo debería ser posible encontrar relaciones entre los elementos que operan en los niveles primero y segundo y el ámbito geográfico que sirve de marco al proceso comunitario. Los problemas ecológicos y sus soluciones, por ejemplo, dependen de la interacción de individuos, grupos e instituciones con el ámbito geográfico. Asimismo, las interrelaciones entre los factores políticos, sociales y económicos y la geografía, determinan los fenómenos geopolíticos o los vinculados a la geografía económica, según sea el caso. La figura 1.3 presenta una idea general del panorama interactivo que define a la comunidad como un proceso complejo.

Figura 1.3. Representación esquemática del fenómeno comunitario como un proceso integrado por cuatro niveles interactivos.

Desde nuestro punto de vista, una concepción tal del fenómeno comunitario tiene por lo menos dos ventajas. En primer lugar, considera toda su extensión y complejidad; intenta un análisis exhaustivo sin soslayar ninguno de sus elementos constitutivos, los cuales otorgan al estudio un carácter interdisciplinario. De esta manera, el científico social participa en el análisis de la comunidad mediante el estudio de las múltiples interrelaciones comprendidas en el plano social; el economista hace lo propio en el plano de las relaciones económicas; el antropólogo social en lo que concierne a la cultura y el politólogo, en su especialidad respectiva. Todos contribuyen con esfuerzos proporcionales al cabal entendimiento del papel que juegan los diversos determinantes del fenómeno comunitario. Este paradigma, además de

enriquecer el estudio que nos ocupa, tiende a evitar la particularización de su concepción y, por lo mismo, previene el reduccionismo y la simplificación al presentar una visión multicausal e interdependiente del fenómeno, con lo que desecha cualquier conceptualización lineal.

En segundo lugar, este enfoque da cabida al análisis de los procesos conductuales que tienen lugar en el marco comunitario, lo que aclara también la participación del psicólogo junto a los especialistas ya mencionados. De acuerdo con esto, la labor del científico de la conducta consistirá en revelar los procesos interactivos que ocurren entre individuos, entre individuos y grupos e instituciones, entre individuos y procesos de mediación (factores sociales, económicos, políticos y culturales), y entre individuos y ámbito geográfico. Esta categorización permite indentificar claramente el papel del psicólogo en el estudio y la intervención comunitaria, al tiempo que es consecuente con el planteamiento epistemológico de la disciplina.

Debemos recordar que el análisis conductual enfatiza inequívocamente el estudio de la relación del organismo con su ambiente; es decir, de las relaciones de contingencia que determinan y son determinadas por la conducta individual. De esto se deduce, de acuerdo con las interacciones posibles, arriba mencionadas, que el interés del psicólogo debe centrarse en la *conducta interpersonal* (interacción individuo-individuo), la *grupal* (interacción individuo-grupo) y la *institucional* (interacción individuo-institución), en el primer nivel, en la conducta *social, económica, política y cultural* (interacción del individuo con los factores sociales, económicos, políticos y culturales, respectivamente), en el segundo nivel; y finalmente, en la conducta *ambiental* o *ecológica* (interacción individuo-ámbito geográfico), en el cuarto nivel.

En todos los casos, lo relevante para el psicólogo es el comportamiento individual cuando es influenciado por cada uno de los elementos (o todos ellos) con los que interactúa dinámicamente en los niveles antes descritos.

Con esta concepción, el psicólogo debe estar en condiciones de descifrar la naturaleza de los factores o variables que afectan (propician o interfieren) el cambio social desde una perspectiva individual. Así, el psicólogo investiga la naturaleza y características de la interacción social, con el objeto de adecuar o perfeccionar tecnologías conductuales con las que puedan instrumentarse programas instruccionales de tipo comunitario, desarrollar sistemas evaluativos para su diagnóstico objetivo o implementar sistemas motivacionales que favorezcan la movilización y cohesión de los grupos en torno a acciones concretas de interés colectivo. En dichas acciones puede reunirse a individuos, como cuando se entrenan habilidades sociales, a grupos,

como cuando se intenta establecer programas de prevención de la psicopatología, o a instituciones, como cuando se desea implantar un programa de promoción de la salud o de mejoramiento del ambiente.

ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE EL PAPEL DEL PSICÓLOGO EN LA COMUNIDAD

Hasta aquí, hemos intentado definir comunidad trascendiendo los postulados provenientes de la psicología comunitaria contemporánea, que se basan en criterios poblacionales o territoriales derivados del modelo de la salud mental, y presentamos una noción fundamentada en el proceso. De acuerdo con esta última, la comunidad, además de comprender un territorio habitado por grupos humanos con características más o menos compartidas, constituye un proceso determinado por las interrelaciones de los elementos que constituyen el fenómeno comunitario en cuatro distintos niveles. Esta jerarquización de los elementos e interacciones permite una definición dinámica y no lineal de la comunidad.

Comentamos también brevemente la injerencia del psicólogo en el estudio de la comunidad, e intentamos aclarar el nivel en el que inscribe su práctica profesional, en congruencia con los lineamientos epistemológicos de su disciplina.

A continuación discutiremos las características de su ejercicio profesional en la comunidad, a la luz del concepto de la *desprofesionalización* (Talento y Ribes, 1980; Ribes, 1982), como una opción social para la práctica crítica de la psicología.

Al igual que todas las disciplinas científicas, la psicología constituye un sistema de producción de conocimientos y, por lo mismo, conforma una fuerza de trabajo que adquiere estatus de mercancía y es utilizada de acuerdo con las leyes del capitalismo, es decir, con las leyes que rigen la producción de mercancías.

El ejercicio profesional de la psicología se limitó tradicionalmente a dos posibilidades muy concretas: una, circunscrita a la práctica privada que orienta el quehacer profesional hacia la plusvalía, restringiendo su beneficio a la minoría capaz de comprar un servicio que difícilmente puede ser garantizado. La otra, que se inscribe en el marco de la acción institucional, repercute sobre grupos de población mayores, y sobre una gama de problemas prioritarios (Roth, 1980). No obstante, dicha práctica coarta los alcances y la naturaleza de la actividad profesional al convertirse en asalariada (Talento y Ribes, 1980) y al supeditarse a las políticas gubernamentales, las cuales difícilmen-

Practica privada

te son compatibles con el interés de los beneficiarios (Roth, 1980).

Una opción a estas dos posibilidades, es el desempeño comunitario, en el que las decisiones las metas y los objetivos, así como las políticas que rigen la práctica psicológica, surgen de los requerimientos de los propios miembros de la comunidad. Es en el desempeño comunitario donde, según entendemos, el concepto de la desprofesionalización cobra particular significación como forma de profesionalización de la psicología. Ribes (1982), reconoce una doble clasificación que reúne a todas las profesiones. Una que incorpora disciplinas con un nivel epistémico propio, diferente del encargo social que las define y que devienen en formas de aplicación concretas, como la física, la química, la biología y la ciencias sociales; y otra conformada por profesiones carentes de dicha característica, las cuales consisten fundamentalmente en un conjunto de técnicas y procedimientos orientados a resolver problemas muy concretos, dentro del marco de referencia de una institución social, tal es el caso de la medicina o la administración, entre otras. Estas profesiones tienen sólo una referencia indirecta con las fuentes de reflexión sobre la naturaleza de sus formulaciones, la biología y la sociología respectivamente, y pueden, además, ejercerse en relación directa con los beneficiarios.

La psicología se sitúa en el primer grupo de disciplinas pues, si bien posee un planteamiento epistemológico genuino y propio, las "ingenierías" que se derivan de su ejercicio básico no corresponden al tipo de profesiones de práctica directa. En efecto, el encargo social de las llamadas psicologías clínica, social, comunitaria, educativa e industrial, se confunden con el de la psiquiatría, la sociología, la pedagogía y la administración. En otras palabras, no existe un dominio particular de dichas aplicaciones de la psicología, por lo que cualquier acción directa podría interpretarse como una duplicación innecesaria de la práctica de las profesiones antes mencionadas, encargadas socialmente de atender esos mismos problemas en sus respectivos escenarios sociales, desde mucho antes de que la psicología reclamase la conducta de los organismos como objeto de su estudio particular.

Esto lleva a concluir la necesidad de concebir la aplicación de la psicología de manera más bien indirecta; es decir, como el empleo de los conocimientos derivados del estudio de su propio objeto para equipar conceptual y metodológicamente a las llamadas profesiones directas. De este modo, el psicólogo estaría en condiciones de poner sus conocimientos y su técnica en manos del médico, el pedagogo, el trabajador social y el administrador, con objeto de mejorar la calidad de su aporte profesional respectivo. Tal acción indirecta constituye, en esencia, la desprofesionalización de la psicología.

En la práctica comunitaria, la desprofesionalización es fundamental por tres razones: primera, como lo comentamos en otro lugar (Roth y Bohrt, 1980; Roth, 1980), ante la urgencia de desarrollar tecnologías que no se constituyan en procedimientos foráneos cuya imposición violente los valores, actitudes, objetivos y creencias de los destinatarios, se impone la adopción de una serie de medidas técnicas que permitan la desprofesionalización del paquete tecnológico para depositarlo en manos de los propios interesados, de tal manera que puedan usarlo de acuerdo con sus valores y objetivos de clase. Vista así, la desprofesionalización posee un carácter ideológico, pues contribuye a combatir la hegemonía monopólica del conocimiento por parte de una élite profesional (Gramsci, 1967). Ribes (1982) señala en relación con esto dos objetivos de la desprofesionalización: *a*) la transferencia de conocimientos a los usuarios sin la mediación de otros profesionales, convirtiéndolos así en autoprestatarios del servicio, y *b*) la delegación en los usuarios de los criterios para definir el uso del conocimiento especializado, al margen de las instituciones sociales que determinan su elección y aplicación.

La segunda es una razón de carácter fundamentalmente técnico y tiene que ver con la eficacia de la intervención que se intenta desprofesionalizar. La permanencia del cambio instaurado a través de cualquier procedimiento depende directamente de las condiciones que prevalecen durante el curso de la aplicación de dicho procedimiento. La artificialidad que supone la imposición de objetivos y técnicas repercute negativamente en el sostenimiento del producto final, obtenido a través de ellas.

La tercera se basa en que la desprofesionalización garantiza la multiplicación gradual de la acción y, por tanto, un alcance ilimitado de los beneficios que supone la técnica desprofesionalizada.

De acuerdo con todo lo anterior, la actuación del psicólogo en la comunidad debe orientarse en dos sentidos: por un lado, debe estudiar la naturaleza de las relaciones y los procesos que prevalecen en el nivel conductual del fenómeno comunitario; es decir, el punto donde surgen las condiciones para la interacción del individuo con los restantes elementos constitutivos. La investigación de la interacción social se convierte así en piedra angular del estudio psicológico de la comunidad, para desembocar en el desarrollo de tecnologías para la adquisición y/o transformación de patrones de conducta que tengan relevancia colectiva. Por otro lado, dada la naturaleza indirecta de la psicología como profesión, el psicólogo debe encontrar la forma más efectiva para la desprofesionalización de su saber, y permitir con ello un acceso franco de los miembros de la comunidad a las técnicas y procedimientos de cambio individual y social.

En los capítulos siguientes discutiremos los detalles de una experiencia relacionada con el desarrollo y la validación de una tecnología conductual, orientada a la instauración de repertorios de interés comunitario, en el marco de escenarios no convencionales. En efecto, a lo largo del resto del libro, estudiaremos la importancia de la competencia social y el entrenamiento de habilidades sociales como un vehículo confiable y sistemático para lograrla.

2 La terapia de las habilidades sociales y el desarrollo de la competencia social

ARGUMENTOS TEÓRICOS

Con el argumento de "es un sistema racional de vida en un mundo irracional", desde hace ya varios siglos el hombre ha intentado establecer una serie de normas para la determinación de patrones conductuales que orienten a la humanidad primero hacia su preservación y luego hacia un desarrollo social armónico. El *Li Ki*, por ejemplo, hace 2 500 años compendiaba ya los pensamientos de Confucio sobre las costumbres sociales, y el *Mahabharata*, de la India, intentaba, alrededor del año 200 a. C., guiar el comportamiento social de su gente. *El Antiguo* y *El Nuevo Testamentos* constituyen muestras igualmente remotas de la urgencia del hombre por reglamentar su conducta social en términos adaptativos. Más recientemente, el humanismo ético de los siglos XVI y XVII influyó decisivamente en el pensamiento moral y en la conducta de la época. Los famosos escritos italianos *La Civile Conversazione*, de Guazzo, e *Il Cortegiano*, de Castiglione, constituyen magníficos ejemplos de ello.

Como herencia indiscutible de toda esta tradición ético-moralista acumulada durante milenios, los movimientos de "formación del carácter", "educación de la personalidad", "desarrollo afectivo", etcétera, siguen vigentes y son apuntalados por un creciente número de publicaciones que propugnan la institucionalización de prácticas que garanticen el logro de tales anhelos. Sólo en los Estados Unidos de Norteamérica existen alrededor de 2 000 escuelas donde de una u otra manera se imparten cursos de "formación de la personalidad" tanto a sus alumnos regulares como a los adultos interesados en recibirlos. De igual forma, un creciente número de centros de instrucción superior ya ofrecen cursos de entrenamiento para el mejoramiento de innumerables habilidades para el diario vivir (Goldstein, 1981*a*).

Si bien el ímpetu de este esfuerzo se dirigía al desarrollo de la competencia social, debemos reconocer que esto constituía una acción poco sistemática, desordenada y abandonada al criterio improvisado del educador moralista. El resultado fue, en consecuencia, falto de claridad y plagado de contradicciones.

Hoy en día, toda esta tendencia se apoya aparentemente en el supuesto de que la efectividad, la felicidad y la satisfacción en la vida pueden lograrse a través del crecimiento personal que proporciona la instrucción o el aprendizaje. Este supuesto, además de la evidencia fáctica proveniente de las diferentes teorías del aprendizaje (en boga a partir de mediados de este siglo) y la posibilidad de modificar el comportamiento, lograron en un primer momento la aceptación del entrenamiento de las habilidades sociales como un vehículo para la rehabilitación de pacientes con trastornos de conducta debidos —presumiblemente— al déficit o inexistencia de habilidades. Posteriormente, dicho entrenamiento fue también apreciado como una opción para la prevención primaria o secundaria de los problemas asociados con la carencia o impracticabilidad de alguna habilidad.

De esta manera, el entrenamiento en habilidades sociales dejó de ser de interés exclusivo de educadores y moralistas y se convirtió en el tema central del trabajo de psicólogos, sociólogos, médicos y planificadores sociales.

No obstante el interés suscitado por la práctica del aprendizaje de las habilidades sociales, aún queda actualmente una importante cantidad de cuestiones teóricas sin resolver; algunas de ellas tienen que ver con la definición misma de la habilidad; su vinculación con un modelo específico de interpretación de su naturaleza objeto y función (es decir, si debe, por ejemplo, ser concebido con referencia al paradigma pavloviano, como fue interpretado en sus albores por Salter (1949) en el estudio de la asertividad, o al operante, como insisten algunos teóricos contemporáneos convencidos de la inutilidad de los constructos en la explicación de la conducta humana), la clasificación o categorización de sus componentes; su propósito (efectividad o satisfacción, la prevención), etcétera.

Resulta particularmente interesante exponer estos temas sin perder de vista que una respuesta definitiva a los mismos debe descansar firmemente en un sólido planteamiento metodológico.

ARGUMENTOS METODOLÓGICOS

Los planteamientos técnicos en sí suscitan importantes problemas metodológicos, como los referentes a la medición de lo que se define

como "habilidad", "competencia" o "destreza social". Las decisiones metodológicas diferirán en la medida en que, por ejemplo, la naturaleza del objeto de estudio sea entendido como primordialmente fisiológico, conductual o social, o como la interacción de estas tres naturalezas, o una de ellas como mayormente influyente sobre las dos restantes.

Al margen de las consideraciones anteriores, los requerimientos de investigación nos invitan, igualmente, a definir nuestros criterios metodológicos. El tipo de muestra seleccionada y la naturaleza de los sujetos nos forzarán a adoptar un tipo de estrategia y a desechar otro. Asimismo, las metas y objetivos de la investigación condicionan en buena parte la metodología. No es lo mismo ensamblar una investigación para estudiar los efectos del entrenamiento de la competencia social sobre su ejercicio cotidiano en el ambiente familiar o sus vinculaciones con la prevención de la psicopatología, que llevar a cabo un estudio comparativo de las técnicas que favorecerían su adquisición.

Como ya se mencionó, estas cuestiones prácticas, al igual que las teóricas, distan mucho de estar satisfactoriamente resueltas. Hasta la fecha, muy poco podemos decir acerca de los procedimientos instruccionales que conducen hacia la transferencia del entrenamiento o hacia el estudio satisfactorio de la habilidad social en ambientes no terapéuticos. Son también contradictorios los resultados desprendidos del estudio del efecto diferencial que los "paquetes" instruccionales generan en el desarrollo de la competencia social en dichos contextos.

En fin, no obstante el creciente interés por las habilidades sociales, existe una infinidad de interrogantes teóricas y metodológicas que hacen que el tema sea relativamente poco explorado y, por lo mismo, poco conocido. Esta relativa falta de información impide el avance de un campo de aplicación social de la psicología verdaderamente prometedor, en torno al cual pueden estar gravitando importantes aspectos de la psicopatología individual y social.

IMPORTANCIA DE LA INVESTIGACIÓN

Una historia individual predominantemente marcada por interacciones exitosas con el medio social —nos dice White (1979)— conduciría al individuo hacia un afianzamiento de su comportamiento social; y por el contrario, quien acumule experiencias de frustración, impotencia y fracaso, se volverá vulnerable a las ulteriores presiones de su medio social, con el consiguiente riesgo desestabilizador. La di-

ferencia entre una y otra posibilidad puede ser una cuestión de *competencia social.*

En consecuencia, la relevancia que puede tener el desarrollo de investigaciones que arrojen luz sobre la competencia social, puede advertirse a través de tres aspectos generales: *a*) del esclarecimiento de las relaciones existentes entre la deficiencia de destrezas sociales particulares y los trastornos conductuales más comúnmente observados; *b*) del desarrollo de tecnologías instruccionales aplicables en ambientes no convencionales, con el consiguiente análisis teórico-metodológico, y *c*) del establecimiento de las condiciones para el desarrollo de nexos sólidos entre la competencia social y la prevención primaria, secundaria, o ambas, de los trastornos conductuales.

En lo que se refiere al primer punto, existe cierta evidencia incipiente que intenta relacionar el problema de la competencia social con el consumo excesivo de alcohol y drogas, el comportamiento agresivo, los problemas maritales y familiares, la ansiedad, etcétera. A continuación revisaremos someramente las conclusiones obtenidas por algunos investigadores en los últimos años.

HABILIDADES SOCIALES Y CONSUMO DE ALCOHOL Y DROGAS

O'Leary y colaboradores (1976) encontraron que los adolescentes prealcohólicos eran menos diestros en términos sociales que los bebedores ocasionales de su misma edad. También evidenciaron que los prealcohólicos carecieron de modelos masculinos apropiados durante su primera infancia, y señalaron que las recaídas, una vez terminado el tratamiento, son más probables en alcohólicos con deficiente repertorio de conductas sociales, lo cual se debe posiblemente a la ausencia de las opciones de acción correspondientes.

Otros autores, Cheek y colaboradores (1973), por ejemplo, hicieron notar el hecho de que los consumidores de drogas no asertivos son incapaces de expresar agresividad. Por otro lado, Kraft (1964, 1969, 1970) señala la posibilidad de que la ansiedad social puede estar íntimamente relacionada con el consumo de drogas. Lindblad (1977) indicó que los farmacodependientes poseen en general una baja autoestima y un deficiente nivel de interacción interpersonal; y según Brill, 1963, y Fart, 1966 (ambos citados por Van Hasselt y colaboradores, 1978), los consumidores de drogas son individuos introvertidos, sensibles, pasivos y sumisos que requieren su uso como una forma de escape a la vida solitaria y rutinaria que llevan.

Miller y Eisler (1977) observaron la relación existente entre la asertividad y la conducta de beber de pacientes psiquiátricos en una

situación de laboratorio. Los resultados de su estudio indican una significativa correlación negativa para los alcohólicos, entre aserción negativa y consumo de alcohol en la situación de laboratorio; es decir, a menor asertividad evidenciada por el paciente, mayor era la cantidad de alcohol que bebía en la situación experimental.

Hamilton y Maisto (1979) no encontraron diferencias de conducta asertiva entre alcohólicos y no alcohólicos; no obstante, demostraron que ambos grupos exhibieron mayor asertividad en situaciones positivas que en negativas. Los autores informaron que los sujetos alcohólicos presentaron mayor incomodidad que los no alcohólicos en las situaciones que requerían respuestas asertivas. La incomodidad fue mayor en las situaciones negativas.* Stumphauzaer (en prensa), por otro lado, al explorar las características conductuales de adolescentes no bebedores encontró que la habilidad de decir no ante la presión para beber, constituía una fuente adicional para obtener autorreforzamiento.

Twentyman y colaboradores (1982) compararon un grupo de pacientes alcohólicos hospitalizados con otro integrado por bebedores sociales con base en ciertas habilidades sociales manifestadas. Todos los sujetos fueron evaluados mediante el test de juego de roles, en cinco categorías situacionales diferentes. Los resultados informados indican que los bebedores crónicos suelen responder con afirmaciones comparativamente más breves que los bebedores sociales, aunque con menos problemas de fluidez de lenguaje. En general, los grupos no mostraron diferencias significativas al mostrar sus habilidades sociales; sin embargo, los autores encontraron interesantes interacciones grupo-situación en la categoría relacionada con rehusar la bebida. Por tanto, el estudio sugiere que las variables situacionales constituyen factores importantes en la diferenciación alcohólicos-no alcohólicos.

La evidencia disponible acerca de la relación existente entre competencia social y consumo de alcohol y drogas, proviene también de los intentos de no pocos autores por utilizar el entrenamiento de habilidades sociales como vehículo terapéutico para consumo de tales sustancias.

Lazarus (1965) presentó uno de los primeros testimonios de tratamiento exitoso para un alcohólico, basado en el entrenamiento asertivo a través del ensayo conductual. Intentos similares fueron informados por McBreaty y colaboradores (1968) y Eisler y colaboradores (1974), quienes utilizaron el juego de roles en el entrenamiento de alcohólicos para manejar adecuadamente aspectos sociales pertur-

* Las situaciones positivas y negativas fueron definidas por los autores como el tipo de interacciones favorables o desfavorables, respectivamente.

badores. Su programa enfatizaba en primera instancia en el desarrollo de habilidades interpersonales y la reducción de la ansiedad social. Rozynko y colaboradores (1971), sobre la misma línea, forzaban a sus pacientes a expresar sentimientos y a defender sus derechos personales en situaciones de aserción positiva y negativa.

Otros estudios, también en la esfera del alcoholismo, señalaron la importancia del entrenamiento familiar en comunicación interpersonal cuando uno de los cónyuges era consumidor consuetudinario de alcohol (Cheek, 1972; Eisler y cols., 1974).

Asimismo, Fay y colaboradores (1976) utilizaron el entrenamiento de habilidades sociales para enseñar a los alcohólicos a rehusar el beber y evitar con ello las "recaídas" una vez descontinuado el tratamiento. Martorano (1974), Aldinolfi y colaboradores (1976), Hedberg y Campbell (1974), y Sobell y Sobell (1974) realizaron otros intentos de llevar a cabo este tipo de entrenamientos.

En lo que respecta al tratamiento de la farmacodependencia, el entrenamiento de destrezas sociales ha sido introducido concurrentemente con otros tratamientos más difundidos, básicamente farmacológicos. Existen quizá contadas excepciones en donde el entrenamiento de habilidades sociales juega un papel central en el proceso de recuperación. El ejemplo más destacado es el estudio de Callner (1973), donde se informaron resultados positivos en cuatro adictos a la heroína como consecuencia del sistemático mejoramiento de destrezas en comunicación verbal y no verbal, duración del lenguaje, fluidez y afecto.

HABILIDADES SOCIALES Y AGRESIÓN

Otro problema que suele aparecer a la sombra de la incompetencia social es la *agresividad*. En relación con esto, Quay (1966) comenta: "casi sin excepción, los estudios estadísticos multivariados de los problemas de conducta (...) revelan la presencia de patrones de conducta agresiva física y verbal, asociados con relaciones interpersonales pobres, tanto en adultos como en jóvenes". Estos patrones han recibido una gran variedad de nominativos, por ejemplo, agresividad antisocial (Hewitt y Jenkins, 1946); problemas de conducta (Peterson y cols., 1961; Quay y Quay, 1965); agresividad (Patterson y Huderson, 1964); psicopatía antisocial (Quay, 1964); delincuencia psicopática (Peterson, Quay y Cameron, 1959); agresividad sádica (Dreger y cols., 1964) y agresión exteriorizada (Achenbach, 1966) (Quay, 1966, pág. 9).

Toda esta terminología, según Goldstein y colaboradores (1980),

obviamente engloba conductas específicas, como pelear, molestar, destruir, ostentación de problemas con la autoridad, búsqueda inadecuada de atención, etcétera.

Como quiera que sea definida la agresividad, lo cierto es que muchos estudiosos del tema creen que el entrenamiento de ciertas destrezas sociales puede fungir como un proceso terapéutico de notables perspectivas.

Con este criterio, Yul Lee y colaboradores (1979), utilizando 39 estudiantes considerados por sus compañeros como agresivos, demostraron la utilidad del entrenamiento asertivo para mejorar significativamente los puntajes de dichos sujetos en una escala de agresividad. Esto podría significar por lo menos un efecto benéfico a nivel de la autopercepción de los sujetos involucrados en el estudio.

Sarason y Sarason (1981) enseñaron habilidades cognitivas y sociales a un grupo de estudiantes que presentaban altas tasas de ausentismo y delincuencia. Los sujetos que recibieron el tratamiento especial fueron posteriormente capaces de pensar de modo más adaptativo en situaciones problemáticas; además, demostraron una mayor eficiencia para resolver un problema mediante demostración práctica. Después de un año de seguimiento los autores observaron un aumento en la tasa de puntualidad y en la disminución del ausentismo y las consultas por trastornos de conducta social. El estudio, señalan los autores, abre las puertas a la consideración de una alternativa útil y de bajo costo para prevenir de los problemas conductuales.

De manera similar, Wood (1980) examinó el efecto del entrenamiento asertivo y el de los entrenadores sobre el comportamiento poco asertivo y agresivo de 90 adolescentes. La autora contrastó un paquete denominado *Aprendizaje estructurado* con una condición en la que únicamente se impartían instrucciones y otra, que servía como control, en la que no daba tratamiento. El diseño contempló también el efecto del tipo de entrenadores que impartían el paquete: maestros, padres y estudiantes. Los resultados obtenidos indican logros muy importantes, atribuibles al aprendizaje estructurado impartido por maestros en situación de clase.

La misma autora (Wood, 1981) demostró también que los adolescentes agresivos respondían diferencialmente al entrenamiento de habilidades sociales de acuerdo con el grado de ansiedad y razonamiento verbal que demostraban poseer.

Rahaim, Lefebvre y Jenkins (1980) estudiaron el surgimiento del enojo como preludio a la conducta agresiva, y la fluctuación de sus componentes cognitivos y conductuales como resultado del entrenamiento de habilidades sociales. Los resultados indican que el entrenamiento en destrezas sociales resulta altamente efectivo no sólo en

la producción de cambios en el nivel de los componentes conductuales, sino también en el nivel cognitivo.

HABILIDADES SOCIALES Y ESQUIZOFRENIA

Quizá uno de los campos mejor y más ampliamente estudiados a través de la competencia social haya sido el trastorno esquizofrénico. Durante los diez últimos años, una gran cantidad de investigadores han informado sistemáticamente sobre bien documentados estudios acerca de la relación existente entre el ajuste social de los esquizofrénicos en su fase premórbida, y las características del episodio (Goldstein, 1973; Hersen y Bellack, 1976). Estos descubrimientos incentivaron paralelamente el desarrollo de una tecnología orientada al tratamiento de la esquizofrenia a través de la generación de repertorios conductuales individual y socialmente adaptativos (McFall y Marston, 1970; McFall y Lillesand, 1971; Hersen, Eisler y Miller 1973, 1974; Bellack, Hersen y Turner, 1976, 1978, 1979; Eisler, Hersen y Miller, 1975).

Existen fundamentalmente dos argumentos que justifican la vinculación de la esquizofrenia con la incompetencia social; el primero de ellos se relaciona con la importancia del clima emocional de la familia del esquizofrénico, y el segundo, con el modo de alteración de los patrones de comunicación familiar y su influencia en el desarrollo del trastorno.

Con respecto al primer punto, se ha acumulado una importante evidencia (Liberman, Nuechterlein y Wallace, 1982) en relación con el hecho de que los procesos interpersonales dentro de la familia constituyen el predictor más importante de la recaída de pacientes que estuvieron bajo tratamiento psicológico. Vaughn y Leff (1976) informaron que de todos los pacientes que retornaban al seno de una familia en la que imperaba una alta tendencia a la crítica, el 51% recayó en los siguientes nueve meses a haber sido dado de alta. En contraste, en el mismo periodo, de los pacientes cuyas familias se caracterizaban por un bajo nivel de expresión crítica, sólo el 13% solicitó rehospitalización.

Por otro lado, los patrones desviados de comunicación entre padres están altamente correlacionados con la psicopatología de los hijos, a tal grado que es posible predecir significativamente la aparición de la esquizofrenia (Goldstein, Rodnick, Jones, McPherson y West, 1978). También la comunicación afectiva que priva en una interacción familiar en una situación de discusión y diferencias de opinión, puede predecir perfectamente subsecuentes problemas psiquiátricos en ado-

lescentes vulnerables (Doane, West, Goldstein, Rodnick y Jones, en prensa). Factores tales como argumentos contradictorios, crítica directa y generación de culpabilidad, pueden considerarse como predictores del problema.

Estudios menos recientes (Jacobs y cols., 1972, 1973), indican también que relaciones interpersonales adecuadas, independencia emocional, tolerancia a la frustración y autoestima, elementos todos de la competencia premórbida, se correlacionan con respuestas positivas al tratamiento. Por otro lado, el fracaso, la desilusión y el rechazo se correlacionan con la ausencia de mejoría en el tratamiento psicológico.

En suma, la relación emocional o afectiva y el tipo de comunicación familiar, parecerían ser aspectos importantes para el ajuste psicológico. Obviamente, esto abre ante nosotros una amplísima perspectiva para la aplicación de las habilidades sociales como instrumento de prevención secundaria en poblaciones esquizofrénicas mórbidas o premórbidas.

Toda esta evidencia pareció impulsar a no pocos investigadores a validar una serie de procedimientos para el tratamiento de algunas de las facetas del padecimiento psicótico. Un número cada vez mayor de trabajos dados a conocer en años recientes, contribuyó a esclarecer el efecto de la habilidad de expresar directa y honestamente los sentimientos (asertividad) sobre el desempeño cotidiano de cierto tipo de pacientes psiquiátricos (Hersen y cols., 1973, 1974; Eisler y cols., 1978; Furman y cols., 1979), sobre la generalización de los efectos del tratamiento (Hersen y cols., 1974; Eisler y cols., 1975; Bellack y cols., 1976; Eisler y cols., 1978; Bellack y cols., 1978) y sobre la validez de los más difundidos sistemas de evaluación de habilidades sociales en situación de entrenamiento hospitalario (Bellack y cols., 1978, 1979; Eisler y cols., 1975, Twentyman y cols., 1982). En general, la mayoría de estos estudios se muestran optimistas con respecto a los resultados a corto y mediano plazos. Hasta la fecha son todavía muy pocos los estudios de seguimiento a largo plazo, por lo que no se cuenta con datos más o menos concluyentes.

HABILIDADES SOCIALES Y DEPRESIÓN

Quizá fue Ferster (1965) quien hizo notar por vez primera el reducido repertorio conductual adaptativo de los depresivos, a quienes calificó de sujetos en programa de extinción debido a un déficit creciente de reforzamiento positivo. Más recientemente, Lewinsohn (1975) rectificó el punto de vista de Ferster al señalar que el aspec-

to crítico del cuadro depresivo era el déficit del reforzamiento contingente y no el déficit de la cantidad total de reforzamiento. Lewinsohn manifestó que la evitación social en los depresivos es negativamente reforzada, lo cual los conduce paulatinamente hacia el aislamiento social, facilitándose de esta manera el programa de extinción. Asimismo, vinculó el concepto "habilidades sociales deficientes" a la noción original de reforzamiento contingente identificado claramente, que es el tipo de repertorio comúnmente más afectado en el trastorno. Con la inclusión de la idea de deficiencia en las habilidades sociales, se otorgó al problema de la depresión una dimensión social de la cual carecía hasta entonces: el reforzamiento contingente deficitario es básicamente de carácter social, pues es fruto de una pérdida creciente del valor cualitativo y cuantitativo de la interacción interpersonal. El individuo depresivo no sólo no recibe reforzamiento de otras personas, sino que tampoco es capaz de darlo (Lewinsohn y Shaffer, 1971).

Sánchez y Lewinsohn (1980) contribuyeron con una mayor evidencia a la evaluación de las habilidades sociales de los depresivos al demostrar una alta correlación entre depresión y asertividad. Los pacientes depresivos, a medida que exhibían mayor asertividad, mostraban depresión menos intensa. Más aún, los índices de asertividad podrían permitir la predicción del nivel subsecuente de depresión.

Desde esta perspectiva, el entrenamiento de habilidades sociales como proceso terapéutico se basa en los siguientes supuestos: *a*) el paciente depresivo posee los requisitos de respuesta necesarios para una adecuada interacción social, pero éstos se pierden por efecto de la ansiedad; *b*) el paciente nunca llegó a tener dichas respuestas en su repertorio; o *c*) las respuestas se perdieron en el curso del padecimiento. De cualquier manera, la confrontación directa o indirecta del repertorio acusa la inexistencia de las respuestas en cuestión, lo que hace que el paciente requiera un entrenamiento pormenorizado para la superación del déficit.

El tipo de habilidades más comúnmente entrenadas en pacientes depresivos se engloban dentro de tres categorías más o menos amplias: asertividad positiva, asertividad negativa y habilidades de conversación. Dentro de la primera categoría, la expresión de sentimientos positivos, se suelen considerar las siguientes destrezas: hacer cumplidos, expresar afecto, elogiar, ofrecer aprecio y pedir disculpas (Hersen y cols., 1982). En general, los sujetos depresivos, espontáneamente no emiten este tipo de respuestas que los aproxime socialmente, por lo que parece ampliamente justificado el entrenamiento focalizado para promover las respuestas más apropiadas en las circunstancias más pertinentes y para generar los componentes verbales y no verbales acordes con dichas circunstancias.

En lo que respecta a la asertividad negativa (expresión de sentimientos negativos), es común el entrenamiento para rehusar peticiones poco razonables, para hacer respetar sus derechos, negociar, y expresar enojo y desaprobación. Estas respuestas, según Sánchez y Lewinsohn (1980), juegan un papel importante en los trastornos disfóricos de los depresivos.

La tercera categoría, las habilidades de conversación, intenta generar repertorios para la iniciación, el mantenimiento y la finalización de conversaciones.

Siguiendo estos lineamientos, Hersen y colaboradores (1980) condujeron un estudio en el que se dio tratamiento en habilidades sociales a cinco pacientes de sexo femenino catalogadas como depresivas no psicóticas. Los resultados mostraron una sustancial mejoría en el autoinforme, en los puntajes de escalas psiquiátricas y en las medidas conductuales. El entrenamiento no sólo mejoró el funcionamiento interpersonal y el humor, sino que también redujo significativamente la sintomatología asociada a la depresión no psicótica unipolar. Zeiss, Lewinsohn y Muñoz (1979) presentaron una evidencia similar.

HABILIDADES SOCIALES E INTERACCIÓN SOCIAL

Es un hecho que gran parte del comportamiento que adquirimos desde temprana edad y que hace del hombre un ser fundamentalmente social, es aprendido en interacción con los miembros de su grupo.

Bandura (1969) y Bandura y Walters (1977) hicieron notar el importante papel que juega el modelo en el desarrollo de ciertos patrones de conducta social a través de la imitación. La relevancia de este proceso de aprendizaje queda determinada por la validación empírica de las funciones del modelamiento: adquisición, facilitación social, desinhibición y extinción directa y vicaria (Rimm y Masters, 1974).

El proceso conocido como socialización sólo es posible mediante la consolidación de una serie de destrezas interpersonales a través de una interacción social saludable. Existe cada vez más evidencia de que la subcultura que comparten los niños puede ser decisiva tanto para el fortalecimiento de sus repertorios prosociales como para la perpetuación de sus deficiencias interpersonales. Por ejemplo, Bandura, Ross y Ross (1961), evidenciaron el desarrollo de patrones de conducta agresiva en niños expuestos a modelos adultos que se comportaban agresivamente; y Patterson y colaboradores (1967) lo constató al emplear niños como modelos. No son pocos los autores que han insistido en que el ajuste psicológico de los niños depende principalmente del estatus que logran adquirir en su grupo de amigos (Har-

tup, 1979). Asher y colaboradores (1981), por su lado, encontraron altas correlaciones entre una pobre relación con los compañeros y el subsecuente ajuste social de los niños. El problema de una inadecuada relación interpersonal parece afectar a entre 5 y 15% de los niños de primaria (Asher y cols., 1981).

French y Tyne (1982) reconocen la existencia de por lo menos tres tipos bien definidos de problemas de interacción en los niños: *a*) el aislamiento social, *b*) el rechazo social y *c*) la indiferencia social.

Los niños aislados han sido definidos así de acuerdo con una tasa excesivamente baja de contactos interpersonales. Si bien este argumento puede ser discutible, sobre todo cuando es el único criterio con que se cuenta para descubrir el problema, lo cierto es que los niños que evidencian este problema suelen involucrarse muy poco en las actividades sociales de los demás niños de su edad. French y Tyne (1982) sugieren dos tipos de intervención terapéutica a fin de encarar eficientemente el problema. Uno se orienta al incremento de la frecuencia de contactos interpersonales y el otro se centra en el entrenamiento del niño en habilidades sociales específicas, con la esperanza de que el aprendizaje subsecuente le permita un incremento de la cantidad y calidad de interacciones con sus compañeros.

Los niños que sufren de rechazo social se caracterizan por obtener de sus compañeros un número alto de nominaciones negativas y bajo de nominaciones positivas en una prueba sociométrica (Moreno, 1960). Podría concluirse que este tipo de niños son de baja aceptabilidad social. Hartup y colaboradores (1967) encontraron una alta correlación entre el nivel de aceptación social y la frecuencia, cantidad y calidad de reforzamiento otorgado a otros. Sin embargo, no se observó relación alguna entre el rechazo social y dicha tendencia a reforzar a sus semejantes; en lugar de esto pareció más evidente cierta disposición de los rechazos a ser identificados con prácticas aversivas.

Dada la obvia carencia de repertorios sociales de este tipo de niños, se supuso que el tratamiento más indicado sería el entrenamiento de habilidades interpersonales específicas y de solución de problemas sociales de amplio espectro (Richard y Dodge, 1982; Gesten y cols., 1979; Rutter, 1975).

El tercer tipo de problemas de interacción social asociados con perturbación emocional posterior se presenta en los niños que son objeto de la indiferencia de sus compañeros. Esta población ha sido definida también a través del sistema denominativo-sociométrico de Moreno, como susceptible de obtener muy pocas menciones positivas por parte de sus amigos, así como muy pocas, si acaso se dan, denominaciones negativas; de manera que puntúan muy bajo tanto en aceptación como en rechazo. Los demás niños no parecen estimar las

potencialidades reforzadoras de estos sujetos, por lo que pasan generalmente inadvertidos y olvidados. El tratamiento estaría encaminado a lograr la aceptación del grupo, y aunque no existen hasta la fecha esfuerzos destacados en este rubro, el trabajo debería estar encaminado a lograr, en los ignorados, óptimos niveles de destreza en la conversación, en las actividades de grupo y de planificación y, en general, en hacer nuevas amistades.

HABILIDADES SOCIALES Y TRASTORNOS DE ANSIEDAD

Si rastreamos el origen del movimiento de las habilidades sociales en el desarrollo histórico de la terapia conductual, muy probablemente tendríamos que remontarnos a los escritos de Salter (1949) y Wolpe (1958) sobre la conducta asertiva. Ambos autores ligaron teóricamente la asertividad a los constructos de la inhibición y ansiedad respectivamente. Salter, dentro de la tradición pavloviana del condicionamiento, analizó los trastornos de asertividad (aunque no los llamaba así) como problemas de *inhibición* que podían ser contrarrestados mediante la *excitación* proveniente de una serie de ejercicios terapéuticos.

Wolpe, de manera no del todo diferente, vinculó el problema de la asertividad con lo que se denominó la *inhibición recíproca*, colocando a la respuesta asertiva y a la ansiedad en los extremos de un continuo, y postulando su absoluta incompatibilidad. Asertividad significa para Wolpe no sólo la expresión de conducta más o menos agresiva, sino también de sentimientos de afección, agrado y amistad, liberados de cualquier vestigio de ansiedad. La expresión de dichos sentimientos inhibe recíprocamente la ansiedad desadaptativa, como lo hacen también otras respuestas antagónicas: las respuestas de relajamiento y las sexuales, motoras y respiratorias.

Si bien la evidencia psicofisiológica reciente no respalda de manera directa e inequívoca la correlación de la emisión de la conducta asertiva con la reducción de la ansiedad (Rimm y Masters, 1974; Twentyman, Gibralter e Inz, 1979), sí resulta evidente la alteración de la actividad autónoma como consecuencia del ejercicio o la práctica de las respuestas asertivas (Wolpe, 1980).

A partir de entonces, y preponderantemente durante la década de los setenta, la evidencia que testimoniaban los diferentes autores apuntaló al entrenamiento asertivo como una solución aceptable de los llamados trastornos de ansiedad, principalmente los de la ansiedad social, es decir, de aquella que es producto de la interacción entre

personas en situaciones concretas. Una gran mayoría de los estudios dados a conocer entre 1970 y 1982 incluyó como variables dependientes, entre otros, los datos subjetivos generados por escalas, cuestionarios, inventarios y autorreportes del estado de ansiedad antes y después del tratamiento. Son igualmente comunes las medidas fisiológicas de tasa cardiaca, tasa respiratoria y respuesta galvánica de la piel, pese a no considerarse a la ansiedad como tema central de la investigación.

En general, los estudios que respaldan la efectividad del entrenamiento asertivo* son muchos y muy variados, pero los que informan sobre la eliminación de los estados de ansiedad son más reducidos en número. Estos últimos se sucedieron a partir de los análisis de Wolpe (1958), en el que el autor discute la aplicación del entrenamiento asertivo a problemas definidos por padecimientos ansiosos. También Cautela (1966) describió la utilidad de la técnica en pacientes fóbicos con dificultades interpersonales y con alteraciones sexuales. Hosford (1969) y Sanders (1967; citado por Rimm y Masters, 1974) ensayaron con éxito procedimientos similares para el entrenamiento de sujetos con ansiedad al hablar en público. Evidencia adicional fue proporcionada por Wolff y Desiderato (1980), Curran (1977), Marshall y colaboradores (1981), Conger y Farrel (1981) y Kiecolt y McGrath (1979). Todos ellos informaron sobre reducciones significativas del nivel de ansiedad en poblaciones heterogéneas con padecimientos variados.

El que la ansiedad sea considerada como una característica que constituye una especie de común denominador para muchos de los problemas "emocionales" típicos de las situaciones interpersonales, hace de la técnica que sirva para reducirla efectivamente un procedimiento de gran valor para el desarrollo de la competencia social. Su aporte más significativo seguramente habrá de ser, como en el caso del aislamiento social, el establecimiento de las condiciones que hagan posible una interacción social mayormente adaptativa.

HABILIDADES SOCIALES Y OTROS PROBLEMAS

Relaciones maritales insatisfactorias

Existe razón para suponer que las parejas en conflicto emiten una significativamente mayor cantidad de respuestas negativas que las que

* Debe advertirse que el entrenamiento asertivo constituye aquí la formación de un tipo específico de habilidades: expresión de sentimientos positivos o negativos, desarrollo de destrezas de comunicación interpersonal, defensa de los derechos personales, etcétera.

no lo están, en situaciones que ameriten solución de problemas y conversación casual. Jacobson (1982), publicó una serie de hallazgos que daban a conocer diversos grados de discrepancias en la comunicación de parejas con problemas de relación. De igual manera, Gottman (1979) informó sobre tres efectos fundamentales: *a*) las parejas problematizadas mostraban mayor "reciprocidad negativa" (una mayor probabilidad de respuestas afectivas negativas ante una situación negativa planteada por el cónyuge) que las que no tenían antecedentes de conflicto, *b*) las parejas bien avenidas, en la discusión de temas conflictivos, tienden a producir un análisis reflexivo y retroalimentacion constante de los argumentos presentados por el cónyuge. Esta práctica no se encuentra en la discusión de parejas con problemas de ajuste marital, y *c*) las parejas bien avenidas normalmente finalizan la discusión con el contrato o la solución negociada. Por el contrario, las parejas con dificultades no llegan generalmente a ningún tipo de acuerdo conjunto.

En suma, todo parece indicar que la disfunción marital tiende a correlacionarse principalmente con deficiencias en la interacción y, sobre todo, con alteraciones en la comunicación que requiere de particulares estrategias de solución de conflictos.

Como puede suponerse, los esfuerzos correctivos en este tipo de problemas se orientan al desarrollo de la empatía, la comprensión mutua y el sustento afectivo. Aquí, al igual que en los casos anteriores, la generación de destrezas sociales parece ser un procedimiento aceptable tanto en el tratamiento como en la prevención de trastornos maritales.

Impedimentos físicos e invalidez

El entrenamiento de habilidades sociales ha sido también empleado con sujetos condenados a sobrellevar diversos grados de invalidez física con la consiguiente secuela psicológica que su aceptación supone. Existen algunos escritos, por ejemplo el de Morgan y Leung (1980), en los que se recalca la absoluta importancia de la aceptación de la inhabilidad en el proceso de la rehabilitación integral del paciente inválido, así como el profundo efecto que sobre las relaciones interpersonales tiene la invalidez al afectar principalmente el autoconcepto y las expectativas de acción potencial.

Estos autores estudiaron el efecto del entrenamiento asertivo sobre la aceptación de la invalidez en estudiantes universitarios que tenían dicho problema. Los resultados demuestran claramente la utilidad del entrenamiento interactivo en el mejoramiento del autoconcepto y la interacción social de quienes se sometieron a él.

Mishel (1978), por otro lado, hizo notar el trato discriminatorio de que son objeto las personas físicamente impedidas. Como resultado de sus impedimentos, el individuo es susceptible de reacciones sociales negativas, que van desde la curiosidad morbosa hasta la lástima indiscriminada y comedida. Por esto, y por razones de autopreservación, todo sujeto con impedimento físico debería ser expuesto a un programa de entrenamiento para el logro de su competencia social. Mishel obtuvo también buenos resultados con el entrenamiento asertivo y la transferencia de dicho entrenamiento a los contextos naturales de los sujetos en estudio.

Dunn y colaboradores realizaron intentos similares (1981) en pacientes que tenían lesiones en la espina dorsal; Meyers y Jansen (1980), en una mujer maltratada y López (1980), en ancianos institucionalizados. En todos los casos los resultados informados fueron del todo satisfactorios.

Retardo en el desarrollo (mental)

Otra de las áreas crecientemente influidas por el entrenamiento de las habilidades sociales es la deficiencia mental. Hasta hace poco se había puesto atención casi exclusivamente a ciertas habilidades académicas y de autocuidado, descuidándose ostensiblemente aquellas destrezas relacionadas con la vida cotidiana en comunidad. Sólo recientemente algunos autores volvieron la mirada hacia el desempeño social del retardado. Por ejemplo, Matson y Earnhart (1981) compararon dos paquetes instruccionales para el entrenamiento de ciertos repertorios conductuales prosociales de cuatro pacientes adultos de sexo femenino con retardo mental. Se demostró la importancia relativa de los procedimientos del aprendizaje social (automonitoreo, retroalimentación, modelamiento, juego de roles y reforzamiento social) en la consecución de los objetivos de estudio. Matson y Senatore (1981) obtuvieron excelentes resultados, atribuibles al entrenamiento de habilidades sociales, cuando compararon esta técnica con la eficacia de la psicoterapia tradicional en cuanto a la adquisición de un adecuado funcionamiento interpersonal de 35 adultos retardados. Estos resultados permiten concluir que el retardo mental constituye otro ámbito fértil a la aplicación de procedimientos específicos para el desarrollo de la competencia social.

Entrenamiento a paraprofesionales

No existe ninguna razón para suponer que el entrenamiento de habilidades sociales deba estar restringido al restablecimiento de defi-

ciencias para relacionarse o a la superación de problemas específicos; resulta igualmente viable su aplicación a poblaciones que no suelen presentar anomalías de ninguna clase, con el sólo propósito de optimizar su ejecución especializada o mejorar sus roles de participación. Los esfuerzos encaminados a mejorar, vía entrenamiento de destrezas sociales, el desempeño del personal especializado en la atención de pacientes psiquiátricos hospitalizados constituyen un claro ejemplo de ello. Goldstein y Goedhart (1973) utilizaron el *aprendizaje estructurado* para mejorar la empatía entre los enfermeros y los pacientes de un hospital público de Amsterdam, Holanda. Los autores afirmaron que la autorrevelación y la expresión de sentimientos pueden ser suficientes para lograr los objetivos propuestos. De manera similar, Lack (1981) comparó la eficacia para el entrenamiento del personal técnico de un hospital psiquiátrico de tres procedimientos instructivos: la solución de problemas, el aprendizaje estructurado y el manejo de contingencias. Sus resultados confirman la eficacia de la combinación aprendizaje estructurado-solución de problemas en la optimización de los efectos de transferencia por entrenamiento.

En el entrenamiento a padres, Guzzetta (1981) probó el mismo paquete instruccional para generar la misma habilidad, es decir la empatía, entre padres e hijos preadolescentes; el autor argumentaba que los problemas generacionales tienen profundas raíces en el fracaso para lograr una adecuada comunicación de los sentimientos mutuos. Sus resultados demostraron la relevancia del paquete empleado, tanto para el entrenamiento de la habilidad como para afianzar la transferencia postentrenamiento.

Solomon (1981) se interesó también en los efectos de transferencia inducidos por este tipo de entrenamiento cuando estaba dirigido a padres que solían maltratar a sus hijos.

Otros estudios (Hunt, 1971; Rosenthal, 1981) se interesaron por analizar algunas de las características de los entrenados (el nivel conceptual de los consejeros profesionales) y su influencia en la respuesta al entrenamiento impartido, con relación al manejo de sus clientes. Los datos mostraron una respuesta diferencial al tratamiento, determinada por los diferentes niveles de conceptualización de los sujetos.

Gilstad (1981), por otro lado, entrenando maestros para desarrollar habilidades interactivas con sus alumnos, logró un decremento sustancial de problemas disciplinarios en los salones de clase.

Miscelánea

Debido quizá a la constatación de los excelentes resultados que el procedimiento del entrenamiento de habilidades sociales logra en

todos, o casi todos los niveles de su aplicación, su implantación ha rebasado la prescripción basada exclusivamente en trastornos de naturaleza ortodoxa y está siendo indicada también para el manejo de un creciente número de otros problemas sociales no menos complejos.

La intervención crítica es uno de estos problemas. Goldstein (1981) hace notar que el entrenamiento dirigido al personal policiaco para que pueda intervenir en situaciones críticas, puede estar ampliamente justificado debido a que —por lo menos en Estados Unidos de Norteamérica— el tiempo destinado por el policía a actividades relativas al control criminal es sólo un 20 por ciento del tiempo total que demanda sus funciones; el 80 por ciento restante lo dedica a la atención de llamados que ameritan interacciones críticas típicas: peleas familiares, intoxicaciones, intentos de suicidio, manejo de víctimas de accidentes, asalto o violación, etcétera. Esto proporciona una muy buena razón para orientar el entrenamiento de ciertas destrezas en quienes tienen una mayor probabilidad de atender y manejar reacciones de cólera, ansiedad, depresión, histeria, agitación y confusión.

Mirón y Goldstein (1979) ofrecen con este mismo propósito un cuidadoso análisis del manejo de la conducta del secuestrador o raptor criminal, a través del entrenamiento de habilidades para negociar, persuadir e indagar información.

También Goldstein (1981) ha ensayado el entrenamiento de habilidades sociales a través de la *autoinstrucción* (autoayuda). Para esto se vio la necesidad de retirar los procedimientos convencionales (modelamiento, juego de roles, retroalimentación y entrenamiento transferencial) y derivarlos hacia actividades de descripción, ensayo, retroalimentación y transferencia conductuales para la versión de autoayuda. Este nuevo procedimiento, aunque no ha sido evaluado rigurosamente, constituye una atractiva opción a los procedimientos más ortodoxos de psicoterapia dirigida.

Finalmente, los ambientes laborales están dando ya muestras de receptividad a los procedimientos orientados hacia la generación de la competencia social. Sorcher y Goldstein (1972) y Goldstein y Sorcher (1974) describieron en detalle el entrenamiento de ciertas habilidades tendientes a instaurar no sólo repertorios conductuales eficientes y dignamente humanos en el *manejo de personal*, sino también en los procesos de entrenamiento y *capacitación para la promoción*.

Más recientemente varios autores realizaron esfuerzos similares; entre éstos destacan Burnaska (1975) y Moses y Ritchie (1975; ambos citados por Goldstein, 1981) y Latham y Saari (1979). Estos últimos probaron la eficacia del aprendizaje estructurado en el entrenamiento de habilidades de *conducción empresarial*.

Hasta aquí se intentó hacer una somera revisión de la aplicabilidad del entrenamiento de habilidades sociales en la solución de una amplia gama de problemas de conducta interpersonal, ya sea o no desviada, con la expresa intención de construir un alegato a favor de la importancia del estudio sistemático de dicho proceso instruccional. Su amplia definición y utilización creciente justifican los renovados esfuerzos de investigación encaminados a dilucidar muchas de las incógnitas que los estudios pioneros destacaron en sus primeros tanteos. Creemos en la potencialidad de esta técnica en desarrollo; y por ello recomendamos su consideración detenida y pormenorizada.

La importancia de investigar el tema de las habilidades sociales residía, habíamos dicho, en tres argumentos muy concretos. El primero de ellos quedó ampliamente respaldado al señalarse la relación existente entre la deficiencia en competencia social y los distintos trastornos de conducta. El segundo argumento encuentra justificación en la necesidad imperiosa de que la tecnología por desarrollar trascienda el carácter meramente clínico que ha tenido hasta ahora. Resulta encomiable el esfuerzo de los especialistas por perfeccionar procedimientos cuya aplicación se enmarca principalmente en el ámbito de la clínica, con propósitos estrictamente terapéuticos o rehabilitadores. Sin embargo, dada la potencialidad del entrenamiento de habilidades sociales, debería ponerse mayor atención en procurar la aplicación de esta floreciente tecnología en escenarios menos convencionales, como el hogar, la escuela y la comunidad, con el objeto de optimizar el rendimiento social cotidiano del individuo sin patología aparente.

La competencia social constituye un instrumento para el desarrollo social, por lo que es razonable desear que mucha más gente exprese un mayor y más sano interés social, mayor simpatía y aprecio y mayor solidaridad por y con quienes le rodean a diario.

Si bien es cierto que los modos interactivos son un producto natural de la interacción entre seres humanos (Gewirtz, 1961), y que los padres parecen influir grandemente en la conducta social de sus hijos pequeños (Bandura, 1969) y los compañeros también contribuyen en gran medida a moldear este comportamiento interactivo (Hartup, 1979), está claro que muchas veces éste, para su óptima adquisición, debe ser directamente entrenado, aunque no exista consenso acerca de qué exactamente deba entrenarse, ni sobre qué momento resulte el más oportuno. Sobre este último punto, varios autores (Hartup, 1979, y Eckerman y cols., 1975) coinciden en que la edad escolar y preescolar constituyen el momento más pertinente, por lo que señalan a la escuela como el escenario en el que debería llevarse a cabo el grueso de la experiencia social.

A su vez, Shure y Spivack (1979) resaltan la importancia de la relación paternofilial primaria en el desarrollo de la competencia social y sugieren diversos procedimientos para su entrenamiento en el contexto familiar. Por su parte, Roth y Bohrt (1980) señalaron las ventajas sociales que supone el entrenamiento de destrezas en la comunidad y recomendaron un sistema de desprofesionalización de los procedimientos utilizados para beneficio de sectores poblacionales socioeconómicamente depauperados.

Los estudios relativos a la generación de la competencia social en los contextos escolar, familiar y comunitario, resultan de por sí importantes, tanto por el hecho de que son el marco natural en el que se produce una importante porción de la conducta social de los individuos, así como porque dicha conducta es mantenida por las contingencias que tienen lugar en tales ambientes. No obstante, los esfuerzos realizados para validar una tecnología instruccional aplicada a tales ámbitos no han gozado de la atención y el entusiasmo observados en el estudio clínico de la deficiencia social (déficit en asertividad, ansiedad social, etc.); la razón quizá haya sido la falta de resultados concretos a corto plazo que caracteriza a todo trabajo social no estrictamente clínico.

La investigación de la competencia social en escenarios no convencionales es cualitativamente diferente de la que se realiza en el ámbito clínico. Esta última, por poseer esencialmente un carácter remediador, enfatiza la problemática individual en un contexto restringido, particularizando los procedimientos y limitando con ello la generalidad de los resultados así obtenidos. Asimismo, por sus características, este tipo de investigación posee un alcance restringido y centrado en el tipo de problema implicado, en la forma en que se presenta y en las particularidades del sujeto estudiado.

La investigación no clínica, por el contrario, requiere de esfuerzos validatorios de máxima generalidad. Esto se debe a que centra sus intereses en la prevención social de los trastornos asociados a la incompetencia en materia de interacción social.

Esta distinción hace necesaria la implantación de un tipo de investigación tecnológica que contemple los requerimientos particulares para una *validación social* en el estricto sentido del término.

Se entiende que exista interés social en una tecnología por el beneficio potencial que su aplicación supone para una mayor cantidad de personas —cambiando la consabida relación uno a uno por acciones comunitarias integrales— y en un mayor número de escenarios donde los procedimientos clínicos tradicionales no suelen tener cabida.

En suma, existe una creciente necesidad de abrir nuevos canales a un cada vez mayor sector poblacional —beneficiario potencial— de

los procedimientos de generación de la competencia social. Esta necesidad justifica ampliamente la investigación de estrategias instruccionales en estos nuevos escenarios.

PREVENCIÓN Y COMPETENCIA SOCIAL

El concepto de *prevención social*, primaria o secundaria, está íntimamente ligado al argumento de la validación social, y su posible vinculación con la competencia social constituye la tercera gran justificación para la conducción de estudios exhaustivos que arrojen luz sobre las habilidades sociales en general.

La prevención, para que pueda identificarse con la competencia social, debe entenderse como una acción dinámica formativa en lugar de la pasiva informativa, de práctica más difundida (Roth, 1982). La formación difiere de la información en que, en aquélla, el objeto trasciende la mera divulgación de temas de interés para centrarse en el desarrollo de repertorios conductuales alternativos al problema que se intenta prevenir. Siguiendo esta línea de razonamiento, la prevención del consumo de drogas, por ejemplo, se llevaría a cabo dotando a los usuarios potenciales de habilidades específicas que les permitan un desempeño social alternativo. Concretamente, la postura formativa supone que, de entrenarse a las personas en habilidades tales como solución de problemas, toma de decisiones, resistencia a la persuasión, negociación, autocontrol, etcétera (destrezas todas cuya carencia ha sido observada correlativamente al consumo de drogas y alcohol) se multiplicarían consecuentemente las opciones al comportamiento indeseable y, de esta forma, se reduciría la probabilidad del consumo potencial de fármacos.

La tendencia formativa no se contentaría, en este caso, con el mero despliegue informativo acerca de la naturaleza, las características y las consecuencias de las drogas y su consumo, sino más bien tendería a combatir su abuso a partir del potenciamiento de la comunicación interpersonal, de las alternativas intelectuales, sociales y culturales, del crecimiento individual y del desarrollo emocional. Nótese que para lograr dichas metas no es indispensable referirse a las drogas ni a su supuesta problemática; bastará con la adecuación de una efectiva tecnología capaz de desarrollar repertorios conductuales prosociales en la *familia*, la *escuela* y la *comunidad*.

Son estas tres instancias las que constituyen el soporte social de la acción preventiva primaria y secundaria, al facilitar el comportamiento prosocial. Analicemos a continuación sus aportes respectivos.

Indiscutiblemente importante es el papel de la familia en el esfuerzo preventivo. A este respecto, son muy conocidos los trabajos

que señalan la relevancia del aprendizaje social a través de la exposición a modelos (Bandura, 1969), y en nuestra cultura es precisamente la familia la fuente primaria de modelos prosociales. Caplan (1976) ha propuesto una serie de características que idealmente toda familia debería presentar, a fin de que se la considere óptima como soporte de la prevención primaria. Algunas de estas características son: la retroalimentación en lo referente a eventos sociales; la formación ideológica de valores y creencias; el desarrollo de habilidades interpersonales, de planificación y autodirectivas. La prestación de respaldo, ayuda, consejo y guía en periodos de crisis permite una función de referencia y control social, lo cual es fuente de identidad y equilibrio emocional.

La labor preventiva en el nivel familiar se definiría, pues, mediante el fortalecimiento de los repertorios y las funciones antes mencionadas con el fin de optimizar su estructura y funcionamiento.

Si bien es cierto que deberíamos esperar que la familia sea responsable de la generación de las habilidades sociales en sus miembros más jóvenes, no es menos cierto que ésta se ha visto obligada a depositar dicha responsabilidad en la escuela, al verse a menudo afectada por un sinnúmero de contingencias, algunas de ellas adversas, asociadas a una paulatina pérdida de oportunidades para el ejercicio de sus funciones. Por ejemplo, la pérdida del poder adquisitivo familiar ha tenido que ser compensada en ocasiones con la participación activa de la mujer en el trabajo y su efectivo aporte económico. Este nuevo rol adoptado por la familia acarrea, indudablemente, cierto tipo de beneficios, pero obliga, por otro lado, a abandonar las prácticas tradicionales de cuidado y formación de los hijos; esta responsabilidad queda relegada a la guardería, al jardín de niños y a la escuela en todos sus grados.

No existiría problema alguno si la escuela como institución formativa estuviera preparada para responder efectivamente a la exigencia planteada por este cambio en las normas familiares. La escuela siempre se abocó con exclusividad a la formación de repertorios académicos, desentendiéndose de la preparación social del niño o joven. Por otro lado, el profesor recibe su entrenamiento con un fuerte énfasis en habilidades académicas específicas, y deja mucho que desear en cuanto a la formación de la "personalidad" del estudiante. En consecuencia, el niño no recibe ni de su grupo familiar ni del sistema escolar aquel tipo de entrenamiento que es imprescindible para un óptimo desempeño como ser humano.

La escuela tiene pues, ahora más que nunca, la enorme responsabilidad de compensar aquellas deficiencias familiares, fruto de una demanda particular de nuestra sociedad en constante expansión, y

convertirse con ello en uno de los pilares más sólidos de la prevención primaria y secundaria.

Por su parte, la comunidad puede también contribuir al soporte de la actividad preventiva, desarrollando principalmente actividades alternativas a aquellas que propician los diferentes problemas susceptibles de prevención. Puede, por ejemplo, organizar actividades deportivas, culturales o recreativas que involucren tanto a los jóvenes como a los adultos del vecindario; incentivar la formación de entidades juveniles, clubes, asociaciones, etc., que desarrollen permanentemente planes de mejoramiento comunitario; o bien, lograr un mayor acercamiento de los vecinos, promoviendo altos índices de cooperación interpersonal o familiar y desterrando toda forma de competencia malsana. Puede también motivar la formación de elementos paraprofesionales que continúen las intervenciones innovadoras iniciadas por expertos ajenos a la comunidad y que hayan dado muestras de ser positivas para sus miembros.

En la medida en que la comunidad, a través de sus líderes, cohesione a sus miembros e instituciones y demuestre interés y empuje para abordar y solucionar sus problemas, adquirirá un mayor poder político y de decisión, lo cual puede redundar en una creciente disponibilidad de recursos económicos y humanos para el desarrollo de la comunidad. El trabajo con los líderes comunitarios naturales constituye la actividad fundamental para un efectivo conocimiento, tanto de las potencialidades de la propia comunidad y de sus necesidades más apremiantes, como de los propios problemas, tal y como son percibidos desde adentro. Los líderes reflejan las aspiraciones de sus miembros y también sus temores y desconfianzas; es a través de éstos que conoceremos sus metas e intereses y la dirección en la que deberá orientarse la innovación. En otras palabras, los líderes de la comunidad constituyen el nexo indispensable con el plan preventivo primario, y son el objeto de la concresión del aporte real de la comunidad al mismo.

La familia, la escuela y la comunidad juegan además un papel importante al servir también de base a los proyectos de prevención secundaria; éstos dirigen la intervención hacia sectores de población que demuestran la existencia de niveles mensurables del problema, traducidos a estimaciones de riesgo. Aquí la acción preventiva deberá reducir la probabilidad futura de un comportamiento problema, alterando los niveles estimados de riesgo. Para ello, el agente de prevención deberá generar (o eliminar, según sea el caso) una serie de repertorios conductuales, vinculados potencialmente con el problema en cuestión. En este sentido, el quehacer preventivo secundario no tiene necesariamente que diferir del primario en lo que a su intervención se

refiere. La distinción más bien estriba en la selección y los criterios de selección de quienes serán sometidos a la acción preventiva.

Para finalizar, creemos que muchos problemas tradicionalmente vinculados con la psicopatología peden llegar a correlacionarse con un marcado déficit de competencia social, como quedó demostrado páginas atrás. Por esta razón, suponemos que si existe un sector poblacional incapaz de relacionarse socialmente, de expresar clara y directamente sus sentimientos, solucionar problemas comunes y cotidianos, tomar decisiones de incumbencia personal o familiar, resistir a las presiones malsanas del grupo, negociar conflictos, y controlar su ambiente inmediato o anteponerse a las situaciones adversas con verdaderas posibilidades de éxito, éste puede ser considerado como de alto riesgo para la psicopatología. En un caso así, una acción a tiempo —entendida como el entrenamiento temprano de habilidades sociales— puede adquirir un carácter eminentemente preventivo.

En un modelo preventivo tal, el trabajo tendrá que orientarse hacia el cambio conductual mediante procedimientos y técnicas para la creación y el desarrollo de repertorios conductuales prosociales cuyo déficit esté relacionado con el riesgo. La acción preventiva, entonces, deberá hacer énfasis en generar procedimientos de entrenamiento eficaces, así como en garantizar teórica y metodológicamente que tales procedimientos constituyan intervenciones preventivas en un estricto sentido.

3

Entrenamiento de habilidades sociales: tendencias actuales

MODELOS Y PARADIGMAS

Con una gran precisión Trower (1980) indicó que la investigación en el campo de las habilidades sociales ha entrado, tras un periodo de expectativa eufórica, en un periodo de evaluación crítica saludable. En efecto, todo parece indicar que la panacea, como fuera concebido en un principio el entrenamiento de habilidades sociales, está llegando al final de una década de abundante evidencia empírica con un grado de madurez tal que permite —de ahora en adelante— un paréntesis de sana autocrítica.

Actualmente la mayoría de los estudiosos de este problema coinciden en la existencia de algunos problemas a los que no se ha podido dar aún una solución definitiva. Dichos problemas tienen que ver con: *a*) la ausencia de una definición de habilidad, destreza o competencia social que unifique el consenso acerca del fenómeno en cuestión, con la consiguiente confusión acerca de procedimientos evaluativos e instruccionales; *b*) las técnicas evaluativas no parecen estar construidas para obtener las respuestas a las preguntas más pertinentes; *c*) no parece existir el conocimiento necesario sobre los aspectos normativo-sociales, sobre la conducta social ni sobre las relaciones existentes entre ambos; *d*) prevalecen, en lo que se refiere a la concepción del episodio interactivo, nociones simplistas y mecanicistas respecto a su forma y características, y *e*) se percibe un marcado énfasis en los modelos que incorporan rasgos y otras entidades inferidas en la evaluación y el entrenamiento de las habilidades sociales (Trower, 1982).

La insatisfacción reinante a raíz de estas imprecisiones no parecería ser una consecuencia, como señala Trower (1982), de divergencias metodológicas, sino más bien de lo inadecuado de las suposiciones en las que se basa la investigación actual o a la construcción de preguntas

mal planteadas. Ambas posibilidades obedecen a un origen común: un modelo y un paradigma defectuosos. Éstos deben ser modificados con el objetivo de que permitan otro tipo de preguntas de investigación basadas en supuestos de otra naturaleza.

El estudio de las habilidades sociales ha estado principalmente guiado, en esta última década, por el tipo de paradigma simplista o mecanicista que Harre y Secord (1972) denominan "paradigma viejo", y que nos recuerda los planteamientos del positivismo lógico y el operacionismo físico, que concibe al individuo como ente pasivo, presa de fuerzas externas y abandonado al capricho de ellas. Este paradigma interpreta la interacción social como un fenómeno de causalidad lineal, cuyas partes pueden ser estudiadas aisladamente sin que por ello haya que esperar alteraciones de importancia en el todo. Trower (1982) señala dos importantes consecuencias de la adopción de este tipo de paradigmas en la investigación de las habilidades sociales. Una de ellas es la descontextualización de la interacción, que ejemplifica de la siguiente manera: "Así, una petición poco razonable quitada de un contexto, constituye el estímulo, y la réplica del sujeto, la respuesta; esta última es registrada como asertividad... lejos de explorar de esta manera las características del estímulo y la respuesta, se priva al fenómeno de su significado real... lo que distingue a la habilidad social de otros fenómenos es su naturaleza interactiva. La pregunta de A depende lógicamente de la respuesta de B, y es esta relación sincrónica de intercambio recíproco entre A y B lo que constituye lo central de las habilidades sociales. Esto es lo que se oscurece y destruye" (Trower, 1982, pág. 409). Desde la perspectiva de un paradigma que se caracteriza por un afán paramétrico indiscriminado, la desconexión espacio-temporal de los componentes del fenómeno bajo consideración, distorsiona el objeto mismo del estudio a tal extremo que por esta vía probablemente jamás lleguemos a dilucidar un problema que es dinámico por definición, y cuya comprensión depende no del examen de sus partes constitutivas por separado, sino del análisis meticuloso del funcionamiento de todo el sistema integrado. Este tipo de reflexiones deberá conducirnos tarde o temprano hacia un reordenamiento epistemológico que permita un replanteamiento de las definiciones de interacción social y, consecuentemente, de habilidaes sociales.

La segunda reflexión, muy cercana a la realizada por Roth y Bohrt (1980), critica la concepción de la pasividad del organismo y su supuesta incapacidad para decidir cualquier acción en su favor; ya sea en sentido de elegir la habilidad más áconsejable para enfrentar su medio ambiente o las circunstancias más pertinentes para echar mano de dichas destrezas. Este supuesto justifica la consabida actitud del

terapeuta o investigador que se erige en juez supremo para decidir lo que conviene o no al sujeto en cuestión. La consecuencia de esto es que el terapeuta o investigador asume unilateralmente no sólo la planificación de los objetivos de tratamiento y el tratamiento más indicado desde su muy particular punto de vista, sino también el tipo de trastorno que supuestamente manifiesta el sujeto. Ésta es la razón por la que existe una tendencia por parte del terapeuta a fijar como criterio de la deficiencia una serie de respuestas arbitrarias mal llamadas componentes por su dudosa validez de contenido.

Existen actualmente dos enfoques generales en el estudio de las habilidades sociales. Éstos están marcados por identidades teóricas bien conocidas que son antagónicas en sus postulados lógicos, epistemológicos y metodológicos: el enfoque cognitivo y el conductual. Ambos han servido de receptáculo para la formulación de diferentes modelos-guías en la investigación de la competencia social. Así, por ejemplo, discutiremos los modelos antropomórfico, el de los scripts, el modelo del aprendizaje social, el generativo y el análisis de tarea como vinculados con el enfoque cognitivo, y los modelos etológico, de rasgos y molecular dentro de la visión conductista. Si bien estos modelos comparten un mismo enfoque teórico (cognitivo o conductual), suelen exhibir importantes diferencias, lo que hace muy confuso el panorama teórico existente. Describiremos a continuación brevemente, con la intención de aportar un poco de orden, algunos de los modelos más reconocidos en el estudio de las habilidades sociales.

El modelo antropomórfico

Este modelo, cuyos argumentos se basan en el supuesto de que la persona, como objeto de estudio, responde a fuerzas contrarias de naturaleza externa y es capaz de gobernar y dirigir su propia conducta, fue formulado originalmente por Harre y Secord (1972). Considera al ser humano como un agente reflexivo y racional capaz de escoger los medios más adecuados para lograr sus fines y satisfacer sus necesidades. De acuerdo con esto, la persona no sólo puede monitorear su ejecución, sino que le es posible "monitorear su monitoreo", proceso que permite la autointervención. El modelo antropomórfico considera entonces a la persona no sólo como agente, sino como observadora activa y crítica de su propia conducta.

Harre y Secord afirman —comenta Trower (1982)— que si queremos entender el significado que la gente asigna a los estímulos en el medio ambiente y las reglas y normas que siguen para generar y monitorear su conducta social, deberemos estudiar las interacciones reales

pasadas y presentes o las simulaciones instigadas a través del juego de roles y los comentarios que éstas sugieren. Estos autores argumentan que debería estudiarse la estructura y génesis de los "episodios sociales formales" como modelos, para comprender la naturaleza de los "episodios informales". El episodio para ellos no consiste en componentes de respuesta sino en acciones integradas, pues el énfasis debe recaer en las "cosas hechas".

Para Harre y Secord el argumento empírico es discutible, pues para ellos la realidad social no es objetiva sino intersubjetiva. Por tanto, es de esperarse que este modelo confiera particular énfasis a los procesos cognitivos.

El modelo de los scripts

Muy próximo al modelo antropomórfico se encuentra el *modelo de los scripts* o *etogénico* (Harre, 1977). En él se propone que parte de nuestro conocimiento está organizada alrededor de una infinidad de situaciones estereotípicas que implican actividades rutinarias. Se argumenta que a través de experiencias tanto directas como vicarias, cada persona adquiere centenares de estereotipos culturales. Se utiliza el término "script" para referir un estereotipo fijado en la memoria. Los scripts suponen roles, objetos, condiciones, secuencias de acciones y resultados o consecuencias de ejecutar acciones de una u otra manera. "Así, al analizar la presentación de un extraño al grupo (por ejemplo en una fiesta), éste, el anfitrión y la tercera persona (quien se presenta al extraño), poseen cada uno una réplica de la estructura de la ceremonia de presentación" (Harre, 1977, pág. 289). Todos los participantes deben ser capaces de transformar el script cognoscitivo en la secuencia real y pertinente.

El modelo del aprendizaje social

Mischel (1973), dentro de la versión de la teoría cognoscitiva de la interacción social, se apoyó en las formulaciones del aprendizaje social, contribuyendo con cinco sugerencias para el cabal entendimiento del proceso interactivo. En primer lugar, se hace hincapié en el hecho de que todo individuo adquiere información relevante a través del *aprendizaje observacional* y es mediante este proceso como se presenta la posibilidad de la organización conductual mediante la integración y el procesamiento de la información. Para Mischel el observador construye selectivamente su realidad y este proceso es eminentemente cognoscitivo.

En segundo lugar, Mischel recalca los *constructos personales y las estrategias de codificación* como variables cognoscitivas que influyen sobre la respuesta del individuo, su atención y su interpretación de la situación social. Es en función de estas variables que el sujeto reacciona diferencialmente a las condiciones externas e integra la información a los esquemas existentes, mismos que guiarán la conducta futura.

En tercer lugar, el autor recalca la importancia de la variable *expectativa*. Estas expectativas determinan la selección de las conductas de la persona de entre muchas posibilidades disponibles para una situación determinada. En general, las expectativas se forman sobre las consecuencias posibles de las conductas potenciales. Por ejemplo, un tipo de expectativa puede surgir con respecto a la consecuencia de la interrelación, lo que puede determinar un estilo de comportamiento u otro.

Un cuarto aspecto destacado por Mischel se funda en los *valores subjetivos* de la persona. La emisión de su conducta puede depender grandemente del juicio valorativo que el individuo haga sobre el producto de ésta, lo cual lleva a prestar particular atención a sus preferencias. Por último, Mischel advierte la existencia de un *sistema regulatorio* de la conducta a través del cual la persona es capaz de reaccionar ante su propio comportamiento con crítica o aprobación.

El modelo generativo

El modelo generativo (Trower, 1982) surge a partir de las consideraciones propuestas por el modelo antropomórfico y el del aprendizaje social, complementados por las formulaciones de Carver (1979) relativas a un *modelo cibernético* tipo TOTE (Test-Operation-Test-Exit). Las variables más importantes que considera este modelo son: *a*) capacidad de monitoreo, *b*) capacidad de ejecución, *c*) metas y propósitos, y *d*) representaciones cognitivas y funciones lógicas. El modelo supone, de acuerdo con Trower (1982), que cada vez que la atención se dirige hacia el ambiente exterior, la naturaleza de la información proveniente del mismo es procesada con el fin de establecer una clasificación de entrada o esquema. Dicho esquema constituye el conocimiento existente que contextualiza la información. El individuo entonces realiza comparaciones de la información de entrada con aquélla ya existente en el esquema que tiene como fin producir la conducta que se adecue a ella y a las reglas y roles específicos.

La fase test (del modelo TOTE) implica el monitoreo y el proceso de comparación con la información estándar. Esta información

(conocimiento) puede tener valencia negativa o positiva, lo que le permite variar en importancia de acuerdo con el valor subjetivo asignado. La fase operativa que sigue funciona con el propósito de reducir cualquier discrepancia existente entre el conocimiento estándar y la ejecución, ajustando la segunda a la primera. Las fases de test y operación constituyen el meollo del proceso de emisión normal de las habilidades sociales; lo restante sigue casi en forma automática activándose el monitoreo unas veces hacia afuera y otras hacia adentro, lo que genera la retroalimentación de la conducta —con base en los valores, las creencias y el conocimiento previo— que sirve para lograr la congruencia entre las situaciones concretas y las metas personales.

El modelo indica también que el monitoreo externo se vincula con la persona diestra o competente, mientras que el monitoreo interno es más bien una característica de las personas inhábiles o poco diestras (Snyder, 1974). La razón parece obvia: mientras los monitores externos son excelentes observadores de las señales ambientales que anuncian la necesidad de la emisión de una habilidad, los que monitorean exclusivamente procesos internos tienden a pasar por alto dicha información y la omiten.

Finalmente, dado que el modelo generativo de las habilidades sociales las concibe también como fruto de las influencias medioambientales, supone que las inferencias sobre tales influencias deben ser empíricas y racionales, por lo que Trower (1982) cree que la generación de la competencia social debe lograrse a través de la terapia racional-emotiva (Ellis, 1977).

El modelo de análisis de tarea

McFall (1982) criticó las limitaciones del modelo de los rasgos y del molecular e intentó una reformulación del concepto de habilidades sociales; para ello estableció distinciones concretas entre competencia, habilidad y tarea. Competencia, para McFall, es un término evaluativo que designa la calidad de la ejecución de una persona en una tarea particular; habilidad es una destreza específica necesaria para ejecutar *competentemente* una tarea, y tarea es la condición necesaria para juzgar la competencia de la ejecución. Para el autor, este último concepto tiene más importancia y merece la mayor consideración debido a que constituye el instrumento más apropiado para segmentar y organizar los eventos. Utilizando la metáfora de la computadora, una tarea puede ser caracterizada como un programa conductual.

El programa conductual se resume en el lenguaje cotidiano con un simple "haciendo"; es decir, una tarea corresponde a la respuesta

que da una persona a la pregunta "¿qué estás haciendo?" (McFall, 1982, pág. 14). Para entender y predecir la conducta de una persona, dice el autor, es necesario conocer qué tarea se encuentra realizando la persona, y entender la lógica con la que la tarea organiza y dirige la conducta.

El modelo establece una jerarquía de tareas, desde las más generales y globales hasta las más particulares y específicas. Así, la tarea global de "encontrar esposa" supone las tareas más concretas de "establecer relación con esposas potenciales" o "establecer compromisos o citas". Lograr una cita requiere a su vez de tareas más específicas como "iniciar una conversación", "expresar sentimientos", etc., los que a su vez podrán fragmentarse en otras aún más concretas; por ejemplo, "elegir a la persona indicada" o "determinar el momento más oportuno para hablar".

Como la competencia de una persona no puede ser considerada en abstracto, ésta debe ser estudiada con referencia a una tarea concreta. La especificación cuidadosa de las características de la tarea constituye el *análisis de la tarea.* Entre las metas del análisis de tarea están el descubrir las leyes que gobiernan la interacción social, la identificación de criterios para discriminar entre ejecuciones adecuadas e inadecuadas y examinar de qué manera la ejecución de una tarea se relaciona con otras dentro del sistema de vida de la persona.

El modelo del análisis de tarea sostiene la importancia de evaluar dos aspectos vinculados con la persona: las tareas críticas en la vida de una persona o grupo y las muestras representativas de la ejecución de los sujetos en cada tarea.

El modelo apoyado en la teoría de la información intenta analizar la ejecución con base en la acción unitaria e integrada de los sistemas fisiológico, cognitivo y conductual. El fisiológico, vinculado a los procesos sensoriales, ejerce una función decodificadora de la información (recepción, percepción e interpretación). La habilidad para decodificar resulta particularmente útil en las actuaciones interpersonales donde la falta de atención o la distracción pueden alterar la ejecución individual, o donde la adecuada captación de señales ambientales puede determinar el éxito de la situación interpersonal.

El segundo nivel, el cognitivo, está determinado por las habilidades de decisión, integradas a su vez por cinco pasos: la búsqueda de elementos que respondan a los requerimientos de la tarea; la prueba de la correspondencia entre la respuesta alternativa y la demanda de tarea; la selección de la óptima respuesta para una solución particular; la búsqueda en el repertorio de la persona de ejemplares de la respuesta seleccionada, y la evaluación de la utilidad de la respuesta seleccionada.

El último nivel, integrado por las habilidades de codificación, implica dos pasos. El primero especifica la ejecución que traduce a la acción la respuesta seleccionada en el nivel cognitivo; esto implica la ejecución de respuestas verbales, no verbales, musculares y autónomas coordinadas. El segundo, de automonitoreo, tiene la función de advertir el grado de discrepancia entre el impacto intentado y el logrado.

En suma, el modelo indica que la identificación de una ejecución socialmente competente es prerrequisito indispensable para el análisis de las habilidades sociales. El análisis de los componentes fisiológicos cognitivos y conductuales, es necesario para una ejecución competente de la tarea conductual previamente designada (McFall, 1982).

El modelo etológico

El hecho de que la investigación de las habilidades sociales se circunscriba enteramente al análisis de episodios interactivos sociales, deja abierta la posibilidad de que los etólogos introduzcan sus aportes teóricos y metodológicos. Si bien la etología y la psicología entrelazan sus intereses, ambas son fruto de tradiciones muy diferentes, por lo que siempre han permanecido a prudente distancia una de la otra. Sólo recientemente, con el advenimiento de la llamada "etología humana", se ha empezado a avizorar la posibilidad de que la metodología empleada por los etólogos sea utilizada también en estudios típicamente psicológicos. De hecho, sólo recientemente los psicólogos han empezado a ponderar el desarrollo metodológico de esta joven ciencia —sobre todo en lo que a la obtención de datos se refiere— en condiciones naturales.

Los beneficios que el estudio de las habilidades sociales puede obtener del modelo etológico son diversos y muy variados. El más importante ya lo mencionamos; tiene que ver con el aprovechamiento de los sofisticados sistemas de medida de la interacción social en escenarios naturales. Los investigadores de las habilidades sociales tienen mucho que aprender, según Boice (1982), acerca de secuencias conductuales y los registros temporales. Asimismo, este autor destaca el hecho de que la llamada "psicología causativa" ha descuidado alarmantemente la observación directa. Sólo alrededor de un 10 por ciento de los estudios dados a conocer por los psicólogos utilizan la observación directa como medida principal, y el porcentaje es menor en los que trascienden la frecuencia como el dato más importante (Altman, 1974). Tampoco parece haber muchos datos sobre *sincronía*. La interacción que interesa a los estudiosos del comportamiento hábil es

fundamentalmente sincrónica, es decir, del tipo en que la porción de conducta verbal debe coincidir con porción de conducta motora; las miradas y los cambios de intensidad y fluidez verbal deben coincidir con las pausas y los silencios, etcétera. No obstante, las medidas de este tipo brillan por su ausencia en los estudios convencionales sobre habilidades sociales.

El modelo etológico puede también contribuir (y de hecho así lo hace) teóricamente. Los etólogos conciben generalmente la conducta social desde el punto de vista darwiniano de la selección sexual, según el cual los roles sociales están influidos directamente por las características sexuales; por ejemplo, las mujeres sonríen más que los hombres durante las interacciones (Knapp, 1978). Por otro lado, los etólogos fortalecen la noción de los rasgos en el estudio de la interacción social, demostrando, por ejemplo, que la "impasividad" constituye un rasgo general del comportamiento social hábil. Dicha apreciación tiene su base en la observación de que esta característica, entendida como cierta calma emocional, es atribuible sin excepción, a los animales líderes o a los machos dominantes. Estos animales inalterables, controlan efectivamente el comportamiento del grupo y constituyen una fuente de absoluta seguridad para todos los miembros de la manda (Boice, 1982). Desde la perspectiva etológica, entonces, la impasividad (como antagónica a la ansiedad), se convierte en un objetivo deseable en la generación de la competencia social; no a través de ejercicios relajadores o mediante la desensibilización sistematica, sino mediante su entrenamiento directo.

Finalmente, debido a la gran experiencia de los etólogos en el estudio de la conducta animal y a su consecuente conocimiento de la comunicación no verbal, están en inmejorables condiciones de hacer aportaciones significativas en todo cuanto se refiere a la expresión de la afectividad.

El modelo de los rasgos

Este modelo analiza las habilidades sociales como un constructo hipotético que refleja características subyacentes de personalidad. Según esto, las habilidades sociales son sólo indicadores burdos de una determinada personalidad. Por ejemplo, una persona que se comporta de cierta manera es considerada "asertiva" o "ansiosa" según sea el caso. Asertividad y ansiedad son por tanto, rasgos de carácter o de personalidad. McFall (1982) afirma que este modelo es circular o tautológico, puesto que cuando se observa la ejecución satisfactoria de una persona en una situación interpersonal, se requie-

re un buen nivel de destreza social y luego se afirma que la conducta de la persona es la adecuada debido a que posee un buen nivel de habilidad social.

El modelo supone igualmente, cierta estabilidad del rasgo en el tiempo y el espacio (Salter, 1949); es decir, si una persona se muestra hábil en una situación y en un momento determinados, esto permitirá predecir un comportamiento similar en otras situaciones y en otros momentos. Éste es el enfoque que predominó durante los albores del estudio de las habilidades sociales y cuya influencia claramente se rastrea hasta nuestros días.

Obviamente, esta forma de percibir el problema, condiciona el procedimiento de evaluación. Con el modelo de los rasgos proliferaron los cuestionarios e inventarios de asertividad, ansiedad social y otros que sólo intentaban medir características de la personalidad. El modelo de los rasgos convierte la noción de habilidad social en una abstracción diseñada para integrar diversas ejecuciones observables a través de estas medidas, que en última instancia constituyen los indicadores del rasgo.

El modelo molecular

El modelo molecular surgió como reacción al excesivo énfasis del rasgo en el estudio de las habilidades sociales y se ha constituido en una alternativa interesante desde el punto de vista conductual.

Este modelo se interesa en unidades conductuales observables, específicas y muy concretas, cuya totalidad estructurada integra una destreza particular. Estas unidades se conocen con el nombre de *componentes* y pueden variar de habilidad a habilidad, de situación a situación y de contexto social a contexto social. Son ejemplos de componentes el contacto visual, el tono de voz, la tasa de conversación, etcétera. Este enfoque no se interesa ni en rasgos ni en predisposiciones subyacentes y tampoco considera a las habilidades sociales como elementos hipotéticos de amplia generalidad; en lugar de esto, ve en las destrezas sociales conductas aprendidas en situaciones y contextos muy específicos. Las habilidades sociales constituyen "un atributo conductual de la situación específica de una persona y no de la persona en sí misma. No es que la persona 'posea' una cierta dosis de habilidad social, sino que se comporta más o menos hábilmente en una situación particular y en un tiempo particular" (McFall, 1982, pág. 7). El modelo pone en tela de juicio la generalidad transcontextual de las habilidades sociales; es decir, la demostración objetiva de que una persona se comporta de una manera especial en un momento

dado y en circunstancias específicas, no garantiza el que se tenga que comportar de manera idéntica en otras circunstancias.

Por otro lado, el modelo molecular no hace referencia a la calidad de la ejecución ni a los atributos personales; decir que una persona es hábil, no quiere decir sino que la conducta de la persona en cuestión fue relevante y que en una situación similar, probablemente lo sea otra vez.

En suma, este modelo intenta superar las ambigüedades generadas por el modelo de los rasgos a través de la operacionalización de los elementos que se supone integran las distintas habilidades sociales. Enfatiza el carácter situacional de las destrezas y recalca la necesidad de dinamizar el estudio de la interacción social, confiriéndole igual importancia a todos los componentes del episodio interactivo.

DEFINICIONES DE HABILIDADES SOCIALES

La forma como se entiende y concibe a las habilidades sociales depende, obviamente, de la formulación teórica a la que se inscribe el modelo respectivo. No será raro pues encontrar una infinidad de definiciones que brindan, en apariencia un completo desorden del objeto de estudio de las habilidades sociales.

Revisaremos a continuación las principales definiciones derivadas de los modelos descritos, intentando señalar sus semejanzas y diferencias, con la esperanza de obtener algunos elementos comunes que orienten el trabajo empírico que se presentará posteriormente.

Aproximación cognitiva

Para Harre y Secord (1977) una habilidad social se inscribe en el proceso general de la interacción. Dicho episodio no consiste en componentes fraccionables sino en actos que poseen un significado preciso. La secuencia de actos constituye la acción y representa la estructura del episodio. El significado del episodio está íntimamente relacionado con el sistema de reglas; éstas contribuyen a definir el significado personal y social del episodio.

Para estos autores la competencia consiste en una representación de la secuencia de acción. Asumen que para ser competentes o para realizar hábilmente una tarea, debe poseerse una *representación cognitiva.*

Muy próxima a esta definición se encuentra la que sugiere el modelo de los scripts. Dicho modelo afirma que una habilidad supone

el procesamiento de la información almacenada en la estrucutra de memoria de la persona. Esta información toma la forma de roles, objetos, actuaciones, secuencias de acción, etc., y queda disponible cuando la persona se expone a las condiciones propicias para la emisión de la habilidad.

Por su parte Mischel (1973), como exponente del modelo del aprendizaje social también subraya, en su definición de habilidades sociales, las construcciones y esquemas cognitivos. Una habilidad es un conjunto de variables personales construidas por alguien en condiciones particulares, más que una inferencia a la manera de rasgos. Una habilidad es un estereotipo que se aprende a través de observación y se organiza merced a reglas, convenciones sociales, expectativas y valores subjetivos en un esquema cognitivo.

Trower (1982) define también las habilidades sociales como la confluencia de variables cognitivas, aunque organizadas a la manera de un sistema cibernético. El modelo generativo identifica a la competencia social con el proceso de la observación (monitoreo interno y externo) y el seguimiento de reglas acordes con el esquema cognitivo existente.

Una ejecución hábil es el resultado del monitoreo atento de señales externas interpretadas con base en un complejo cognitivo preexistente, integrado por reglas sociales y normas de valencia positivas y negativas que permiten la toma de decisión para el logro de las metas deseadas.

El último modelo comprendido dentro de la aproximación cognitiva, el de análisis de tarea (McFall, 1982), define las habilidades sociales como "destrezas que permiten a la persona realizar competentemente una tarea social en particular. Estas destrezas no son conductas moleculares" (McFall, 1982, pág. 23).

Esta definición establece distinciones entre los referentes de la habilidad social y los de la ejecución competente. Por tanto, la identificación de una ejecución competente de la tarea es un paso imprescindible para el análisis de las habilidades sociales (el análisis de los componentes fisiológicos, cognitivos y conductuales). Asimismo, supone que dichas destrezas poseen un carácter permanente y, por tanto, son objeto de predicción.

En suma, en cualquiera de sus formas, la aproximación cognitiva insiste en que el componente motor no es el más importante y sugiere la consideración de otros.

Trower (1982) señala, a modo de resumen, dos aspectos que podrían constituirse en común denominador de esta aproximación:

> Primero, las habilidades sociales son componentes conductuales normativos, acciones (elementos) simples (miradas, emisiones verbales, etc.) o

secuencias de elementos o representaciones que la gente usa de ordinario en la interacción social, y que se encuentra gobernada por reglas. Tales componentes son aprendidos por experiencia u observación, retenidos por la memoria en forma simbólica y posteriormente sujetos a evocación para la construcción de episodios...

Segundo, las habilidades sociales refieren un proceso de generación de conducta hábil, dirigida hacia metas... el individuo monitorea conscientemente la situación inmediata y su conducta y modifica su ejecución a la luz de una continua retroalimentación externa y de un criterio interno...

En la generación de la conducta hábil el individuo delinea su repertorio de componentes, los organiza en secuencias nuevas de acuerdo con reglas situacionales, metas y submetas... (Trower 1982, págs. 418-419.)

Aproximación conductual

Al igual que en el caso de la aproximación cognitiva, las definiciones existentes son muchas y muy variadas. No obstante, intentaremos sintetizar los argumentos más sobresalientes.

En un nivel muy general podríamos encontrar la siguiente demarcación: habilidad social es el término genérico que designa el grado de éxito que puede lograr una persona en situaciones de interacción o transacción que tienen lugar en un cotexto interpersonal, independientemente del lugar, los objetivos personales o los participantes implicados (Conger y Conger, 1982).

Desde la perspectiva conductual, se tiende a destacar los componentes conductuales del episodio interactivo y a pasar por alto aquellas variables intermedias (cognitivas) a las que se atribuye un carácter casual, o por lo menos encausador, del comportamiento hábil. Las habilidades sociales no son vistas como entidades hipotéticas sino como un conjunto de respuestas objetivas integradas por una variable contextual o situacional. Esto último supone que no existe ninguna conducta particular que pueda ser considerada como hábil o inhábil por sí misma; tal apelativo dependerá entonces de su desempeño exacto en el exacto momento. Una conducta considerada como hábil en un contexto puede no serlo en otro. De esto se concluye que la definición de habilidades sociales desde la perspectiva del modelo molecular, requiere del desarrollo de una taxonomía que permita la clasificación de conductas y situaciones que distinga la naturaleza interactiva del fenómeno. La definición requerirá también de un exhaustivo análisis de los componentes que particularizaron cada habilidad con el fin de lograr una aceptable validez de contenido.

Si bien hemos incluido aquí el modelo de los rasgos y el etológico, pues enfatizan y hasta ponderan más que cualquier otra variable los aspectos conductuales en su concepción de la competencia social,

ambos acusan importantes divergencias de la noción medular de la aproximación conductista. El modelo etológico, por ejemplo, parece interesado por los niveles conductuales de la interacción al reconocer la importancia de la observación del comportamiento en forma directa y natural; sin embargo, la habilidad social tiende a ser interpretada a la manera de un patrón rígido, como el ritual de apareamiento de las aves o el cortejo del pez espinoso, atribuyéndole a su origen un estatus biogenésico. De ahí la vinculación que el modelo etológico establece entre las características sexuales y ciertos patrones de conducta interactiva (por ejemplo, el componente sonrisa).

El modelo de los rasgos ha sido tradicionalmente confundido con la aproximación conductual, y probablemente sigue siéndolo aun actualmente debido a que sus medidas arrojan datos que pueden obserse más o menos directamente sobre el comportamiento de los individuos. No obstante, esta información conductual constituye sólo un indicador de alguna predisposición o característica de personalidad subyacente. En otras palabras, la conducta observable consiste simplemente en un parámetro para valorar la "competencia social" como rasgo. Un ejemplo lo constituye la asertividad; según esto, la persona que hace respetar sus derechos, entabla conversación con desconocidos, maneja eficientemente situaciones complejas, etc., es considerada asertiva; es decir, posee un carácter o una personalidad asertiva.

En suma, las definiciones que nos presenta la aproximación conductual, revisten generalmente un carácter operacional, sugieren la presencia de elementos moleculares como indicadores de competencia, otorgan especial importancia al episodio interactivo y a la influencia situacional y requieren de procesos evaluativos directos (observacionales). Una habilidad social es un repertorio de conductas cuya emisión depende de la operabilidad de ciertas condiciones medioambientales específicas y de un bagaje histórico precurrente, al que se tiene acceso a través del aprendizaje sociocultural.

EL ENTRENAMIENTO DE LAS HABILIDADES SOCIALES

En esta tercera y última sección del presente capítulo, revisaremos con especial detalle la técnica conocida como *aprendizaje estructurado* (Goldstein, 1973, 1981; y Goldstein y cols., 1976, 1980). Otorgaremos especial atención a este procedimiento, debido a que constituye la tecnología base a partir de la cual exploraremos empíricamente el entrenamiento de las habilidades sociales.

Desde sus albores, el movimiento de formación de habilidades sociales ha estado estrechamente vinculado con la terapia de la conducta

(Salter, 1949; Wolpe, 1958), aunque bajo el argumento del entrenamiento asertivo. Por esta razón no es de extrañarse que aquél haya adoptado los supuestos, el marco teórico general y algunos de sus procedimientos y técnicas más ampliamente utilizados de ésta, en el contexto clínico.

Uno de los supuestos teóricos más reconocidos y que atañe directamente al entrenamiento de habilidades sociales señala que los trastornos que se encaran son adquiridos a través de una interacción dinámica con el ambiente social y que los déficit deben ser interpretados como el producto o la consecuencia de un incompleto o defectuoso proceso de aprendizaje. Consecuentemente, la superación del problema o la eliminación del déficit deben sobrevenir a partir de la aplicación sistemática de procedimientos que optimicen el aprendizaje de los repertorios inexistentes. Esto implica, lógicamente la utilización de las técnicas conductuales de adquisición y mantenimiento de repertorios, cuya efectividad ha sido ya abundantemente documentada.

El entrenamiento de habilidades sociales, entonces, ha adoptado los más efectivos procedimientos para el aprendizaje social, mismos que puso a prueba con resultados más o menos aceptables desde hace aproximadamente una década. Algunas de las técnicas más empleadas son: el *modelamiento* (Wood, 1981; Sarason y Sarason, 1981; Bellack y cols., 1976; y Hersen y cols., 1973), o su variante, el *modelamiento cubierto* (Kazdin, 1975, 1976), el *juego de roles o ensayo conductual* (Conger y Farrel, 1981; Furman y cols., 1979; Rimm y cols., 1976; McFall y Killesand, 1971), la *retroalimentación* (Arnkof y Stewart, 1975; Dunn y cols., Leung, 1980; Gresham y Nagle, 1980; Kirschenbaum, 1979; y Kiecolt y McGrath, 1979).

Si bien estas técnicas fueron capaces por sí mismas de lograr buenos resultados, existe una tendencia a integrarlas para formar con ellas "paquetes" de entrenamiento altamente efectivos. Así, Marshall y cols. (1981) combinaron el modelamiento, el juego de roles o ensayo conductual y el reforzamiento social. Speas (1979), reunió en un solo sistema instruccional el modelamiento, el juego de roles y la retroalimentación filmada, y Mischel (1978) el ensayo conductual con reversión de roles, el modelamiento, el asesoramiento y la retroalimentación. Todos ellos demostraron que la efectividad del procedimiento se veía favorecida con la integración de las técnicas disponibles.

Otros autores (McFall y Twentyman, 1973; Eisler y cols., 1978; Speas, 1979 y Kazdin, 1976) intentaron estudios comparativos con el objeto de clasificar, de acuerdo con su efectividad, las diferentes técnicas. Si bien los resultados son algo contradictorios, ya parece evidente la superioridad del paquete con respecto a la técnica aislada.

EL APRENDIZAJE ESTRUCTURADO COMO PAQUETE INSTRUCCIONAL

El *aprendizaje estructurado* (AE) es un paquete tecnológico desarrollado y estudiado por Goldstein (1973, 1981) y Goldstein y cols. (1976, 1980), constituye una aproximación de gran efectividad para el entrenamiento de una amplia gama de habilidades. El mismo Goldstein (1981*b*) definió al procedimiento de la siguiente manera:

> ...es la enseñanza planeada y sistemática de las conductas específicas conscientemente requeridas por el individuo con el fin de lograr un funcionamiento efectivo y satisfactorio, durante el mayor tiempo posible, en una amplia variedad de contextos interpersonales, positivos, negativos y neutros. Los métodos específicos de enseñanza que componen el entrenamiento de habilidades sociales, reflejan en su conjunto, la moderna teoría psicológica del aprendizaje social y los principios y procedimientos pedagógicos contemporáneos. (Goldstein, 1981*b*, pág. 3.)

El AE está compuesto de cuatro técnicas específicas: el modelamiento, el juego de roles o ensayo conductual, el reforzamiento social o retroalimentación y el entrenamiento para la transferencia.

El *modelamiento* supone la provisión de ejemplos o demostraciones de fragmentos conductuales con el propósito de que quienes deben aprenderlos se familiaricen con las particularidades de su emisión verbal y no verbal. Con este propósito pueden utilizarse ya sea modelos vivientes, o cintas de audio o grabaciones filmadas.

El *juego de roles* no es otra cosa que una práctica conductual sistematizada de la habilidad observada, tal y como operaría en condiciones de vida real cotidiana. En la ejecución del juego de roles se pide al participante (actor) que, junto con otro (coactor), represente o "actúe" la habilidad en cuestión. Ésta se divide previamente en varios componentes llamados *pasos conductuales,* cuyo cumplimiento ordenado conduce a la emisión de la habilidad. Cada habilidad puede poseer un número diferente de pasos conductuales. El objetivo de esta técnica es que el individuo que está siendo entrenado domine el ejercicio de la habilidad en cuestión.

La *retroalimentación,* tercera técnica integrante del AE, permite que el grupo, como un todo, evalúe al participante. Por medio de ella es posible realizar comentarios críticos y sugerencias respecto a la actuación de cada uno de los participantes en el juego de roles. Esta técnica tiene como propósito fundamental mejorar la ejecución de la habilidad pertinente.

Finalmente, el *entrenamiento para la transferencia* intenta facilitar la extensión de las conductas recientemente aprendidas en el ambien-

te de entrenamiento a las situaciones de la vida diaria; la asignación de tareas, el uso de utilería real o imaginaria como apoyo para el juego de roles y el sobreaprendizaje son algunos de los procedimientos facilitadores de la generalización que contempla el entrenamiento para la transferencia.

En suma, el ensamblaje de estas técnicas establece, en su conjunto, las condiciones más propicias para el aprendizaje: el modelamiento determina las condiciones en las que el comportamiento debe emitirse y el conjunto de las señales y eventos que lo enmarcan; el juego de roles constituye en sí mismo la emisión conductual, misma que se fortalecerá por acción del reforzamiento social (retroalimentación) para mantenerse óptimamente en el ambiente natural por influencia del procedimiento que favorece la transferencia.

El éxito del AE en el entrenamiento de las habilidades sociales depende de una serie de detalles aparentemente intrascendentes. El número, duración y espaciamiento de las sesiones, por ejemplo, merece una especial consideración. En general, es deseable que el entrenamiento se imparta una o dos veces por semana. El intervalo intersesional permite a los entrenados la práctica de la habilidad que fuera enseñada durante la última sesión, por lo que la oportunidad de poner a prueba el nuevo conocimiento depende en gran medida de la planeación de las sesiones de entrenamiento.

Generalmente una sola sesión de dos horas de duración resulta suficiente para el entrenamiento de una habilidad, aunque este criterio puede variar de acuerdo con las características de los sujetos que recibirán el entrenamiento; obviamente, los niños más pequeños soportarían con dificultad una sesión de una hora, y lo mismo podría decirse de niños con trastornos de aprendizaje o de conducta; los jóvenes y adultos normales, por otro lado, responden muy bien a sesiones de duración media o larga.

Otro detalle de importancia radica en las características que deben poseer los conductores del entrenamiento. En primer lugar, dadas las características del proceso de formación de las habilidades sociales, el procedimiento requiere de la participación de por lo menos dos entrenadores, pues tanto el modelamiento como el juego de roles —durante la fase demostrativa— requieren de la acción coordinada de dos personas. Los entrenadores deben poseer un exacto conocimiento acerca del AE, habilidad para el manejo de grupo, y habilidad para la conducción del juego de roles. Esto supone, desde luego, que previamente a la conducción de cualquier programa de entrenamiento, los conductores del mismo deberán someterse a un pormenorizado y completo plan de capacitación, con el fin de poder observar los requisitos antes anotados. Es aconsejable que se forme a entrenadores so-

metiéndolos a un programa de entrenamiento similar al que ellos mismos conducirán posteriormente. Los entrenadores deberán recibir además un completo adiestramiento en el manejo de instrumentos y técnicas de evaluación.

Otro aspecto digno de consideración es el número de sujetos que pueden integrar el grupo de entrenamiento; se sugiere que éste nunca tenga más de 15 participantes.

Goldstein y colaboradores (1976) dan mucha importancia al ambiente que sirve de marco al entrenamiento por dos razones: primero, porque de las características que el ambiente de entrenamiento posea en común con las características del ambiente natural dependerá el grado de facilitación del proceso de transferencia y, segundo, porque todo ambiente donde se lleva a cabo el aprendizaje debe poseer ciertos aspectos estructurales que operen como facilitadores del aprendizaje. La figura 3.1 ilustra la distribución que según Goldstein y colaboradores (1976) debe darse al ambiente que enmarque al aprendizaje estructurado.

Figura 3.1. Disposición ambiental de los participantes en una sesión típica de *aprendizaje estructurado* (tomado de Goldstein y cols., 1976).

El procedimiento seguido por Goldstein y colaboradores (1976) en la conducción del AE es el siguiente:

Primero, se presenta la habilidad a los participantes, se discute su utilidad y se analizan los pasos conductuales (componentes) que la integran. Enseguida se modela a los participantes la forma correcta de emitir los pasos conductuales al representar una interacción basada en el juego de roles. Goldstein recomienda la utilización de cintas magnetofónicas para resaltar los componentes verbales de la habilidad.

Segundo, se instiga a que todos los participantes, también mediante el ensayo conductual, practiquen la emisión de la habilidad de la misma manera que lo hicieron los instructores (modelos). Es preferible que este segundo paso concluya sólo después de que todos los participantes se hayan ejercitado lo suficiente como para lograr una ejecución con un mínimo deseable. En esta etapa se procura también prodigar una adecuada cantidad de retroalimentación sobre la ejecución de cada participante, proveyendo comentarios y sugerencias para mejorar la ejecución particular. El juicio debe provenir tanto del grupo como de los entrenadores.

Tercero, una vez completada la práctica a través del juego de roles, se pasa a estructurar la "tarea"; ésta permitirá la transferencia del aprendizaje logrado en la situación de entrenamiento a los ambientes naturales. La estructuración de la tarea supone la planificación de los componentes y la elección de la persona y el contexto que enmarcarán la práctica. La ejecución de estas tareas se discute durante los primeros minutos de la siguiente sesión, antes de comenzar a entrenar la siguiente habilidad, y se analizan las dificultades surgidas y la impresión subjetiva del sujeto sobre la calidad de su ejecución. El resto de las sesiones siguen exactamente el mismo patrón hasta la finalización del entrenamiento, la duración de toda la instrucción dependerá tanto del número de habilidades entrenadas como del tiempo que se destina para el entrenamiento de cada una de ellas.

Este procedimiento, recomendado por su autor, ha sido parcialmente modificado con el fin de adecuarlo a los requerimientos específicos de nuestro trabajo en México y a las particularidades de la población mexicana. Las modificaciones introducidas fueron las siguientes: *a*) Antes de iniciar el procedimiento general de entrenamiento, los entrenadores evalúan el repertorio inicial de los participantes, administrando el *Test Analógico de Simulación* (TAS), para lo cual reciben un cuidadoso entrenamiento y mucha práctica. Este procedimiento evaluativo difiere de aquel que se basa en listas de chequeo sugeridas por Goldstein. *b*) Uno de los objetivos del presente trabajo es el abaratamiento del procedimiento instruccional,

así como su simplificación, con el propósito de lograr su paulatina desprofesionalización. Por esta razón sustituimos todos los dispositivos —como las grabadoras o los videos— para el modelamiento simbólico, por la demostración en vivo de los componentes, llevada a cabo por los propios entrenadores. Por otro lado, en un estudio previo (Roth y Bohrt, 1980) no encontramos diferencias de importancia entre los resultados obtenidos mediante el uso de tales dispositivos y los obtenidos a través de modelamiento directo. *c*) La práctica del juego de roles fue dirigida a grupos pequeños, tantos como entrenadores había disponibles. De esta manera, se aseguraba que todos los entrenados participaran varias veces antes de dar por terminada la sesión (obsérvese la disposición ambiental en la figura 3.2). *d*) Finalmente, después de concluido el entrenamiento, los entrenadores administraban por segunda vez el procedimiento de evaluación, con el propósito de obtener niveles de comparación antes-después.

Figura 3.2. Disposición ambiental de los participantes en las sesiones de entrenamiento llevadas a cabo en el presente estudio.

4

El test analógico de simulación (TAS) en la evaluación de la competencia social

LAS HABILIDADES SOCIALES: UN ASUNTO DE DIFÍCIL EVALUACIÓN

No obstante la difusión que en años recientes lograron los procedimientos relacionados con el entrenamiento de destrezas sociales, por la creciente evidencia de que su déficit puede estar íntimamente vinculado a una apreciable cantidad de trastornos conductuales (Van Hasselt y cols., 1978), las técnicas de evaluación disponibles para estimar los resultados de la intervención y el grado de la deficiencia no parecen haber convencido a los clínicos e investigadores sobre su validez y confiabilidad.

Desde nuestro punto de vista, hay varias razones para esta dificultad. Primero, la inexistencia de una definición objetiva del concepto *habilidad social* que unifique la acción de quienes están interesados en su estudio. En efecto, la diversidad de enfoques condicionó una extensa variedad de definiciones. Unas estipulan un repertorio conductual del que simplemente se dispone o no (Goldstein, 1973; McFall y Marston, 1970). Según esto, la deficiencia demostrada se resolvería sólo a través del entrenamiento directo; otras (Salter, 1949; Wolpe, 1958; Wolpe y Lazarus, 1966) suponen que el hecho de que alguien sea incapaz de comportarse adecuadamente en términos sociales, se debe a la función inhibitoria de la ansiedad que produce la situación que demanda tal destreza. En este contexto hay quienes consideran que la competencia social tiene al comportamiento asertivo como rasgo general (Salter, 1949), o más bien particular (Wolpe, 1958), y también hay quienes le asignan un carácter más amplio, capaz de aglutinar tanto habilidades sociales como no sociales (Goldstein y cols., 1976, 1980).

Esta diversidad de concepciones limita indudablemente la unificación de conceptos definitorios, y favorece el desconcierto ya de por sí existente.

Otro problema que entorpece la búsqueda de orden es el carácter situacional de la competencia social. Parece indiscutible el que la definición del término *habilidad* deba contemplar, de alguna manera, la influencia que el contexto físico-social ejerce en la práctica de toda habilidad. De acuerdo con esto, cualquier especificación topográfica que pase por alto el ámbito interpersonal, no puede considerarse completa o exhaustiva. Sin embargo, como podrá suponerse, esta influencia contextual tan amplia e inevitable impone una variabilidad muy grande a nuestro objeto de evaluación.

En tercer lugar, por el solo hecho de intentar evaluar topografías, las influencias socioculturales hacen presa fácil de la valoración de las habilidades sociales. Los factores sociales y culturales tipifican los modos o estilos de relación al afectar la preponderancia con que se manifiestan los componentes verbales o no verbales de una destreza particular. Obviamente, este problema incide sobre la generalidad del proceso de evaluación.

A todo lo anterior se añade un problema adicional: la inaccesibilidad de la variable estudiada. No es desconocido el hecho de que la competencia social tiene lugar generalmente en circunstancias que no permiten su verificación directa y objetiva.

A pesar de lo evidentes que pueden parecer estas limitaciones ya reconocidas explícitamente, tanto clínicos como investigadores continúan y seguramente continuarán intentando resolver problemas aislados que tienen sentido sólo a partir de sus muy particulares puntos de vista. Conger y Conger (1982) definieron muy claramente el problema:

> Retados por la ausencia de definiciones específicas o criterios, hemos desarrollado instrumentos que intentan seleccionar y medir 'algo' en la gente; en efecto, poseemos programas de tratamiento para individuos que no tienen ese 'algo'; sin embargo, ese misterioso 'algo' permanece aún sin especificación (Conger y Conger, 1982, pág. 314).

No es de extrañarse, por tanto, que exista una gran proliferación de instrumentos o procedimientos de medición para la competencia social. Eisler (1976) dio a conocer una doble clasificación: medidas de autorreporte y de evaluación conductual. No obstante, parecería más apropiado referirnos a ellas como medidas *indirectas* o *directas**

* Entendiéndose lo directo o indirecto de la evaluación como la ausencia o presencia respectiva de medidores que obtengan la información.

respectivamente, puesto que ambas pueden considerarse sistemas de evaluación conductual. Como quiera que sea, las primeras intentan obtener información autorregistrada sobre pensamientos, sentimientos y deseos, así como de otras respuestas de carácter manifiesto. De éstas, las más comunes son las construidas para el informe de estados de malestar, incomodidad y ansiedad, probablemente porque resulta siempre más confiable preguntar a la gente "cómo se siente" que "qué es lo que hace". Las medidas indirectas se dividen a su vez en instrumentos estructurados, semiestructurados y técnicas de automonitoreo.

En contraste, las medidas directas brindan información de primera mano al restringir los eslabones intermedios entre el problema y su descripción. Los registros observacionales de la interacción social en escenarios naturales y el juego de roles en situaciones restringidas, constituyen las alternativas de esta segunda opción.

El test de juego de roles en la evaluación de las habilidades sociales

Dado que el interés del presente capítulo se centra en la evaluación de las habilidades sociales a través de un modelo analógico de simulación, éste se orientará exclusivamente hacia la consideración de las medidas directas en situación de juego de roles. Esto no quiere decir, de ninguna manera, que deba pensarse que es esta modalidad la única o la mejor.

En general, el test de juego de roles basa enteramente su efectividad en el supuesto de que la conducta instigada en la situación de prueba es muy similar o idéntica a la manifestada en condiciones naturales. A pesar de su aparente simplicidad, el juego de roles en la evaluación no constituye un procedimiento único e invariable, sino que puede adoptar diferentes expresiones, dependiendo del formato empleado, el tipo de componentes que evalúa y los objetivos que persigue. A manera de ilustración revisaremos solamente las modalidades más difundidas.

Probablemente, el punto de partida de este tipo de valoración de la competencia social lo constituya el trabajo de Rehm y Marston (1968), con la consecuente divulgación de su *Test situacional.* Este sistema de evaluación está integarado por diez reactivos que describen situaciones particulares de interacción. El test requiere que los sujetos respondan tal y como lo harían en una situación similar. El test situacional utiliza una cinta magnetofónica en la que está grabada una secuencia específica de conversación incompleta, la cual deberá ser completada con la respuesta de la persona que está siendo

evaluada. La relevancia de esta primera versión reside básicamente en su carácter pionero y en el hecho de su amplia aplicabilidad para la valoración de los trastornos de ansiedad social (Ballesteros y Carrobles, 1981).

Un intento posterior es el de McFall y Marston (1970), McFall y Lillesand (1971) y McFall y Twentyman (1973), quienes ofrecen una opción para la evaluación de los efectos del ensayo conductual sobre el comportamiento asertivo. El *Test conductual de juego de roles* consta de ochenta descripciones de interacciones provocadoras de ansiedad; el sujeto debe responder ante cada una de ellas a la manera del test situacional y, posteriormente, informar el grado de ansiedad que la situación provocó y el grado de satisfacción subjetiva con respecto a la propia ejecución. Todas las respuestas son grabadas magnetofónicamente y sometidas al juicio de una audiencia para su respectiva confiabilización.

Eisler, Miller y Hersen (1973), en la misma línea, perfeccionaron el *Test conductual de asertividad* (BAT) que proporcionaría información sobre el comportamiento asertivo de pacientes psiquiátricos crónicos. Al igual que los anteriores, el test suponía la presentación de un número determinado de situaciones interpersonales cuyas respuestas sugeridas eran filmadas y grabadas para su correspondiente análisis.

Esta prueba fue posteriormente revisada (Eisler, Hersen, Miller y Blanchard, 1975) y adecuada para considerar una amplia gama de componentes conductuales vinculados a la conducta asertiva.

Goldstein (1973, 1981) y Goldstein y colaboradores (1976, 1980), popularizaron un *Test directo,* cuya conformación no difería grandemente de los procedimientos anteriores, salvo en que en este caso, el sujeto tenía que declarar en voz alta lo que diría en una situación determinada. Las respuestas eran consideradas por jueces independientes, quienes las puntuaban en una escala de cuatro posibilidades. Estos mismos autores dieron a conocer además la utilización de algunas variaciones del test directo, con el nombre de *Test de generalización mínima* y *Test de generalización extendida.* En el primero de ellos, la variante consistía en que las situaciones que se instigaban eran novedosas (otras que no fueron utilizadas durante el curso del entrenamiento); mientras que en el segundo se pedía a los sujetos que interactuaran individualmente con un asistente del observador en una situación de juego de roles preestructurada.

Por último, existe una versión más reciente del test de juego de roles para la evaluación de la competencia social, conocida como el *Test de interacción social simulada* (SSIT) (Curran, 1982). Dicha prueba consiste en la valoracion de los niveles de ejecución social de los sujetos por parte de jueces debidamente entrenados. La aprecia-

ción de los observadores es posible mediante un registro fílmico de la emisión conductual de los sujetos. Tres criterios guiaron el desarrollo del instrumento: la simulacion (al igual que en los casos anteriores), el uso de interacciones relativamente breves y la utilización de medidas molares, en contraste con las moleculares más conocidas.

Dada la naturaleza del test de juego de roles, no es difícil entrever la existencia de una serie de problemas que afectan tanto su consistencia como su validez externa. En efecto, hasta la fecha no se cuenta con una prueba clara de que la ejecución instigada por el juego de roles sea similar a la que se emite en condiciones naturales. No obstante, son muchos y muy variados los intentos por demostrar validez en dicho procedimiento (Twentyman y McFall, 1975; Hersen y Bellack, 1977; Curran, 1977), pese a lo inconsistente de los resultados hasta ahora obtenidos. Sin embargo, desde la perspectiva de la validez de contenido y la validez de constructo, parecería que existen razones para mantener viva la confianza en el método. Si bien la validez ha merecido especial atención por parte de los investigadores, poco o nada se ha dicho acerca de la confiabilidad o consistencia (interna y externa) del juego de roles. Dada la interdependencia de los factores que concurren en el proceso evaluativo, la confiabilidad de un instrumento constituye un paso muy importante para la determinación de su validez; por ende, se le debe también conferir cierta atención.

Test analógico de simulación (TAS)

El propósito central del presente capítulo es presentar una descripción detallada del procedimiento de evaluación de la competencia social que hemos estado utilizando los últimos dos años, durante el curso de desarrollo de tecnologías para la prevención social. Denominamos a dicho instrumento *Test analógico de simulación* (TAS) debido a que, en primera instancia, supone que la instigación del ejercicio de la habilidad por medios artificiales guarda una estrecha analogía con el desempeño natural de la destreza en situaciones cotidianas. En segundo lugar, el TAS destaca la necesidad de señalar cierta analogía entre la conducta del confederado (coactor) y la de quien eventualmente podría desempeñar ese rol en su ambiente natural. Esto supone, desde luego, la reproducción de interacciones de mediana duración con el objeto de garantizar la emisión de los componentes verbales y no verbales que caracterizan a la habilidad correspondiente.

El énfasis en ambos tipos de analogía responde, en cierto modo a una también particular concepción de lo que es una habilidad social. Líneas atrás se insistió en la confusión reinante en torno al concepto

definitorio de habilidad. No es nuestra intención contribuir al desorden existente con "otra definición más". En lugar de esto deseamos sugerir un reordenamiento de algunas de las nociones ya dadas a conocer.

El TAS supone que una habilidad social no es algo que simplemente se pueda poseer o no como algo que sigue una relación de todo o nada, ya que si se posee queda garantizado el éxito interpersonal y, por el contrario, si no se posee sobrevendría inevitablemente el trastorno social. Semejante concepción simplista y fatalista de la competencia social tendría que ser desechada por el pensamiento científico contemporáneo. Suponemos que el ser socialmente hábil sólo incrementa la probabilidad del éxito interpersonal, no lo garantiza; el hacerlo supondría la posibilidad de ejercitar un control completo sobre todas las instancias participativas de la interacción social: objetivo muy difícil de alcanzar.

Tampoco creemos que una habilidad sea aquella porción de repertorio conductual que sobrevive a la inhibición causada por la ansiedad social, el miedo o cualquier otro sentimiento de difícil especificación; o que la incompetencia social sea atribuida generalmente a este tipo de inhibición. Estamos conscientes de que la consideración de constructos explicativos en nada allana el camino del conocimiento psicológico, por lo que el TAS no fue construido para la medición de tales estados intermedios.

Pensamos que, en general, todo ser humano bajo condiciones normales, se desarrolla psicológicamente en virtud a una permanente y activa interacción con su medio social. Como consecuencia, debería estar en condiciones de aprender una gama muy amplia de respuestas aisladas con propósitos muy concretos. Una habilidad social no es otra cosa que la integración de cierto tipo de respuestas concretas, las cuales son contextualizadas por una situación social. Estas respuestas que varían de habilidad a habilidad, de contexto a contexto y de grupo cultural a grupo cultural pueden ser verbales o no verbales, públicas o privadas; las llamamos *componentes conductuales.*

La "adquisición de una habilidad", entonces, viene a ser simplemente la integración discriminada (contextualizada) de ciertos componentes conductuales con un propósito estrictamente interactivo (social).

Existen también propósitos interactivos que no son necesariamente sociales, por lo que resulta también posible hablar de habilidades no sociales o de planificación, pues su propósito primario no es la solución de un problema interpersonal; pero aún así constituyen destrezas claramente identificables. Cabe recalcar que la función del TAS es evaluar exclusivamente las habilidades sociales, por lo que la

evaluación de habilidades de planificación requeriría de algún tipo de adaptación del instrumento.

El TAS es consecuente con nuestra concepción de habilidad social, pues permite valorar el grado de *integración* de los componentes que deberían constituir la destreza en un contexto social determinado. En seguida se analizarán sus características y el procedimiento para su aplicación, pero antes se considerarán brevemente las características del tipo de evaluación que nos interesa desarrollar. No debemos olvidar que el TAS tiene que responder a las exigencias de un paquete tecnológico concebido para la generación de la competencia social bajo condiciones muy especiales. El sistema de evaluación, como parte esencial de la tecnología en desarrollo y al igual que ella, deberá ser ante todo *eficiente,* es decir, confiable y válida, capaz de reflejar con gran precisión los resultados del programa de entrenamiento; deberá también ser de *fácil* aplicación, pues se espera que el paquete como un todo pueda ser traspasado a grupos de individuos con poca o ninguna formación especializada. Por el mismo motivo, la evaluación deberá ser barata; es decir, no deberá suponer un excesivo costo en su aplicación; no deberá depender ni de procedimientos ni equipo costosos o sofisticados, pues se espera su paulatina desprofesionalización para que cumpla con los objetivos propuestos. Finalmente, nuestro sistema de evaluación deberá ser *flexible,* y tendrá que adecuarse con relativa facilidad a las variaciones socioculturales de las poblaciones bajo estudio. Así pues, todas las decisiones tomadas para la formación del TAS responden a estos requerimientos iniciales.

En primer término, el TAS se ha elaborado para descubrir los componentes conductuales que integran cada habilidad. Esto supuso la obtención de un criterio para su elección en términos tan representativos como fuese posible. Para ello se muestrearon diversos episodios interactivos en los que se instigaba la emisión de la habilidad sin que el emisor de la misma estuviese informado del procedimiento. Esta indagación, similar a la de Barlow y colaboradores (1977), se llevó a cabo con estudiantes universitarios y con adolescentes masculinos y femeninos de extracción socioeconómica media y baja. Después de estudiar los contenidos de las conversaciones en relación con 14 habilidades, se seleccionaron los componentes que tendían a repetirse con alguna frecuencia en la mayoría de los sujetos evaluados.

Por otro lado, los trabajos de Goldstein y colaboradores (1980) nos sugirieron tomar en cuenta algunos componentes no verbales; finalmente, la práctica evaluativa contribuyó con el orden más adecuado para su presentación y, lo más importante, con el valor relativo asignado a cada componente. Esto último planteaba un segundo pro-

blema de difícil solución. El papel que cada componente jugaba variaba de acuerdo con el tipo de habilidad en cuestión; por tanto, no cabía la asignación homogénea de pesos o valores a todos los componentes por igual. Nuestro razonamiento fue el siguiente: dado que de manera global no es posible atribuir mayor o menor importancia a los componentes verbales y no verbales, pues ambos constituyen, de hecho, elementos fundamentales e imprescindibles de la competencia social, se acordó otorgar igual importancia a ambas subclasificaciones (cada una con un valor de 50%). Esto nos permitió asignar a cada componente un valor arbitrario acorde con su importancia, sin alterar la distribución porcentual de base (véase tabla 4.1).

Algunos autores (Ballesteros y Carrobles, 1981) han discutido que los tests de juego de roles difícilmente pueden distinguirse de un autorreporte debido a que, en general, sólo constituyen expresiones de lo que una persona haría si estuviese en una situación particular. La crítica es admisible sólo en lo que respecta a los procedimientos que no contemplan episodios prolongados de interacción. El TAS no puede ser confundido con un protocolo de autorreporte, ya que el proceso de simulación se lleva a cabo mediante episodios interactivos relativamente prolongados. En ellos es común el diálogo alternado entre el actor principal (o sujeto en evaluación) y el coactor (evaluador).

Si bien la interacción prolongada posee la enorme ventaja de poner en evidencia la dinámica de la relación interpersonal y las fluctuaciones que pueden darse a lo largo del proceso interactivo por acción de la continua retroalimentación de los implicados en el episodio, tiene también un gran inconveniente: la dificultad que deriva de la estandarización del protocolo a partir de la segunda instigación por parte del coactor (evaluador).

Indudablemente, este problema parece insoluble si se persigue un control total del proceso interactivo. Sin embargo, no se debe temer a las variaciones típicas del fenómeno; más bien debe encararse tal como se presenta, sin alterar su estructura natural, dinámica por definición. Creemos que es posible solucionar parte del problema mediante un pormenorizado entrenamiento de los responsables de la presentación de las consignas y consecuentemente de la co-conducción del juego de roles, lo cual tiene como objeto lograr el mayor control posible sobre el proceso interactivo.

Esta interacción prolongada es instigada por medio de una *consigna* que opera como instrucción al inicio de la evaluación. La consigna determina analógicamente la emisión de una habilidad específica. Dicha situación implica presentar al sujeto en evaluación un problema interpersonal susceptible de ser resuelto a través de la ejecución correc-

Tabla 4.1. Descripción, por habilidad, de los componentes verbales y no verbales, su definición y el valor porcentual asignado a cada uno de ellos.

Habilidad	*Componentes verbales*	*Componentes no verbales*	*Definición*	*Valor*
Iniciar y mantener una conversación.	Pregunta abierta.		Toda interrogación que inicie con ¿Qué?, ¿Cómo?, ¿Dónde? y ¿Cuándo?.	20%
	Autorrevelación.		Emisión verbal que expresa deseos, sentimientos y experiencias propias, iniciada con los pronombres "Yo", "Me", "A mí".	20%
	Retroalimentación.		Emisión de verbalizaciones (del escucha) temáticamente relacionadas con el contenido verbal del hablante, que denoten aceptación o rechazo.	10%
		Contacto visual.	Tiempo total de orientación visual hacia el interlocutor, cuyo porcentaje no debe ser menor al 50% de la duración del episodio interactivo.	20%
		Tono de voz.	Claramente audible a una distancia de 2m.	20%
		Proximidad física.	Distancia interpersonal no mayor ni menor a un paso. Dicha distancia deberá mantenerse el 80% del tiempo del episodio.	10%

ta de la habilidad pertinente. A continuación se presenta, a modo de ejemplo, la transcripción de un diálogo que permitió la evaluación de una negociación infructuosa:

Habilidad: Negociar.
Consigna: "Planeas salir de campamento con tus amigos de la escuela y tu padre se opone firmemente con el argumento de que debes estudiar para compensar una baja calificación pasada, ¿qué harías y qué dirías para poder llegar a un acuerdo con tu padre?; haz de cuenta que yo soy tu padre y que ambos estamos solos, frente a frente, en la recámara de tu casa".
Actor principal: Oye papá... sabes que... el grupo de amigos del salón estamos planeando un campamento en Valle de Bravo para este fin de semana, y... este... quería saber si no tendrías inconveniente...
Coactor: (Interrumpiendo) Ya te dije que mientras no mejores esa calificación de química, no debes hacer otra cosa que no sea estudiar. Quizá en una próxima oportunidad.
Actor principal: Seguramente no habrá otra oportunidad; ya empieza a llover y no podré hacerlo hasta el próximo año... Por favor...
Coactor: Estoy seguro de haber sido claro, creo que no debes ir y tú lo sabes mejor que yo, tienes un examen la próxima semana.
Actor principal: Mira, te prometo que esta vez obtendré una buenísima calificación...
Coactor: No es la primera vez que prometes algo así. Lo siento.
Actor principal: (Sonriendo) Pero papá...
Coactor: (Interrumpiendo) Lo siento.
(Fin del juego de roles.)

Esta secuencia es sometida en vivo a la consideración de jueces independientes, quienes con la ayuda de definiciones operacionales registran la ocurrencia o no ocurrencia de los componentes que integran la habilidad correspondiente. La confiabilidad de dicho juicio nunca deberá estar por debajo del 90%.

La verificación del grado de integración de los componentes se realiza simplemente sumando los porcentajes asignados a cada uno de ellos.

El sistema de componentes discretos de tipo molecular posee indudablemente una ventaja sobre el sistema de juicios globales: la posibilidad de ser operacionalizable y, por ende, de objetivar el proceso de evaluación permitiendo una mayor confiabilidad y precisión. Sin

embargo, supone también algunas dificultades que deben ser superadas. En primer lugar, su aceptación supone cierta seguridad acerca de la representatividad de los componentes; implica también el riesgo de un alto grado de especificidad que puede llegar a afectar su generalidad.

En la construcción del TAS, nos inclinamos por el sistema de componentes a sabiendas de que el todo es siempre más importante que sus partes, pero sin perder de vista que aquél no puede existir independientemente de éstas. Por otro lado, estamos conscientes de que, como dice Curran (1982), nuestros juicios son siempre arbitrarios, y son éstos los que en última instancia inclinan la apreciación final en un análisis global. "Por ejemplo, aun cuando un sujeto establezca un buen contacto visual, emita un tono apropiado de voz, hable apropiadamente y durante el tiempo adecuado, si el juez siente que la afirmación verbal es inapropiada, seguramente se verá influido al extremo de afectar su puntaje global" (Curran, 1982, pág. 364). Éste es un argumento que apoya la necesidad de ejercer un mayor control sobre la naturaleza y definición de los componentes de la habilidad, aunque ello suponga un mayor esfuerzo de investigación para clarificar su adecuación.

Si bien elegimos la evaluación de componentes, debe quedar claro que no por ello pensamos que sea "mejor" que la evaluación mediante juicios globales; pensamos que ambos sistemas son más bien complementarios porque, en última instancia, muestrean diferentes aspectos de un mismo fenómeno. Este argumento queda claramente sustentado por el hecho de que es perfectamente posible la verificación de la ocurrencia de los componentes en sujetos deficitarios, los cuales evidencian, en su lugar, trastornos de proceso (por ejemplo, en el manejo de pausas y silencios).

Es importante aclarar que no creemos que un procedimiento de evaluación responda a todas las interrogantes derivadas de un tema tan complejo como el de las habilidades sociales. Probablemente es factible la combinación de dos o más sistemas evaluativos simples y la complejización de los mecanismos para el estudio de relaciones muy finas, pero también es posible que la complejidad del proceso de evaluación esté en relación inversa a su utilidad. No se debe olvidar que el TAS fue creado pensando en la necesidad de puntualizar la simplicidad sin, desde luego, caer en el simplismo.

La conducción del proceso de evaluación supone necesariamente el entrenamiento de quienes lo llevarían a cabo. Esta capacitación consiste, en primera instancia, en una pormenorizada explicación a los evaluadores del constructo de la competencia social, sus elementos y sus características desde la perspectiva del TAS. Posteriormente se

les provee de la maestría necesaria para conducir el juego de roles tanto en el papel de actor principal como en el de coactor, ante una amplia variedad de consignas que simulan diferentes contextos físicos e interpersonales. Se subraya insistentemente la necesidad de una ejecución estándar a lo largo de los diferentes ensayos. En tercer lugar, se ejercita en vivo el registro de los componentes conductuales de cada habilidad. En general, el procedimiento de entrenamiento no concluye sino hasta que los jueces obtengan una confiabilidad en sus acuerdos no menor al 90 por ciento.

Confiabilidad y validez del TAS

A continuación se intentará valorar el grado de confianza que merece el TAS como instrumento de evaluación; esto es, descubrir si los datos que generalmente proporciona constituyen una muestra representativa de la conducta de los evaluados en sus ambientes naturales, donde usualmente no presenta la oportunidad de evaluarlos.

Como todo procedimiento evaluativo, éste se sustenta en una serie de hipótesis sobre la conducta de los sujetos en ambientes naturales. La validez de nuestras hipótesis deberá ser función de la validez de nuestros procedimientos evaluativos.

Son dos los temas que preocupan a todo el que diseña e investiga los instrumentos de evaluación: la *confiabilidad* y la *validez*. Si bien tradicionalmente ambos problemas se han analizado por separado, hoy en día, en atención a la noción de interdependencia compleja de los factores que contribuyen a la variabilidad, no pueden ser concebidos aisladamente. De esta manera, la confiabilidad resulta una condición necesaria aunque insuficiente para el análisis de la validez; de manera similar la respuesta que se pueda dar a la pregunta: ¿qué es válido? está muy lejos de poder ser contestada con un simple "sí" o "no", puesto que antes deberíamos también preguntar "validez, ¿en qué sentido?".

De esta manera, Haynes (1978) recomienda, para probar la validez de cualquier instrumento, evaluar por lo menos cinco aspectos bien definidos: *a*) la estabilidad de los datos (confiabilidad) en el tiempo; *b*) el grado de acuerdo entre evaluadores; *c*) la relación entre los datos derivados del instrumento y los proporcionados por otros instrumentos (validez de criterio); *d*) el alcance del instrumento en relación con sus propósitos (validez de contenido), y *e*) el grado de congruencia entre los datos y las predicciones derivadas de los constructos subyacentes al instrumento (validez de constructo).

Confiabilidad. Estabilidad en el tiempo. En el caso de eventos que se consideran invariables en el tiempo, una excesiva variabilidad

de una prueba a otra implicaría casi automáticamente su invalidez. Parte de la demostración de la consistencia de un instrumento reside en probar que es capaz de generar datos semejantes en aplicaciones sucesivas. La inestabilidad de los datos —dice Haynes (1978)—, puede ser una consecuencia de deficiencias internas del sistema de observación o el reflejo de la variabilidad natural de la conducta que se observa. En este segundo caso, sin embargo, deberemos añadir también que la variabilidad puede ser una función de un control defectuoso de la situación, por lo que su aceptación incondicional supondría aceptar a su vez la imposibilidad de un control más riguroso durante el procedimiento de evaluación (Sidman, 1973).

La consistencia del TAS fue demostrada por medio de dos grupos de cálculos correlacionales. El primero de ellos intentaba proveer cierta evidencia acerca de su consistencia temporal, mediante el sistema *test-retest*. El segundo estaba destinado a verificar su consistencia interna, para lo cual se procedió con el sistema de *correlación por mitades*. En ambos casos, en consideración al tipo de datos que poseíamos, se aplicó el *coeficiente de correlación de rango de Spearman* (*rs*) (Siegel, 1980).

Para la realización de la correlación test-retest se utilizaron los datos provenientes de dos aplicaciones sucesivas del TAS a un grupo de nueve jóvenes, estudiantes de una escuela secundaria de la zona metropolitana del Estado de México. En esta ocasión se evaluaron tres habilidades muy concretas en dos oportunidades; la segunda, después de transcurridos ocho días.

La tabla 4.2 resume los puntajes para cada uno de los momentos de aplicación del TAS y los resultados correspondientes en la prueba de correlación.

Tabla 4.2. Puntajes totales, en test y retest, de nueve sujetos en tres habilidades diferentes, también se muestran los coeficientes de correlación respectivos.

Ss	*T*	*r*	*Rt*	*r*	*d*	d^2
1	56	5	70	7	−2	9
2	60	6.5	70	7	−0.5	2.5
3	0	1	10	2	−1	1
4	20	2	0	1	1	1
5	70	8	70	7	1	1
6	80	9	80	9	0	0
7	40	3.3	30	4	−0.5	0.25
8	60	6.5	20	3	2.5	6.2
9	40	3.5	50	5	−1.5	2.2

$rs = 0.864$ $p < 0.01$

Ss	*T*	*r*	*Rt*	*r*	*d*	d^2
1	33.2	4	33.2	4	0	0
2	0	1.5	0	1.5	0	0
3	0	1.5	16.5	3	−1.5	2.2
4	16.6	3	0	1.5	1.5	2.2
5	58.2	7	74.8	9	−2	4
6	49.8	6	58.2	8	−2	4
7	74.8	8.5	41.6	6	2.5	6.2
8	74.8	8.5	41.6	6	2.5	6.2
9	41.6	5	41.6	6	−1	1

$rs = 0.778$ $p < 0.05$

Ss	*T*	*r*	*Rt*	*r*	*d*	d^2
1	0	1.5	0	1.5	0	0
2	55	6	75	7	−1	1
3	0	1.5	0	1.5	0	0
4	15	4	15	3	1	1
5	80	8	80	8.5	−0.5	0.25
6	100	9	80	8.5	0.5	0.25
7	65	7	55	5.5	1.5	2.2
8	45	5	55	5.5	−0.5	0.25
9	10	3	25	4	−1	1

$rs = 0.960$ $p < 0.01$

Las Rho obtenidas para cada una de las comparaciones (0.864, 0.778 y 0.960) resultaron significativas al 0.01, 0.05 y 0.01 respectivamente, lo que da una idea de la consistencia temporal del TAS.

Con el fin de llevar a cabo un análisis más minucioso de la consistencia temporal, se procedió a la obtención de coeficientes de correlación para los componentes en dos aplicaciones sucesivas del TAS a la misma población. La tabla 4.3 nos da la posibilidad de verificar los resultados logrados.

Tabla 4.3. Producto de la correlación test-retest de los componentes de tres habilidades evaluadas a través del TAS.

	Pregunta abierta	*Autorrevelación*	*Retroalimentación*	*Contacto visual*	*Proximidad física*	*Tono de voz*	*Contra Cont.*	*Com. viable*
Pregunta ab.	0.805*[1]							
Autorrevelación		679**[1] 785* [2]						
Retroalimentación			0.716**[1]					
Contacto visual				0.746*[1] 0.807*[2] 0.571 [3]				
Proximidad física					816*[1] 315 [3]			
Tono de voz						0.845*[1] 0.818*[2] 0.501 [3]		
Contra-cont.							962*[2]	
Comp. viable								715**[3]

* $p < 0.01$.
** $p < 0.05$.
[1] Iniciar y mantener una conversación.
[2] Encarar el enojo injustificado.
[3] Negociar.

Los datos aquí expuestos resultan particularmente interesantes por razones: primero, porque corroboran la consistencia de la evaluación y, segundo, porque parecen reflejar una relación entre el grado de significación (la consistencia temporal) obtenido y la pertinencia o no pertinencia del componente en una habilidad en particular. En otras palabras, un componente determinado, el contacto visual por ejemplo, parece reflejar cierta consistencia en las habilidades de iniciar y mantener una conversación con un extraño y encarar el enojo injustificado, pero no en la habilidad de negociar. Esto podría llevarnos a suponer que el contacto visual no resulta mayormente importante en la habilidad de negociación, pero sí en las dos anteriores. Algo similar ocurre con los componentes de tono de voz y la proximidad física.

Esta relación resultaría muy útil para corroborar, en lo futuro, la relevancia de los componentes como elementos definitorios de la habilidad. La validez de contenido del TAS puede recibir un buen respaldo de la noción de consistencia temporal de los componentes conductuales estudiados para cada habilidad por separado.

Confiabilidad: Consistencia interna. La consistencia interna es un concepto ampliamente utilizado en el contexto de la construcción de cuestionarios; sin embargo, dado que los códigos que normalmente

se utilizan en los sistemas de observación conductual guardan una estrecha analogía con los reactivos de un cuestionario, procede referirnos a la consistencia interna de un sistema de observación conductual (Haynes, 1978). En este sentido, la consistencia interna debe entenderse como la relación existente entre los periodos de muestreo o entre los componentes de una sesión particular. Nos referiremos más bien a esta segunda modalidad.

El método utilizado para la evaluación de la consistencia interna del TAS fue el de la "confiabilidad por mitades" (Bohrnstedt, 1970), en el que dos porciones de los datos generados por el instrumento se correlacionan entre sí. Para la evaluación se procedió a la obtención, al azar, de los pares de puntajes que serían sometidos al procedimiento de correlación mediante la prueba de Spearman (Rho). Este procedimiento se siguió con cuatro muestras diferentes, obtenidas en situaciones distintas. La primera estuvo formada por 18 sujetos (hombres y mujeres), todos eran adolescentes de clase media cuyas edades fluctuaban entre 14 y 16 años, y estudiaban la secundaria en un plantel de la zona metropolitana del Estado de México.

La segunda muestra la integró también un grupo de 14 hombres y mujeres adolescentes con edades entre los 13 y los 17 años, también aquí todos procedían de familias con ingresos medios, y eran vecinos de una misma colonia de la zona metropolitana del Estado de México. La tercera muestra la formó un grupo de 18 estudiantes universitarios (hombres y mujeres) de diferentes carreras, de clase media y edades que fluctuaban entre los 18 y los 25 años. Todos estaban inscritos en un taller de entrenamiento en relaciones humanas. Finalmente, la última muestra (18 sujetos) fue tomada de un grupo de estudiantes de psicología de una universidad privada con ingresos familiares muy superiores al promedio. La formaban hombres y mujeres cuyas edades iban de los 17 a los 24 años. En todos los casos se procedió a evaluar los componentes conductuales de las habilidades de negociación y de encarar el enojo. A los sujetos no se les informó en ningún momento sobre el propósito del estudio.

La tabla 4.4 permite acceder a los puntajes obtenidos en las cuatro muestras, así como los resultados logrados a través de la prueba de correlación por mitades.

Nótese que los resultados muestran correlaciones del 0.642, 0.814, 0.745 y 0.605 respectivamente, lo que supone niveles de significación del 0.05, 0.01, 0.05 y 0.05 para cada una de ellas. De esto se deduce, con algún grado de optimismo, una aceptable consistencia interna del TAS.

Validez de contenido. Como mencionamos anteriormente, el hecho de poseer un instrumento de evaluación confiable sirve induda-

Tabla 4.4. Puntajes totales pertenecientes a cuatro poblaciones diferentes, divididos aleatoriamente en partes iguales con el objeto de analizar la consistencia interna del TAS, lo que se hace mediante el sistema de "correlación por mitades".

Muestra 1

Ss	*1ª*	*r*	*2ª*	*r*	*d*	d^2
1	20	2.5	50	6	− 3.5	12.25
2	50	6.5	30	4.5	2	4
3	0	1	0	1	0	0
4	40	4	20	2.5	1.5	2.25
5	70	9	80	9	0	0
6	50	6.5	60	7.5	− 1	1
7	50	6.5	20	2.5	4	16
8	20	2.5	30	4.5	2	4
9	50	6.5	60	7.5	− 1	1

$rs = 0.642 \quad p < 0.05$

Muestra 2

Ss	*1ª*	*r*	*2ª*	*r*	*d*	d^2
1	70	4	50	3.5	0.5	0.25
2	50	2.5	50	3.5	− 1	1
3	50	2.5	50	3.5	− 1	1
4	80	6	50	3.5	2.5	6.25
5	80	6	70	6.5	− 0.5	0.25
6	80	6	70	6.5	− 0.5	0.25
7	40	1	0	1	0	0

$rs = 0.814 \quad p < 0.01$

Muestra 3

Ss	*1ª*	*r*	*2ª*	*r*	*d*	d^2
1	75	4.5	75.9	5	− 0.5	0.25
2	79.1	6	75	3.5	2.5	6.25
3	93.7	7.5	89.5	8.5	− 1	1
4	62.4	2	75	3.5	1.5	2.25
5	37.5	1	64.5	1	0	0
6	93.7	7.5	89.5	8.5	− 1	1
7	70.8	3	79	6	− 3	9
8	75	4.5	68.7	2	2.5	6.25
9	95.8	9	87.4	7	2	4

$rs = 0.745 \quad p < 0.05$

Muestra 4

Ss	*1ª*	*r*	*2ª*	*r*	*d*	d^2
1	58.2	5.5	58.2	4.5	1	1
2	58.2	5.5	49.8	3	2.5	6.25
3	49.8	3	58.2	4.5	− 1.5	−2.25
4	74.8	7.5	74.8	7	0.5	0.25
5	49.8	3	16.6	1	2	4
6	49.8	3	74.8	7	− 4	16
7	74.8	7.5	74.8	7	0.5	0.25
8	33.2	1	33.2	2	− 1	1

$rs = 0.605 \quad p < 0.05$

blemente como punto de partida para la realización de juicios sobre nuestro procedimiento para obtener información, pero nos deja a medio camino en el proceso de su validación. El análisis complementario deberá hacerse discutiendo el grado con que los elementos del TAS (sus componentes conductuales y su sistema de muestreo) miden los diferentes aspectos del constructo.

La validez de contenido, a diferencia de otros tipos de validez, no suele aceptarse o rechazarse sobre la base de argumentos estadísticos; la decisión correspondiente deberá desprenderse del juicio lógico o racional del evaluador. En otras palabras, el juicio deberá esclarecer el grado en el que los elementos del constructo son cubiertos por los componentes del instrumento. En nuestro caso, deberemos establecer dicha correspondencia entre el constructo, la competencia social y los componentes conductuales que evalúa el TAS, y la situación instigada por la consigna que sirve de marco a la presentación de dichos componentes.

En una sección precedente aceptamos el sistema por componentes como una opción al de juicios globales para la evaluación de las habilidades sociales. Si bien esta decisión supone ciertas ventajas, también implica por lo menos una dificultad especial para la validez de contenido: resulta siempre difícil saber cuáles componentes son representativos para determinada habilidad. Con el fin de responder a esta inquietud tomamos principalmente cuatro argumentos. Primero, tal y como indicamos anteriormente, se llevó a cabo un muestreo asistemático de los componentes verbales y no verbales que caracterizaban a 14 habilidades. Dicho muestreo fue conducido con 20 estudiantes universitarios de uno y otro sexo, y de condición socioeconómica media, y 20 adolescentes también de ambos sexos pero de condición socioeconómica baja, todos estudiantes de secundaria de una escuela del Estado de México.

El muestreo implicó la instigación de la habilidad a cada sujeto, después de hacerle conocer nuestro propósito y pedirle su cooperación. Los componentes integrados en cada habilidad fueron aquellos que se repetían de manera consistente en la mayoría de los sujetos que fueron evaluados. Debemos reconocer, sin embargo, que no se ejerció ningún tipo de control sobre la situación instigada por el evaluador, ya que en la mayoría de los casos el entrevistado simplemente decía lo que haría o diría en tal o cual situación, sin llegar a jugar el rol correspondiente con el evaluador. No obstante, supusimos que esta estrategia era suficiente para una primera selección de los componentes definitorios de la habilidad social.

En segundo lugar, y con el objeto de corroborar nuestra primera apreciación durante el curso del entrenamiento de las habilidades en

cuestión, se procedía a confirmar la relevancia de los componentes, invitando a los participantes a que "confeccionaran" los pasos conductuales que consideran necesarios ejecutar para el correcto ejercicio de la habilidad. Todos aquellos componentes ya seleccionados que pasaban esta prueba (los que eran seleccionados intuitivamente por los participantes del entrenamiento), se afianzaban como elementos definitivos de una habilidad en particular.

En tercer lugar, el hecho de haber reconfirmado el concenso que merecían los componentes muestreados, en una amplia y heterogénea gama de sujetos que recibieron entrenamiento, aumentó nuestra confianza en la pertinencia de esta selección. Finalmente, los datos obtenidos en la sección precedente acerca de la consistencia temporal de los elementos, y su especificidad con relación a cada habilidad, nos llevó a concluir favorablemente sobre la lógica que guió la formulación de los componentes conductuales que integraron todas las habilidades evaluadas a través del TAS.

La verificación de la generalidad de los elementos sujetos a evaluación, es sólo uno de los requisitos exigidos en la validación del contenido; la representatividad del muestreo de los componentes, resulta igualmente importante en el proceso de validación de un instrumento evaluativo. El TAS, por estar basado en el test de juego de roles, utiliza la simulación como sistema de muestreo de los componentes conductuales, por lo que su validez está restringida a la validez esperada para los tests de interacciones simuladas (Bellack y cols., 1978).

5

Tres estudios sobre la relevancia del aprendizaje estructurado

En el presente capítulo se presenta una serie de tres estudios cuyo objetivo primordial fue obtener información que permitiera hacer afirmaciones sobre las características del *aprendizaje estructurado,* como procedimiento para entrenar las habilidades sociales.

Los tres estudios fueron concebidos temáticamente concatenados, de manera que las interrogantes que surgieran en el primero de ellos pudiesen ser respondidas en el segundo, y las del segundo, en el tercero. Si bien los tres estudios responden preguntas muy concretas, la prueba de la relevancia del procedimiento instruccional constituye el común denominador.

El primer estudio, "Aprendizaje estructurado: una tecnología para la formación de habilidades sociales", exploró además la influencia de la participación activa de los entrenados, sobre el procedimiento mismo del entrenamiento.

El segundo estudio, "Entrenamiento de habilidades sociales en la comunidad: un reporte experimental", intentó, además de evaluar el alcance instruccional del aprendizaje estructurado, estudiar las variaciones de los componentes verbales y no verbales como efecto del entrenamiento mismo. Procuró también brindar información sobre la influencia del aprendizaje de una habilidad sobre la adquisición de las subsiguientes, durante el curso del entrenamiento.

El tercero, "Influencias contextuales sobre el ejercicio simulado de las habilidades sociales", exploró principalmente la respuesta hábil de los sujetos en diferentes contextos simulados. A continuación presentamos los tres estudios por separado.

APRENDIZAJE ESTRUCTURADO: UNA TECNOLOGÍA PARA LA FORMACIÓN DE HABILIDADES SOCIALES

Goldstein (1973, 1981) y Goldstein y colaboradores (1976, 1980) denominaron *aprendizaje estructurado* a la conjunción sistematizada de cuatro técnicas de conocida efectividad para el cambio conductual: el modelamiento, el juego de roles (ensayo conductual), la retroalimentación (reforzamiento social) y el entrenamiento para la transferencia.

El *modelamiento* supone la exposición de los sujetos a una o más situaciones reales o simbólicas, demostrativas de los patrones conductuales que deberán ser adoptados por (o facilitados en) el espectador. La exposición a modelos incluye también la exposición a otros eventos contingenciales que suelen afectar al observador; en otras palabras, además de presentarse la conducta meta y sus características topográficas, se explicita su relación con eventos situacionales concretos.

Existen razones para pensar (Goldstein y cols., 1976) que el modelamiento es un elemento necesario, aunque no suficiente, en el entrenamiento de habilidades sociales, y que la *práctica conductual* constituye un ingrediente más para la optimización de dichas destrezas. Por tanto, el *juego de roles* —segundo componente del paquete—, a través del ejercicio sistemático de lo que se observó en la situación de modelamiento, dinamiza un proceso mayormente pasivo hasta este momento.

La tercera instancia, el *reforzamiento social* o la *retroalimentación,* por su naturaleza no arbitraria constituye un sistema natural de mantenimiento conductual de gran alcance y potencia.

Esta triada se complementa con un procedimiento adicional: *el entrenamiento para la transferencia.* Es un hecho para quienes tienen que evaluar la permanencia del cambio conductual a través del tiempo y el espacio, que cualquier tratamiento implica generalmente el desarrollo de la discriminación del ambiente o las personas involucradas en el proceso de cambio. Tal efecto ha venido a constituirse en el principal obstáculo para la transferencia, entendida ésta como la generalización interambiente de la conducta adquirida. El entrenamiento para la transferencia garantiza el ejercicio de la habilidad entrenada en situaciones diferentes a los ejercicios que sirvieron de marco al entrenamiento, y favorece con ello su mantenimiento indefinido en los ámbitos naturales que la requieren.

En otro lugar (Roth y Bohrt, 1980) señalamos que el éxito atribuido al aprendizaje estructurado se debía sólo en parte a la combi-

nación aleatoria de las técnicas ya citadas, y que su mérito principal residía en que los procedimientos combinados y la secuencia de su presentación durante el entrenamiento componían con gran precisión la triple relación de contingencias, la cual fue considerada por Skinner como fundamental para el aprendizaje a lo largo de toda su obra.

En otras palabras, el modelamiento establece en el aprendizaje estructurado las condiciones que propician la emisión de la conducta meta; ésta es emitida a propósito mediante el ensayo conductual, e instigada a través del entrenamiento para la transferencia, con objeto de que sea socialmente reforzada en la fase de retroalimentación.

Son ciertamente numerosos los informes que atestiguan el éxito del entrenamiento de las habilidades sociales en general y del aprendizaje estructurado en particular, tanto en Europa como en los Estados Unidos; los de Goldstein (1981), López (1980) y Wood (1980) son un ejemplo de ello. Como reflejo de esta "eficiencia comprobada", en nuestro medio también se aceptó —aunque tácitamente— la amplia gama de aplicación que prometía dicha tecnología y a la fecha escasean las aplicaciones a un sinnúmero de problemas en el contexto clínico sin, al parecer, preocuparse por la conducción de la investigación necesaria para validar los hallazgos que tuvieron lugar más allá de nuestras fronteras culturales.

Si bien es cierto que muchos principios que rigen el aprendizaje y, por consiguiente, los procesos de adquisición de repertorios conductuales tienen un carácter general, también lo es el que muchos de los patrones de conducta que se pretende instaurar son resultado de influencias culturales específicas y muy arraigadas que restringen la generalidad del proceso de aprendizaje. Esto es particularmente evidente en el entrenamiento de habilidades sociales donde, como es sabido, se generan principalmente topografías conductuales. Por ejemplo, en el entrenamiento de la habilidad asertiva de expresión de sentimientos de afecto, los componentes no verbales de proximidad y contacto físico suelen ser altamente vulnerables a las influencias culturales. Esto es, la importancia que se les asigne dependerá de su aceptación social y, por ende, de su práctica compartida por el grupo en cuestión.

Éste es sólo uno entre muchos argumentos que deberían movernos hacia la indagación sistemática de la generalidad de los procedimientos que empleamos en el entrenamiento de las habilidades sociales o, por lo menos, a buscar su validación transcultural con el fin de tener la certeza de contar con un instrumento que se adecue a las características del tipo de población que nos ocupa.

La adecuación sociocultural de una tecnología es sólo una de sus características deseables. En un medio como el nuestro, dicha tecno-

logía conductual deberá ser, además de efectiva, barata y fácil de administrar en escenarios no convencionales, como la familia, la escuela y la comunidad, o bien en poblaciones sin patología aparente. Ciertamente, el juicio que señale a una u otra tecnología como la más apropiada, deberá ser un juicio experimental, por encima de cualquier apreciación valorativa. Sólo aquellos procedimientos que superen la prueba empírica estarán en condiciones de aplicarse con óptimas posibilidades de éxito.

Por consiguiente, el propósito que animó este estudio fue, en primer término, aportar una nueva prueba de la efectividad del aprendizaje estructurado en nuestro medio, dentro de un contexto tal como el de la escuela secundaria; para ello se empleó como sujetos a adolescentes aparentemente normales. En segundo lugar, estábamos interesados en escudriñar algunas de las características del proceso de entrenamiento que pudiesen ser manipuladas para optimizar el producto del entrenamiento.

En esta ocasión se intentó establecer una relación tentativa entre el grado de participación de los sujetos durante el entrenamiento y los puntajes obtenidos en las medidas de postratamiento.

Método

Sujetos, ambiente y material. La muestra se integró con 22 jóvenes estudiantes de tercer año de secundaria, cuyas edades fluctuaban entre los 14 y los 16 años. De éstos, 10 eran varones y 12 mujeres, todos provenientes de familias con ingresos económicos medios; ninguno de los jóvenes escogidos había tenido experiencia con el entrenamiento de habilidades sociales y ninguno acusaba trastornos de conducta, o de algún otro tipo que pudiese aparentemente hacer ver a los sujetos como atípicos o especiales.

Todos los sujetos accedieron a recibir el entrenamiento una vez que los instructores dieron una completa explicación de los propósitos y procedimientos implicados en el trabajo. Éste fue iniciado una vez obtenido el consentimiento de las autoridades académicas del plantel educativo, en el espacio destinado inicialmente a la asignatura de ciencias sociales.

La totalidad del entrenamiento se realizó en las instalaciones de una escuela secundaria federal ubicada en la zona metropolitana del Estado de México. Las sesiones fueron conducidas en un salón de clases típico, cuyo mobiliario estaba conformado por un pizarrón, un escritorio y pupitres de madera, y que tenía capacidad para el acomodo de aproximadamente 50 alumnos.

El material de apoyo utilizado estaba integrado por formatos de registro, cuestionarios, formatos para la planeación y reporte de las tareas, cronómetros y material gráfico.

Procedimiento

De los 22 sujetos que integraban la muestra, 20 fueron distribuidos al azar (10 al grupo experimental y 10 al control), los dos restantes fungieron como registradores control de la participación de los estudiantes durante el entrenamiento.

El procedimiento se inició con la preevaluación de las tres habilidades seleccionadas para entrenar: *a*) iniciar y mantener una conversación, *b*) encarar el enojo injustificado de otras personas, y *c*) negociar. Se escogieron estas habilidades por juzgarse las más adecuadas para la edad de los entrenados. Cada una de las habilidades fue definida con base en sus componentes verbales y no verbales:

1. Iniciar y mantener una conversación.

   Componentes verbales

   - Pregunta abierta.
   - Autorrevelación.
   - Retroalimentación.

   Componentes no verbales

   - Contacto visual.
   - Proximidad física.
   - Tono de voz.

2. Encarar el enojo.

   Componentes verbales

   - Autorrevelación.
   - Contracontrol.

   Componentes no verbales

   - Escuchar sin interrumpir.
   - Contacto visual.
   - Tono de voz.

3. Negociar.

Componentes verbales

- Identificar la existencia del conflicto.
- Compromiso viable.
- Obtener acuerdo.

Componentes no verbales

- Contacto visual.
- Tono de voz.

Cada uno de los componentes fue además definido operacionalmente con el fin de que dos observadores independientes lograran acuerdos confiables acerca de su ocurrencia o no ocurrencia durante el episodio social que requería la emisión de la habilidad en cuestión.

Componentes verbales

1. *Pregunta abierta.* Cualquier interrogación hecha que iniciara con ¿qué?, ¿cómo?, ¿dónde?, ¿cuándo?
2. *Autorrevelación.* Se definió como la emisión verbal que expresara deseos, sentimientos y experiencias propias y que fuera iniciada con los pronombres yo, me, a mi (Smith, 1977).
3. *Contracontrol.* Este término designa la emisión verbal que se practica en respuesta a la conducta manipuladora o mal intencionada del interlocutor. Se define como el conjunto de verbalizaciones que denota persistencia, inconformidad, autoafirmación y claridad de ideas, deseos y sentimientos. Algunas de estas emisiones verbales fueron bien ejemplificadas por Smith (1977).
4. *Retroalimentación.* Este componente fue definido como la emisión de verbalizaciones temáticamente relacionadas con el contenido de las palabras del hablante, o que denoten aceptación o desaprobación por parte del escucha. La retroalimentación no debe constituir una interrupción al hablante; por tanto, consiste en emisiones de topografía reconocible (por ejemplo: ¡ajá!, ¡humm!, no, sí, sonrisas aprobatorias, etcétera).
5. *Identificación del conflicto.* Aunque la naturaleza de este componente es esencialmente verbal, suele emitirse generalmente en formas encubiertas, lo que dificulta su evaluación y entrenamiento adecuados. No obstante, por la importancia que reviste como facilitador o como inhibidor de los componentes subsecuentes, es

particularmente útil insistir en su clarificación. Por esta razón este componente deberá definirse como la verbalización expresa y resumida de las cuestiones en conflicto que justifican la negociación.

6. *Compromiso viable.* Proposición verbal manifiesta en forma de un acuerdo en el que el comportamiento de uno de los negociantes queda supeditado condicionalmente al comportamiento del otro. Constituye una opción a los puntos de vista en conflicto que beneficia a ambos o reduce al mínimo su costo.
7. *Obtención del acuerdo.* Este componente se define a través de la emisión verbal que resume los términos del compromiso negociado mediante el objetivo planteamiento de los derechos y las obligaciones de ambas partes.

Componentes no verbales

a) *Contacto visual.* Tiempo total de orientación visual hacia el interlocutor; su porcentaje no debe ser menor al 50% de la duración del episodio de interacción.
b) *Proximidad física.* Distancia interpersonal no mayor ni menor a un paso. Dicha distancia deberá mantenerse el 80% del tiempo del episodio.
c) *Tono de voz.* Claramente audible a una distancia de dos metros (distancia a la que usualmente están situados los observadores).
d) *Escuchar sin interrumpir.* El componente requiere el manejo de pausas y silencios. Se define por la ausencia de toda forma de verbalización durante el periodo en que el interlocutor hace uso de la palabra o expresa el mensaje.

El proceso de preevaluación fue conducido a través del *Test analógico de simulación.* Esta modalidad, que constituye una variación de otros procedimientos más conocidos (Bellack y cols., 1978), se establecía de la siguiente manera: habiéndose determinado la habilidad y sus componentes, se presentaba al sujeto en evaluación una *consigna** a modo de instrucción, a partir de la cual tanto él como el evaluador simulaban una situación particular que requería de la habilidad en cuestión. Los roles que ambos jugaban eran cuidadosamente ob-

* Se dio el nombre de *consigna* a la situación que determina analógicamente la emisión de una habilidad específica. Dicha situación suponía la presentación al sujeto en evaluación de un problema interpersonal susceptible de ser resuelto a través de la ejecución correcta de la habilidad pertinente (véase cap. 4).

servados por dos auxiliares independientes y bien entrenados que fungían como registradores de la ocurrencia o no ocurrencia de los componentes que definían la habilidad, expuesta en la simulación.

El episodio sugerido por la consigna rara vez duraba más allá de los dos minutos y constituía un único ensayo.

Todas las habilidades incluían tanto componentes verbales como no verbales, otorgándoseles el mismo valor (50% a cada uno). Dado que cada habilidad podía incluir un número variable de componentes verbales y no verbales, a cada uno de éstos se le asignaba arbitrariamente un peso relativo de acuerdo con su importancia en la habilidad pertinente. Así, por ejemplo, el componente no verbal de contacto físico puede ser muy importante o totalmente irrelevante, dependiendo de la habilidad de que se trate. Por tanto, podría no asignársele ningún valor en una habilidad como hacer respetar los derechos, y sí en cambio, una muy alta en otra relacionada con la expresión de afecto o sentimientos positivos.

La suma total de los porcentajes asignados a cada uno de los componentes daba el porcentaje total por habilidad, mismo que reflejaba el nivel real de competencia del sujeto en dicha destreza. Todos los sujetos fueron invariablemente sometidos a este procedimiento evaluativo, el cual se llevó a cabo con una confiabilidad nunca menor al 85%.

El siguiente paso estribaba en administrar el paquete instruccional a manera de entrenamiento. El procedimiento en su totalidad configuró el aprendizaje estructurado y se puso en práctica siguiendo los lineamientos recomendados por Goldstein y colaboradores (1976) y Roth y Bohrt (1980). Se programaron dos sesiones semanales de 50 minutos cada una para el entrenamiento de las tres habilidades escogidas. Cada habilidad se entrenaba en dos sesiones consecutivas. El procedimiento tuvo la siguiente secuencia:

1. Presentación de la habilidad y discusión de sus componentes conductuales con el grupo.
2. Modelamiento de los patrones de interacción en la habilidad demostrada.
3. Práctica sistemática de la habilidad integrada por los componentes adecuados en situación de juego de roles, seguida de retroalimentación y comentarios sobre la ejecución individual.
4. Planificación de las actividades de tarea y ejercicio de la habilidad entrenada en los contextos naturales. En la segunda sesión, la presentación de la habilidad y la discusión de sus componentes era sustituida por un periodo de revisión y análisis de la tarea llevada a cabo en el ambiente natural.

El procedimiento instruccional fue íntegramente realizado por pasantes de la carrera de psicología de la ENEP-Iztacala; todos ellos se habían sometido a un pormenorizado programa de entrenamiento que cubría los requerimientos de evaluación y manejo de las técnicas antes mencionadas. El aprendizaje estructurado fue impartido a los sujetos experimentales seleccionados al azar al mismo tiempo que al resto de sus compañeros de clase. Los 10 sujetos control fueron asignados, durante el tiempo de entrenamiento, a otras actividades fuera del salón de clases. Esta medida fue tomada debido a que por disposición de la dirección del establecimiento educativo no podíamos privar del beneficio de nuestro trabajo a la mayoría de los estudiantes del curso del cual se había elegido la muestra. Por razones de economía, sólo se evaluó, antes y después del entrenamiento a los sujetos elegidos para la formación del grupo control y del experimental. Por tanto, el diseño elegido fue uno aleatorio pretest-postest con grupo control (Campbell y Stanley, 1970).

Dos fueron en suma, los objetivos contemplados en el presente estudio. En primer término, deseábamos contar con una prueba sistemática y medianamente bien controlada de la efectividad del aprendizaje estructurado en un medio como el nuestro y en contextos que no fueran los meramente convencionales, la escuela secundaria, por ejemplo. En segundo lugar, y con la intención de llevar a cabo un análisis detallado de algunas de las variables provenientes del proceso de entrenamiento mismo, nos propusimos estudiar el efecto motivador (o facilitador) de la participación activa de los sujetos entrenados sobre el grado de adquisición de las habilidades entrenadas.

Por este motivo, se definió el término "participación" como toda intervención de los sujetos que tuviera un carácter puramente espontáneo, libre de cualquier tipo de instigación, ya fuera ésta sugerida por los entrenadores o por los otros miembros del grupo. La participación se hacía evidente a través del ofrecimiento voluntario para participar en el juego de roles, respuestas, sugerencias y comentarios (en ausencia de preguntas directas) al entrenador. Se registraba como participación cuando se presentaba por lo menos una de estas especificaciones. El registro fue conducido por los entrenadores y corroborado por dos estudiantes que fungieron como sus respectivos controles.

Resultados

De los veinte sujetos originales asignados a los grupos experimental y control sólo dieciocho participaron en el estudio, ya que dos de ellos, uno del grupo experimental y otro del control, abandonaron el tratamiento en su etapa inicial.

Los resultados obtenidos se muestran gráficamente en las figuras 5.1, 5.2, 5.3 y 5.4, respectivamente.

Con el fin de establecer la relevancia del procedimiento instruccional, se realizó una serie de comparaciones estadísticas:

a) Pretest del grupo experimental versus pretest del grupo control, en cada una de las habilidades.
b) Pretest del grupo experimental versus postest del mismo grupo, en cada una de las habilidades.
c) Pretest del grupo control versus postest del mismo grupo en cada una de las habilidades.
d) Postest del grupo experimental versus postest del grupo control, en cada una de las habilidades.

Las comparaciones de los incisos *a* y *d* se realizaron a través de la prueba no paramétrica *U* de Mann-Whitney para dos muestras independientes, y las comparaciones *b* y *c*, mediante la prueba de McNemar para la significación de los cambios en dos muestras relacionadas (Siegel, 1980).

Los resultados mostrados por dichas comparaciones fueron los siguientes:

Primero, no se registraron diferencias significativas entre medidas de pretest para los grupos experimental-control, lo que hace suponer cierta igualdad de los grupos antes del tratamiento (véase tabla 5.1).

Tabla 5.1. Comparaciones de los puntajes de pretest en cada una de las habilidades para los grupos experimental y control.

Sujetos	*Grupo experimental*			*Grupo control*		
	*H*1	*H*2	*H*3	*H*1	*H*2	*H*3
1	50	49.8	30	50	33.2	0
2	50	58.2	30	60	0	55
3	50	0	15	0	0	0
4	0	0	15	20	16.6	15
5	20	58.2	25	70	58.2	80
6	50	58.2	40	80	49.8	100
7	20	41.6	40	40	74.8	65
8	30	16.6	45	60	74.8	45
9	20	49.8	40	40	41.6	10

*H*1 $U = 25$

*H*2 $U = 39.5$

*H*3 $U = 35.5$

Segundo, las comparaciones pretest-postest en el grupo experimental mostraron diferencias altamente significativas para las tres habilidades entrenadas ($p < 0.001$), tal y como se evidencia en la tabla 5.2.

Tercero, las comparaciones pretest-postest en el grupo control demostraron variaciones mínimas, estadísticamente no significativas (véase tabla 5.3).

Tabla 5.2. Comparaciones pretest-postest en el grupo experimental para cada una de las habilidades entrenadas.

Sujetos	*Grupo experimental*					
	Pretest			*Postest*		
	*H*1	*H*2	*H*3	*H*1	*H*2	*H*3
1	50	49.8	30	60	83.2	50
2	50	58.2	30	70	74.8	65
3	50	0	15	80	74.8	100
4	0	0	15	90	58.2	100
5	20	58.2	25	100	100	100
6	50	58.2	40	100	100	100
7	20	41.6	40	70	83.2	75
8	30	16.6	45	80	100	100
9	20	49.8	40	50	58.2	65

$H1\ p < 0.001$

$H2\ p < 0.001$

$H3\ p < 0.001$

Tabla 5.3. Comparaciones pretest-postest en el grupo control para cada una de las habilidades.

Sujetos	*Grupo control*					
	Pretest			*Postest*		
	*H*1	*H*2	*H*3	*H*1	*H*2	*H*3
1	50	33.2	0	70	33.2	0
2	60	0	55	70	0	75
3	0	0	0	10	16.6	0
4	20	16.6	15	0	0	15
5	70	58.2	80	70	74.8	80
6	80	49.8	100	80	58.2	80
7	40	74.8	65	30	41.6	55
8	60	74.8	45	20	41.6	55
9	40	41.6	10	50	41.6	25

$H1\ p = 0.50$

$H2\ p = 0.70$

$H3\ p = 0.80$

Finalmente, la tabla 5.4 presenta los resultados de las comparaciones llevadas a cabo entre las medidas postest de ambos grupos. Obsérvese que para las tres habilidades se obtuvieron diferencias significativas por lo menos al 0.01.

Tabla 5.4. Comparaciones de los puntajes de postest para los grupos experimental y control.

Sujetos	*Grupo experimental*			*Grupo control*		
	H1	*H2*	*H3*	*H1*	*H2*	*H3*
1	60	83.2	50	70	33.2	0
2	70	74.8	65	70	0	75
3	80	74.8	100	10	16.6	0
4	90	58.2	100	0	0	15
5	100	100	100	70	74.8	80
6	100	100	100	80	58.2	80
7	70	83.2	75	30	41.6	55
8	80	100	100	20	41.6	55
9	50	58.2	65	50	41.6	25

$H1\ U = 14.5\ (p < 0.01)$

$H2\ U = 4\ (p < 0.001)$

$H3\ U = 13.5\ (p < 0.01)$

Las figuras 5.1, 5.2 y 5.3 ilustran objetivamente los cambios atribuibles al entrenamiento, así como los valores que no registraron cambio alguno a lo largo del proceso. La figura 5.4 resume el resultado de los cuatro tipos de comparaciones descritas.

Figura 5.1. Porcentajes pretest-postest para cada una de las habilidades en los grupos experimental y control.

Figura 5.2. Porcentajes totales, que incluyen las tres habilidades, en pretest y postest, tanto en el grupo experimental como en el control.

Figura 5.3. Diferencias en los porcentajes pretest-postest para cada una de las habilidades en los grupos experimental y control.

b)

c)

Figura 5.3. (*Continuación*)

Figura 5.4. Resultado de las diferentes comparaciones posibles, realizadas a través de la aplicación del diseño aleatorizado pretest-postest con grupo control.

El segundo problema planteado en este estudio, el de la supuesta relación existente entre la participación y el resultado del entrenamiento fue atendido mediante el cálculo de una correlación de los puntajes de participación individual por un lado, y los puntajes —también individuales— obtenidos en el postest del grupo experimental. Se escogió, en atención a las características de los datos, el coeficiente de correlación de rango de Spearman (Rho). El Rho de 0.767 fue significativa al 0.05, lo que muestra una relación inequívoca entre las variables sujetas a prueba. La tabla 5.5 y la figura 5.5 muestran gráficamente los resultados obtenidos mediante el procedimiento descrito.

Tabla 5.5. Coeficiente de correlación de Spearman (Rho) entre puntajes de participación y puntajes medios de la habilidad en postest de los sujetos del grupo experimental.

Sujetos	*Puntaje de participación*	*Puntaje en la habilidad*
1	19	100
2	12	64.4
3	17	100
4	7	69.9
5	18	76
6	15	84.9
7	26	93.3
8	16	82.7
9	3	57.7
	Rho = 0.767	
	$p < 0.05$	

Figura 5.5. Representación gráfica de la correlación existente entre los puntajes de la habilidad en postest y el grado de participación de los sujetos durante el entrenamiento.

Conclusiones y discusión

Los datos descritos en la sección anterior parecen sugerir las siguientes conclusiones: primera, el paquete instruccional demostró gran eficiencia, como tecnología instruccional, con el tipo de población escogida para el estudio. Segunda, el sistema de entrenamiento beneficia también en gran medida a poblaciones sin patología aparente. Tercera, el aprendizaje estructurado puede aplicarse con excelentes probabilidades de éxito en escenarios no convencionales, como el de la escuela secundaria, por ejemplo.

El procedimiento pudo adecuarse muy fácilmente a las características contextuales que sirvieron de marco al entrenamiento, pues no demandó en ningún momento ni operaciones ni equipos o instalaciones costosos o sofisticados. En general, el entrenamiento no sólo resultó eficiente, sino también de fácil implementación y muy económico. Eficiencia, simplicidad y bajo costo son características altamente apreciables en una tecnología conductual cuyo ámbito de aplicación es el de los países en vías de desarrollo.

Cuarta, la demostración de la existencia de una relación entre el grado de participación de los sujetos durante el proceso de entrenamiento y el grado de aprovechamiento logrado, permite concluir la importancia del aprendizaje activo como vehículo para la optimización del entrenamiento. El carácter motivador de la participación activa deberá hacernos contemplar la posibilidad de enriquecer el paquete instruccional (aprendizaje estructurado) con la introducción de una técnica adicional que favorezca e incentive el aprendizaje activo de los participantes. Una técnica semejante debería garantizar un alto nivel de participación de todos los entrenados sin alterar por ello ni la distribución de las actividades ni el tiempo total de aplicación del procedimiento estándar; tampoco deberá constituir un sistema arbitrario que suponga cualquier imposición artificial para los participantes. Creemos relevante la indagación futura de dicha posibilidad.

Finalmente, la práctica del entrenamiento nos condujo a una serie de reflexiones sobre el proceso mismo. Tres son las inquietudes que recogimos de la experiencia. En primer lugar, cabría en lo futuro generar una mayor cantidad de información sobre el sistema evaluativo adoptado en el presente estudio (Roth y Bohrt, 1980), particularmente en lo que se refiere a su confiabilidad y validez. El test *Juego de roles* se ha constituido en un procedimiento polémico y controvertido (Bellack y cols., 1978; Curran, 1978), y debido a que es hoy en día una de las pocas alternativas viables en la evaluación de las habilidades sociales, no debería escatimarse esfuerzos en reunir toda la evidencia posible que permita un pronunciamiento definitivo sobre su potencialidad.

En segundo lugar, pensamos que habría que ampliarse el estudio de los componentes conductuales integrantes de las distintas habilidades entrenables. Sería interesante introducir además otro tipo de componentes que aquí no fueron tomados en cuenta; sobre todo aquellos que forman parte del proceso mismo de la interacción. La fluidez verbal (manejo de pausas y silencios, titubeos, inflexión de la voz, volumen, muletillas, repeticiones, etc.) puede ser un ejemplo. Asimismo, cabría la indagación de la respuesta de los componentes verbales y no verbales al tratamiento, con el objeto de evaluar la pertinencia de dicha distinción. También resultaría interesante estudiar la generalización de los efectos del entrenamiento en habilidades no entrenadas, pero que comparten idénticos componentes conductuales.

Por último, recomendamos también un meticuloso análisis de los procedimientos de transferencia del aprendizaje en situaciones de entrenamiento, a situaciones naturales de vida cotidiana. El aprendizaje estructurado no descuida tan esencial aspecto al incluir el entrena-

miento para la transferencia como una de las técnicas que integran el paquete. Sin embargo, dicho procedimiento, que instiga la práctica de la habilidad adquirida, ha resentido en nuestro medio diversos grados de resistencia por parte de los participantes; desde la negativa a informar sobre su práctica, hasta el abandono del entrenamiento para no tener que "hacer tareas" (mecanismo a través del cual se concreta el entrenamiento para la transferencia). Esta "debilidad" del procedimiento dejaría aparentemente sin efecto, o incompleto, el desarrollo de la transferencia del entrenamiento. Desafortunadamente, en el presente estudio no se llevó a cabo ninguna medida de seguimiento que nos diga algo acerca de la transferencia en los sujetos que utilizamos. Este inconveniente debería encaminarnos, en lo futuro, por dos direcciones: una que estudie los pros y los contras de la tarea como mecanismo de transferencia, y otro que indague las posibles alternativas de entrenamiento para la transferencia de habilidades entrenadas.

ENTRENAMIENTO DE HABILIDADES SOCIALES EN LA COMUNIDAD: UN INFORME EXPERIMENTAL

Son varias las razones que originaron este trabajo. En primer término, la necesidad de estructurar una tecnología conductual de gran efectividad, que sea capaz de favorecer la adquisición de ciertos repertorios conductuales denominados genéricamente *habilidades prosociales*. Dicha urgencia responde a su vez a la intención de demostrar fácticamente la supuesta relación entre *competencia social* y trastornos de conducta. En efecto, una cantidad cada vez mayor de informes científicos llevan a considerar los innumerables riesgos que surgen de la incompetencia en materia social, y concuerdan en señalar la importancia del entrenamiento de una amplia gama de habilidades como vehículo profiláctico de la psicopatología (véase Garmezy y cols., 1979).

Aparentemente, una historia individual predominantemente marcada por interacciones exitosas con el medio social, conduciría al individuo hacia un afianzamiento de su comportamiento social y a la preservación de su estabilidad general (White, 1979); y por el contrario, quien acumule experiencias de frustración, impotencia, fracaso, etc., será vulnerable a las ulteriores presiones de su medio social, con el consiguiente riesgo desestabilizador. La diferencia entre una y otra posibilidad puede ser una cuestión de competencia social.

Como puede verse más o menos claramente, el concepto de competencia social está íntimamente ligado a la noción de prevención.

Hágase de cuenta que poseemos los medios necesarios y suficientes para vincular inequívocamente la incompetencia con algún tipo de trastorno, como el alcoholismo, por ejemplo. Si se descubre *tempranamente* dicha incapacidad social, generando en su lugar la correspondiente habilidad y dándole plena vigencia, probablemente estaremos en condiciones de prevenir el abuso del alcohol, asociado a la incompetencia.

Como se ve, son tres los argumentos que respaldan la validación de una tecnología conductual: *a*) la unificación de los repertorios conductuales en habilidades específicas; *b*) el logro de un aceptable grado de competencia social; *c*) la eliminación del riesgo asociado a su déficit crónico.

Una tecnología como la propuesta, además de demostrar su solvencia en la generación de habilidades, deberá probar su aplicabilidad en contextos no convencionales, y con sujetos cuyas características pueden variar significativamente. En otras palabras, los procedimientos empleados deberán adecuarse para un trabajo comunitario en el sentido estricto del término. Las características que debe poseer una tecnología aplicada a cuestiones comunitarias ya fueron expuestas con anterioridad (Roth y Bohrt, 1980; Fawcett y cols., 1981; Rogers y Shoemaker, 1971), por lo que no cabe abundar más sobre dicho aspecto. Aquí discutiremos temas relacionados con la elección de las técnicas y procedimientos para el entrenamiento, su efectividad y los problemas que surjan de su implantación en ambientes comunitarios.

La técnica elegida fue denominada por Goldstein y colaboradores (1976, 1980) y Goldstein (1981) como aprendizaje estructurado e integra dinámicamente al modelamiento, el juego de roles y ensayo conductual, el *feedback* (la retroalimentación) como reforzamiento social y un procedimiento adicional llamado entrenamiento para la transferencia. En el presente estudio se definió a la variable *tratamiento* como la aplicación ordenada de todas y cada una de las técnicas en la forma recomendada por Roth y Bohrt (1980).

Método

Sujetos. Los 14 sujetos (8 para el grupo A y 6 para el B) incorporados al estudio fueron todos jóvenes hombres y mujeres, cuyas edades fluctuaban entre los 13 y los 17 años y cuya escolaridad correspondía a sus respectivas edades. Los ingresos familiares no eran menores a los $ 30 000.00 mensuales y todos eran vecinos de la misma colonia en la zona metropolitana del Estado de México. La labor de captación del grupo de sujetos se realizó con el apoyo del párroco local y por intermedio de la oficina parroquial.

Ambiente. Todo el proceso de entrenamiento se realizó en las instalaciones de la parroquia, en ambientes improvisados para el efecto. Uno de los dos espacios utilizados era un auditorio amplio con mobiliario apropiado para nuestros propósitos: sillas, mesa y pizarrón; el otro, menos adecuado, exigió a los entrenadores y participantes una mayor flexibilidad para su acomodo.*

Procedimiento

El procedimiento fue conducido enteramente por un equipo de cinco entrenadores, formado por pasantes de la carrera de psicología y estudiantes de la maestría en modificación de conducta de la ENEP-Iztacala.** Los entrenadores recibieron previamente un extenso seminario de capacitación para el manejo del aprendizaje estructurado. Se prepararon 14 habilidades sociales susceptibles de ser enseñadas a jóvenes adolescentes y, de entre todas, se procesaron exclusivamente ocho: escuchar (1), iniciar y mantener una conversación (2), encarar el enojo (6), expresar afecto (9), negociar (10), hacer respetar sus derechos (11), responder a la burla (12) y resistir a la persuación (14).

Con los jóvenes inscritos, se formaron aleatoriamente dos grupos (A y B) con un número de participantes que al inicio del entrenamiento superaba la docena en cada grupo. Se acordó que el entrenamiento se llevaría a cabo en dos sesiones semanales con una duración aproximada de dos horas cada una. El grupo B recibió las habilidades en el orden descrito; el A las recibió en orden invertido.

Una sesión típica debía cumplir la siguiente rutina: *a*) evaluación de la habilidad correspondiente a la sesión, *b*) presentación de la habilidad y definición de sus componentes, *c*) modelamiento de los componentes verbales y no verbales de la habilidad, *d*) ensayo en parejas de la habilidad, *e*) comentarios acerca de la ejecución de los participantes y *f*) planificación de la tarea que los participantes deberían realizar en sus ambientes naturales.

Se previeron dos evaluaciones individuales (antes y después del tratamiento) para cada una de las habilidades por entrenar, mismas que fueron realizadas mediante el *Test analógico de simulación,* que implicaba la observación directa del comportamiento de los sujetos,

* Los procedimientos empleados fueron escogidos además porque la implementación no requería de instalaciones ni material especiales, sino que incluso era posible ponerla en práctica al aire libre.

** Deseamos agradecer a Rocío Margaleff, Paulette Lesperance y muy especialmente a Martha Terres su entusiasta participación.

instigada por el evaluador a través de diferentes "consignas" adecuadas a cada una de las habilidades entrenables (véase cap. 4).

Los objetivos generales de dicho trabajo fueron:

a) evaluar la efectividad de la variable tratamiento, tanto en términos individuales como grupales,
b) estudiar los efectos del tratamiento sobre los componentes verbales y no verbales de cada habilidad, y
c) analizar en términos muy generales el efecto de acarreo que imprime el entrenamiento de una habilidad sobre las siguientes.

Con el fin de lograr el primer objetivo se permitieron las siguientes comparaciones: *a*) puntajes globales de pretest en ambos grupos (pretest A-pretest B), *b*) puntajes globales pretest-postest para ambos grupos (pretest-postest para los grupos A y B), *c*) puntajes globales postest en ambos grupos (postest A-postest B) y *d*) puntajes individuales pretest-postest para cada una de las habilidades.

El segundo objetivo se logró mediante comparaciones de la dirección del cambio de los componentes verbales y no verbales en postest, de cada una de las habilidades (adquisición del componente versus no adquisición o pérdida del mismo).

El tercer objetivo se completó al estudiar el efecto de la inversión del orden de presentación de las habilidades en uno de los grupos (A) y comparar las tendencias generales que presentaban los puntajes pretest en ambos grupos, así como sus puntajes, de acuerdo con las siguientes hipótesis:

a) La diferencia entre los puntajes de la habilidad 14 del grupo A (A_{14}) y los correspondientes a la habilidad 2 del grupo B (B_2) no deberá ser significativa, o B_2 deberá ser igual a A_{14}. Pues no son producto del acarreo.
b) La diferencia entre los puntajes de habilidad 2 del grupo A (A_2), y de la habilidad 14 del B (B_{14}) no deberán diferir significativamente; o bien, los puntajes A_2 deberán ser iguales a los B_{14}, ya que se espera que ambos sean producto del acarreo.
c) La diferencia entre los puntajes de la habilidad 2 del grupo A (A_2) y los de la habilidad 2 del grupo B (B_2) deberá ser significativa; o bien, A_2 deberá ser mayor que B_2, ya que se espera que en A_2, los puntajes sean producto del acarreo y en B_2 no.
d) La diferencia entre los puntajes de la habilidad 14 del grupo A (A_{14}) y los de la habilidad 14 del grupo B (B_{14}) deberá ser significativa; o bien, A_{14} deberá ser menor que B_{14}; ya que A_{14} no debe ser producto del acarreo, mientras que B_{14} sí.

Resultados

Las tablas 5.6, 5.7, 5.8 y 5.9 y las figuras 5.1 y 5.2 nos permiten el acceso visual y cuantitativo a los datos generales obtenidos, lo que tiene el objeto de corroborar la eficacia del tratamiento como variable central del estudio. La comparación resumida en la tabla 5.6 muestra claramente la ausencia de diferencias entre los puntajes globales de pretest para los grupos A y B. Utilizando la prueba U de Mann-Whitney, se obtuvo una $p = 0.5$, lo que hace suponer cierta igualdad o equivalencia de ambos grupos antes del tratamiento.

La tabla 5.7 agrupa los datos globales del grupo A antes y después del entrenamiento. La aplicación de la prueba estadística McNemar para la significación de los cambios mostró una diferencia significativa al 0.001 ($p < 0.001$), que indica la efectividad del tratamiento en términos globales.

Tabla 5.6. Comparaciones globales pretest grupo A – pretest grupo B para cada una de las habilidades entrenadas en ambos grupos.

Habilidad	*Pretest (A)*	*Pretest (B)*
1	83.3	54.8
2	81.2	62.0
6	78.0	66.5
9	57.2	45.7
10	61.4	53.0
11	76.1	78.2
12	51.2	43.7
14	42.5	86.6
	$U = 28$ $p = 0.5$	

Tabla 5.7. Comparaciones globales pretest-postest para cada una de las habilidades entrenadas en el grupo A.

Habilidad	*Pretest*	*Postest*
1	83.3	100.0
2	81.2	95.0
6	78.0	95.0
9	57.2	97.9
10	61.4	97.8
11	76.1	95.2
12	51.2	100.0
14	42.5	98.1
	$\chi^2 = 16.0$ $p < 0.001$	

La figura 5.6 hace notoria dicha efectividad mediante la comparación de totales en cada una de las habilidades.

Figura 5.6. Porcentajes totales pretest-postest de las habilidades entrenadas en el grupo A.

Adviértase que en esta figura se observa una diferencia de 31% en favor de los puntajes de postest.

La tabla 5.8 y la figura 5.7 permiten igualmente, la valoración de los cambios producidos en los puntajes del grupo B. Aquí la diferencia entre pretest y postest es de 34.4%.

Tabla 5.8. Comparaciones globales pretest-postest para cada una de las habilidades entrenadas en el grupo B.

Habilidad	*Pretest*	*Postest*
1	54.8	96.0
2	62.0	96.0
6	66.5	87.4
9	45.7	100.0
10	53.0	90.0
11	78.2	96.6
12	43.7	100.0
14	86.6	100.0
$\chi^2 = 16.0$ $p < 0.001$		

Figura 5.7. Porcentajes totales pretest-postest de las habilidades entrenadas en el grupo B.

Nótese también que la prueba estadística revela para este grupo de datos una diferencia altamente significativa ($p < 0.001$).

Las comparaciones globales entre los puntajes obtenidos para ambos grupos después del tratamiento no demostraron diferencias apreciables ($p = 0.5$), con lo que cabría esperar una mínima variabilidad impuesta por los entrenadores al procedimiento de entrenamiento (véase tabla 5.9).

Tabla 5.9. Comparaciones globales postest-grupo A, postest-grupo B para cada una de las habilidades entrenadas en ambos grupos.

Habilidad	*Postest (A)*	*Postest (B)*
1	100.0	96.0
2	95.0	96.0
6	95.0	87.4
9	97.9	100.0
10	97.8	90.0
11	95.2	96.6
12	100.0	100.0
14	98.1	100.0
	$U = 34$ $p = 0.5$	

Por último, las tablas 5.10 y 5.11 reproducen los valores pretest-postest de cada uno de los sujetos en cada una de las habilidades entrenadas en ambos grupos. Nótese que sólo con algunas excepciones, las diferencias obtenidas resultaron significativas al 0.01.

Las figuras 5.8 y 5.9 muestran al igual que las anteriores la tendencia general de todos los sujetos, con sólo algunas excepciones, a aumentar sus puntajes después de ser sometidos al tratamiento común.

En lo que respecta a la determinación del efecto del tratamiento sobre los componentes de cada habilidad en ambos grupos, se clasificaron dichos componentes verbales y no verbales de cada habilidad de acuerdo con la dirección tomada después del entrenamiento. Posteriormente sus distribuciones reales se sometieron a análisis mediante la Ji cuadrada (χ^2), en una tabla 2 X 2.

Tabla 5.10. Comparaciones pre y postest para cada una de las habilidades entrenadas en el grupo A (puntaje por sujeto), usando la prueba de McNemar.

*H*1			*H*2			*H*6			*H*9		
Ss	*Pre*	*Post*	*Ss*	*Pre*	*Post*	*Ss*	*Pre*	*Post*	*Ss*	*Pre*	*Post*
1	75	100	1	70	80	1	100	100	1	100	100
2	75	100	2	90	100	2	75	100	2	50	100
3	80	100	3	100	100	3	75	100	3	66.6	100
4	75	100	4	80	100	4	75	75	4	41.6	100
5	100	100	5	80	80	5	68.2	100	5	100	100
			6	60	100	6	75	100	6	0	100
			7	100	100				7	58.2	100
			8	70	100				8	41.6	83.2
$\chi^2 = 5.0$			$\chi^2 = 7.2$			$\chi^2 = 5.0$			$\chi^2 = 9.14$		
$p < 0.05$			$p < 0.01$			$p < 0.05$			$p < 0.01$		

*H*10			*H*11			*H*12			*H*14		
Ss	*Pre*	*Post*	*Ss*	*Pre*	*Post*	*Ss*	*Pre*	*Post*	*Ss*	*Pre*	*Post*
1	60	100	1	66.6	100	1	80	100	1	50	100
2	75	100	2	66.6	100	2	80	100	2	50	100
3	50	85	3	83.2	83.2	3	50	100	3	50	100
4	75	100	4	100	100	4	50	100	4	33.2	100
5	75	100	5	58.2	100	5	40	100	5	33.2	100
6	60	100	6	75	100	6	50	100	6	50	83.2
7	35	100	7	83.2	83.2	7	0	100	7	16.6	100
						8	50	100	8	50	100
$\chi^2 = 9.14$			$\chi^2 = 3.2$			$\chi^2 = 10.1$			$\chi^2 = 10.1$		
$p < 0.01$			$p < 0.10$			$p < 0.01$			$p < 0.01$		

Tabla 5.11. Comparaciones pre y postest para cada una de las habilidades entrenadas en el grupo B (puntajes por sujeto), usando la prueba de McNemar.

H1			*H2*			*H6*			*H9*		
Ss	*Pre*	*Post*	*Ss*	*Pre*	*Post*	*Ss*	*Pre*	*Post*	*Ss*	*Pre*	*Post*
1	58.2	80	1	50	80	1	74.8	74.8	1	33.2	100
2	49.8	100	2	70	100	2	74.8	100	2	74.8	100
3	33.2	100	3	50	100	3	41.6	74.8	3	58.2	100
4	74.8	100	4	70	100	4	74.8	100	4	16.6	100
5	58.2	100	5	70	100	5	49.8	100	5	50	100
6	58.2	100	6	80	100						
$\chi^2 = 8.16$			$\chi^2 = 8.16$			$\chi^2 = 3.2$			$\chi^2 = 7.2$		
$p < 0.01$			$p < 0.01$			$p < 0.10$			$p < 0.01$		

H10			*H11*			*H12*			*H14*		
Ss	*Pre*	*Post*	*Ss*	*Pre*	*Post*	*Ss*	*Pre*	*Post*	*Ss*	*Pre*	*Post*
1	25	85	1	66.6	100	1	50	100	1	100	100
2	60	85	2	100	100	2	50	100	2	100	100
3	60	100	3	58.2	100	3	50	100	3	100	100
4	60	90	4	66.6	83.2	4	25	100	4	74.8	100
5	60	90	5	100	100	5	80	100	5	58.2	100
6	65	100	6	66.6	100				6	49.8	100
$\chi^2 = 8.16$			$\chi^2 = 3.2$			$\chi^2 = 7.2$			$\chi^2 = 5.33$		
$p < 0.01$			$p < 0.10$			$p < 0.01$			$p < 0.05$		

Figura 5.8. Porcentajes pretest-postest de cada una de las habilidades entrenadas en el grupo A.

Figura 5.8. *(Continuación)*

Figura 5.9. Porcentajes pretest-postest de cada una de las habilidades entrenadas en el grupo B.

Figura 5.9. *(Continuación)*

Los resultados para el grupo A pueden observarse en la tabla 5.12. La diferencia significativa al 0.001 indica que el cambio (signo +) está asociado al componente verbal de la habilidad, y que el no cambio (signo −) está asociado al componente no verbal.

Tabla 5.12. Resultados de la aplicación de la Ji cuadrada a las comparaciones globales pretest-postest de los componentes verbales y no verbales entrenados en cada una de las habilidades del grupo A, y la obtención del índice de correlación (Ø) entre el componente y la dirección del cambio.

	Direccion del cambio +	Direccion del cambio −	
Componentes verbales	48.19 / 75	99.80 / 73	148
Componentes no verbales	50.80 / 24	105.19 / 132	156
	99	205	304

$\chi^2 = 39.48$ $\quad gl = 1$ $\quad p < 0.001$

$\phi = 0.4098$

La tabla incluye además el índice que indica una correlación de 0.4098 entre la dirección del cambio y el componente.

La tabla 5.13 da cuenta del mismo procedimiento con el grupo B, con el cual se obtuvieron resultados muy similares a los del grupo A.

La influencia del acarreo fue precisada, en primer término, mediante la obtención de la tendencia de los puntajes pretest de todas las habilidades, según el orden en que fueron entrenadas. La tendencia acelerada obtenida tanto en el grupo A (presentación invertida) como en el grupo B (presentación jerarquizada de simple a compleja), hace suponer cierta influencia creciente de los tratamientos impartidos al inicio del entrenamiento sobre los subsecuentes, independientemente de la dificultad o complejidad inherente a cada habilidad.

Tabla 5.13. Resultados de la aplicación de Ji cuadrada a las comparaciones globales pretest-postest de los componentes verbales y no verbales entrenados en cada una de las habilidades del grupo B, y la obtención de índice de correlación (ø) entre el componente y la dirección del cambio.

	Direccion del cambio +	Direccion del cambio −	
Componentes verbales	41.24 / 64	73.75 / 51	115
Componentes no verbales	43.75 / 21	78.24 / 101	122
	85	152	237

$\chi^2 = 38.02$ $\quad gl = 1$ $\quad p < 0.001$

$\phi = 0.4005$

Figura 5.10. Tendencia de los datos de pretest en los grupos A y B.

Esta posibilidad llevó a probar las hipótesis anotadas anteriormente, comparando los puntajes pretest $A_{14} - B_2$, $A_2 - B_{14}$, $A_2 - B_2$, y $A_{14} - B_{14}$. Los resultados de tales comparaciones están expuestos en la tabla 5.14, con un nivel de significacion esperado de 0.01.

De acuerdo con ellos, podemos aceptar las hipótesis (H_1) *a*, *b*, y *d*, con la aclaración de que si bien no aceptamos la hipótesis *c*, ésta se cumple por lo menos parcialmente al demostrarse que, no obstante su falta de significación, A_2 es mayor que B_2.

Tabla 5.14. Comparaciones de los puntajes pretest obtenidos por los grupos A y B en las habilidades: $A_{14} - B_2$; $A_2 - B_{14}$; $A_2 - B_2$ y $A_{14} - B_{14}$.

A_{14}	B_2	A_2	B_{14}	A_2	B_2	A_{14}	B_{14}
50.0	50.0	70.0	100.0	70.0	50.0	50.0	100.0
50.0	70.0	90.0	100.0	90.0	70.0	50.0	100.0
50.0	50.0	100.0	100.0	100.0	50.0	50.0	100.0
33.2	70.0	80.0	74.8	80.0	70.0	33.2	74.8
33.2	70.0	80.0	58.2	80.0	70.0	33.2	58.2
50.0	80.0	60.0		60.0	80.0	50.0	
16.6		100.0		100.0		16.6	
50.0		70.0		70.0		50.0	
50.0						50.0	
$p < 0.03$		$p < 0.17$		$p < 0.52$		$p < 0.001$	

Conclusiones

En resumen, debemos destacar los siguientes puntos.

Primero. Apoyándonos también en estudios anteriores (Goldstein, 1981; Roth y Bohrt, 1980), no parece caber duda con respecto a la amplia efectividad del aprendizaje estructurado como paquete tecnológico en la generación de una amplia gama de habilidades sociales en sujetos jóvenes y en ambientes poco controlados.

Segundo. El análisis de la dirección del cambio de los componentes parece señalar la necesidad de revisar la inclusión de componentes no verbales en futuros entrenamientos, ya que éstos parecen no haber mejorado en el mismo grado que los componentes verbales. Cabe la posibilidad de que los componentes no verbales logren su unificación y sentido en la habilidad, por el solo efecto de la generación de los componentes verbales. Deberá planearse una investigación futura con este problema en mente.

Tercero. La acción evidente de los efectos de acarreo, producto del entrenamiento constante y sucesivo de habilidades que poseen componentes comunes, lleva a pensar en la posibilidad de generar habilidades simples, entrenando únicamente las más complejas. Esto significaría un claro ahorro de tiempo y esfuerzo en la instrumentación tecnológica, donde la economía es el pretexto más importante.

Cuarto. En el presente trabajo se pudo observar, aunque no cuantificar, como lo hicieron Twentyman y colaboradores (1982), que en el entrenamiento de habilidades sociales también opera como variable durante la evaluación a causa de un contexto determinado, lo cual se debe a la presentación de la consigna. En otras palabras, es posible encontrar sujetos incapaces de mostrar una habilidad o de desarrollarla impecablemente. Esto depende de los elementos integrantes de la situación en la que deben interactuar analógicamente.

Quinto. Por último, quizá deba insistirse en que la aplicación de una tecnología conductual, que inicialmente fue desarrollada para implantarse en contextos bien controlados, a situaciones donde la falta de control es la regla más que la excepción, plantea innumerables problemas que tienden a afectar el desarrollo de cualquier investigación social aplicada: la mortalidad, la dificultad de seguimiento, el apoyo de la comunidad, la motivación del grupo y los procedimientos para su captación; todos ellos constituyen un reto para la creatividad del científico. La investigación comunitaria en lo futuro deberá propiciar paralelamente respuestas a los interrogantes sobre el método y la técnica, así como sobre las tácticas para la adecuación de éstos a la vida de la comunidad.

INFLUENCIAS CONTEXTUALES SOBRE EL EJERCICIO SIMULADO DE LAS HABILIDADES SOCIALES

En el entendido de que la conducta del hombre constituye una función de las condiciones ambientales mediatas e inmediatas, el papel que desempeña el *contexto* físico y social que sirve de marco a la interacción del organismo con su ambiente, adquiere singular importancia como variable influyente. Esto resulta particularmente cierto en la interacción social, en la que —a juicio de muchos investigadores (Eisler y cols., 1975; Trower, 1980, y Twentyman y col., 1982)— los aspectos situacionales se convierten en el meollo mismo del problema. De este modo, Eisler y colaboradores (1975) informaron que la conducta asertiva no posee un carácter general (lo cual apoya el antiguo argumento de Wolpe, 1958) y que ciertas conductas

que demuestran ser socialmente apropiadas en una circunstancia parecen no serlo en otra. En otras palabras, el grado en el que una persona es capaz de, por ejemplo, hacer respetar sus derechos, dependerá no sólo de sus destrezas personales sino también de la naturaleza de la situación en la que se demanda dicha habilidad. Eisler y colaboradores (1975) concluyeron que la expresión asertiva de pacientes esquizofrénicos hospitalizados está funcionalmente ligada a las características contextuales.

Por otro lado, Twentyman y colaboradores (1982) intentaron evaluar los déficits de habilidades sociales que presentaba una población de sujetos alcohólicos en cinco situaciones diferentes, con la finalidad de explorar la influencia que éstas podían ejercer sobre aquéllos. Los resultados obtenidos por los autores sustentan el punto de vista de que las variables situacionales son importantes para determinar la conducta social. Los datos de estos autores no mostraron diferencias relevantes en cuanto a la emisión de habilidades sociales entre alcohólicos y bebedores sociales no obstante, se apreciaron marcadas diferencias dentro de cada grupo, dependiendo de las circunstancias en las que fueron evaluados.

Trower (1980), de acuerdo con Argyle y Kendon (1967), supone que las habilidades sociales operan a la manera de las destrezas motoras, donde el individuo monitorea activamente la situación inmediata y modifica su ejecución a la luz de una retroalimentación permanente, de naturaleza interna, que tiene que ver con la meta deseada. Este argumento otorga gran valor a las señales externas que determinarían la conducta competente. El estudio de Trower señala que los pacientes son deficientes en la medida en que no responden a las variables situacionales.

Estos argumentos son importantes por dos motivos: primero, porque de ser evidentes, alterarían la concepción teórica tradicional de la competencia social, misma que ha sido predominantemente estática en su interpretación de la naturaleza de la interacción social. El reconocimiento de la influencia contextual supondría la aceptación de la multidependencia del fenómeno interactivo y de la multicausalidad de los factores ambientales. En segundo lugar, se volverían obvias las deficiencias metodológicas que plagan el estudio de las habilidades sociales, tanto en lo que respecta a la evaluación como al proceso de entrenamiento de la competencia social.

En lo que se refiere a la evaluación, el solo hecho de confirmar la emisión global o por componentes de una habilidad, nada o casi nada podría decirnos acerca de la competencia social de quien está siendo evaluado. La evaluación adecuada deberá cubrir una muestra representativa de las situaciones y contextos que usualmente sirven de marco

a la habilidad particular, por lo que el instrumento evaluativo ha de permitir una categorización de la situación social. Si bien existen sistemas evaluativos que se ajustan a dicho requisito, The Social Anxiety Inventory (Richardson y Tasto, 1976) y The Simulated Social Interaction Test (Curran, 1982) tampoco evaden del todo las dificultades metodológicas.

Respecto al entrenamiento, la aceptación de la influencia contextual supondría igualmente, la necesidad de remarcar un amplio rango de situaciones susceptibles de entrenamiento, con el objeto expreso de garantizar la transferencia de lo aprendido a los contextos pertinentes.

El argumento de la multideterminación de la competencia social obviamente aumentaría las dificultades para su estudio e investigación, pero proporcionaría también una perspectiva más realista acerca del problema.

Son dos los objetivos del presente estudio. Por un lado, deseamos reproducir los hallazgos iniciales de Eisler y colaboradores (1975) y Twentyman y colaboradores (1982) utilizando para ello poblaciones sin patología aparente. Y por otro, intentaremos evaluar la efectividad del aprendizaje estructurado (Goldstein y cols., 1976), como procedimiento instruccional para la generación de la competencia social y su efecto en la contextualización de las destrezas sociales.

Método

Sujetos, ambiente y material. Los sujetos incorporados en el estudio fueron 18 jóvenes universitarios de ambos sexos; todos estudiaban las carreras de pedagogía, periodismo. ciencias políticas y estudio fueron 18 jóvenes universitarios de ambos sexos; todos estudiaban las carreras de pedagogía, periodismo, ciencias políticas y relaciones internacionales en la Escuela Nacional de Estudios Profesionales de Acatlán (UNAM) y tenían entre 18 y 25 años de edad. Ninguno de ellos manifestó problemas interpersonales específicos, ni éstos fueron advertidos a lo largo del trabajo. Todos los sujetos eran participantes de un taller de entrenamiento en relaciones humanas, auspiciado por el Departamento de Superación Académica de la Escuela y supervisado por el Proyecto de Investigación Educación para la Salud de la Unidad Interdisciplinaria de Investigación en Ciencias de la Salud y la Educación (UIICSE) de la ENEP-Iztacala.

El trabajo se realizó en un salón para exposiciones en la ENEP Acatlán que podía dar cabida cómodamente a un grupo de 10 personas. El espacio estaba dividido por biombos para permitir el trabajo de dos grupos de sujetos con casi total independencia; estaba amueblado con sillas individuales, escritorios y un pizarrón.

El material estaba integrado por cronómetros, formatos de registro y hojas impresas para la planificación y el informe de tareas.

Procedimiento

De entre todos los asistentes a un taller de entrenamiento en relaciones humanas, se obtuvo una muestra aleatoria de 20 sujetos; éstos fueron distribuidos al azar en dos grupos: el grupo experimental y el grupo control.* Con dicha formación se acordó la planificación de un diseño aleatorizado pretest-postest con grupo control (Campbell y Stanley, 1970). El grupo control recibiría posteriormente el mismo tratamiento que se impartió al grupo experimental. Según esto, el diseño puede representarse de acuerdo con la notación sugerida por Campbell y Stanley (1970) en la siguiente forma:

Figura 5.11. Representación esquemática del diseño experimental adoptado en el presente estudio.

Obsérvese que el grupo control, en una primera comparación, se convierte posteriormente en otro grupo experimental, permitiendo medidas de pretest-retest y postest.

Una vez que los sujetos han sido distribuidos en sus respectivos grupos, y con el propósito de lograr el primer objetivo propuesto, se procedió a la evaluación individual de todos los participantes.

Nuestro primer problema suponía la verificación de la influencia contextual sobre el ejercicio simulado de las habilidades sociales en los sujetos de ambos grupos. Para ello definimos el contexto con base en dos variables: familiaridad y sexo; esto permitió la formación de una matriz de dos entradas:

		Familiaridad	
		Familiar	No familiar
Sexo	Mismo		
	Diferente		

* Cabe hacer notar que durante el estudio dos sujetos del grupo control abandonaron el entrenamiento, lo que redujo a 8 el número de participantes en dicho grupo.

Esta organización dio lugar a cuatro posibles combinaciones que sirvieron como criterio para definir contexto:

a) Situaciones sociales familiares que involucraban personas del mismo sexo (FM).
b) Situaciones sociales no familiares que involucraban personas del mismo sexo (NFM).
c) Situaciones sociales familiares que involucraban personas de diferente sexo (FD).
d) Situaciones sociales no familiares que involucraban personas de diferente sexo (NFD).

Se escogieron cuatro habilidades (expresar afecto, expresar enojo, negociar y resistir a la persuasión), las mismas que debían ser evaluadas en los cuatro contextos antes especificados (FM, FD, NFM, NFD) de acuerdo con las consignas que demanda el *test analógico de simulación* (TAS). A continuación se ilustra, a modo de ejemplo, el tipo de consignas utilizadas para cada habilidad.

El procedimiento de evaluación fue conducido por dos observadores, uno de los cuales instigaba la habilidad a través de la consigna

Tabla 5.15. Ejemplos de las consignas empleadas para la instigación de la habilidad en los diferentes contextos.

Expresar afecto (Ambiente familiar-Mismo sexo)
"Un(a) amigo(a) tuyo(a) participó en un juego de basquetbol y su equipo resultó vencedor, siendo él (ella) el (la) jugador(a) clave para que ganaran. Ha terminado el partido, ¿qué harías y qué dirías para expresarle tu admiración? Imagina que yo soy tu amigo(a)."

Expresar enojo (Ambiente familiar-Diferente sexo)
"Estás esperando una llamada muy importante y tu hermano(a) desde hace ya media hora está ocupando el teléfono. Tú ya le pediste que cuelgue pero no te hizo caso. Esto hace que te sientas muy molesto. ¿Qué harías y qué dirías para expresarle tu fastidio a tu hermano(a)? Haz de cuenta que yo soy tu hermano(a)."

Negociar (Ambiente no familiar-Mismo sexo)
"Supón que estás en una tienda y después de mucho buscar, encuentras una playera que era justamente lo que querías, pero en ese momento, la toma un(a) muchacho(a) y decide también comprarla. ¿Qué harías y qué dirías para llegar a un acuerdo con él (ella)? Haz de cuenta que yo soy él (ella)."

Resistir a la persuasión (Ambiente no familiar-Diferente sexo)
"Caminando solo(a) por la calle, de pronto te abordan unos(as) muchachos (as) con la intención de venderte un boleto para una rifa. Ellos(as) se muestran muy insistentes, pero tú no deseas comprar. ¿Qué harías y qué dirías para quitártelos(as) de encima? Haz de cuenta que yo soy uno(a) de ellos (as)."

en situación de juego de roles y fungía como coactor en el papel que ésta indicaba. Ambos observadores registraban la ocurrencia o no ocurrencia de los componentes verbales y no verbales que definían la habilidad y sometían su juicio a un proceso de confiabilización. Los componentes de cada habilidad se exponen a continuación:

1. Expresar afecto

   Componentes verbales

   - Discriminar el evento que justifica la habilidad.
   - Autorrevelación asertiva.

   Componentes no verbales.

   - Contacto visual.
   - Tono de voz.
   - Proximidad física.
   - Contacto físico.*

2. Expresar enojo

   Componentes verbales

   - Discriminar el evento que suscita el enojo.
   - Autorrevelación asertiva.
   - Contracontrol.

   Componentes no verbales

   - Proximidad física.
   - Tono de voz.
   - Contacto visual.

3. Negociar

   Componentes verbales

   - Discriminar el conflicto.
   - Compromiso viable.

   Componentes no verbales

   - Contacto visual.

* En la habilidad de expresar afecto se considera el componente de contacto físico sólo como parte del entrenamiento, es decir, no se evalúa.

- Tono de voz.

4. Resistir a la persuasión

Componentes verbales

- Autorrevelación asertiva.
- Contracontrol.

Componentes no verbales

- Contacto visual.
- Tono de voz.

Cada uno de los componentes se definió operacionalmente (véase estudio 1) con el fin de objetivizar el proceso de evaluación.

Los observadores evaluaban individualmente la ejecución en las cuatro habilidades y en cada uno de los contextos definidos.

Con el fin de lograr nuestro segundo objetivo, una prueba adicional de la relevancia de nuestro procedimiento instruccional y su influencia en la contextualización de las habilidades sociales, se sometió a los sujetos que conformaban el grupo experimental a un entrenamiento a través del aprendizaje estructurado (Goldstein y cols., 1976). El procedimiento consistía en la aplicación ordenada del modelamiento, el juego de roles, la retroalimentación y la ejecución de tareas en el ambiente natural para la optimización de la transferencia. El entrenamiento se impartió durante dos horas en dos sesiones semanales. Cada sesión se dedicó al entrenamiento de una sola habilidad. La sesión típica incluía la presentación de la habilidad y la discusión con el grupo, de sus componentes con el grupo; un periodo de demostración (modelamiento en vivo) a cargo de los instructores (siempre en número de dos); un periodo —el mayor— dedicado al juego de roles, en el que todos los participantes ejercitaban la emisión de los componentes integrados en la habilidad; y finalmente, un espacio dedicado a la planificación de la tarea que debería realizarse en el ambiente natural. El entrenamiento se impartió independientemente de los resultados obtenidos respecto a la contextualización.

Después de concluido el entrenamiento al grupo experimental, ambos grupos (el experimental y el control) fueron nuevamente evaluados (postest para el grupo experimental y retest para el control). Esta nueva evaluación se condujo de manera similar a la primera.

Una vez concluida esta fase, el grupo control fue sometido a un entrenamiento idéntico al descrito anteriormente, mismo que finalizó con una nueva evaluación (postest).

Resultados

Por lo que respecta al problema de la contextualización, se decidió analizar su influencia a través del número de componentes emitidos en cada habilidad y en cada uno de los cuatro contextos. Para este propósito, se tomaron sólo los datos de las medidas pretest de cada habilidad en ambos grupos.

Se comparó el número de componentes que presentó cada sujeto en cada uno de los contextos por medio de la prueba estadística de Análisis de Varianza de Dos Factores para Medidas Repetidas (Bruning y Kintz, 1977).

La tabla 5.16 resume los valores de las comparaciones para la habilidad de *expresar afecto*. En ella se puede apreciar claramente que la influencia de los factores familiaridad y sexo carece de significación estadística. No obstante, en esta habilidad, es evidentemente mayor la influencia del sexo que la de la familiaridad sobre la ejecución de los sujetos (sexo $p < 0.10$; familiaridad $p < 0.20$). La interacción familiaridad X sexo, altamente significativa, nos permite concluir que, independientemente de los niveles de significación, la ejecución de los sujetos en contextos no familiares o familiares, no es independiente del sexo de las personas involucradas. El sexo afecta pues, aunque no significativamente, la emisión de la habilidad de expresar afecto, en relación con la familiaridad de la situación.

La figura 5.12 permite corroborar, para esta misma habilidad que, en general, los sujetos en contextos no familiares tienden a desmejorar su ejecución cuando interactúan con sujetos de sexo contrario. Por otro lado, los sujetos en contextos familiares mejoran (aunque muy reducidamente) su ejecución al interactuar con personas de distinto sexo.

Tabla 5.16. Valores de *F* para las comparaciones entre el número de componentes emitidos ante dos valores de familiaridad y sexo en la habilidad de expresar afecto del grupo experimental.

Fuente de variación	*SC*	*gl*	*MC*	*F*	*p*
Total	75.1	39	—	—	—
Sujetos	13.1	9	—	—	—
Familiaridad	2.9	1	2.9	2.164	< 0.20
Sexo	6.3	1	6.3	3.62	< 0.10
Familiar X sexo	14.1	1	14.1	11.65	< 0.01
error familiar	12.1	9	1.34	—	—
error sexo	15.7	9	1.74	—	—
error familiar X sexo	10.9	9	1.21	—	—

Figura 5.12. Tendencia de los componentes emitidos en la habilidad de expresar afecto, en contextos familiares y no familiares, con sujetos del mismo y de diferente sexo (grupo experimental).

Posteriormente se intentó reproducir estos datos con los resultados obtenidos en la evaluación inicial del grupo control; la tabla 5.17 presenta un resumen de los cálculos efectuados.

Tabla 5.17. Valores de *F* para las comparaciones entre el número de componentes emitidos ante dos valores de familiaridad y sexo, en la habilidad de expresar afecto del grupo control.

Fuente de variacion	*SC*	*gl*	*MC*	*F*	*p*
Total	65.0	31	—	—	—
Sujetos	15.9	7	—	—	—
Familiaridad	12.5	1	12.5	9.259	< 0.05
Sexo	2.0	1	2.0	0.877	n. s.
Familiar X sexo	6.15	1	6.15	7.5	< 0.05
error familiar	9.5	7	1.35	—	—
error sexo	16.0	7	2.28	—	—
error familiar X sexo	5.8	7	0.82	—	—

Como puede advertirse, los resultados indican diferencias significativas ($p < 0.05$) tanto para la familiaridad como para la interacción familiaridad X sexo. El factor sexo, sin embargo, pareció influir

muy poco en la emisión de los componentes conductuales de la habilidad de *expresar afecto.* Si bien estos resultados ponen al descubierto una incongruencia con respecto a los datos obtenidos con el grupo experimental (pues en éste pareció ser el sexo el factor más importante), la tendencia interactiva y la distribución global de los componentes en los cuatro contextos reproducen los hallazgos en el grupo experimental.

Figura 5.13. Tendencias de los componentes emitidos en la habilidad de expresar afecto, en contextos familiares y no familiares, con sujetos del mismo y de diferente sexo (grupo control).

Nótese en la figura 5.13 que la ejecución de los sujetos en situaciones no familiares decae cuando se instiga la interacción con personas de sexo opuesto. También es evidente la mejoría que experimenta la ejecución de la habilidad en contextos familiares, siempre que se interactúa con sujetos de sexo diferente. Estos datos reproducen muy de cerca los obtenidos anteriormente, ilustrados en la tabla 5.11 y la figura 5.7 respectivamente.

En cuanto a la habilidad de *expresar enojo,* los resultados del grupo experimental no produjeron datos concluyentes a favor de la influencia de ninguno de los factores, ni tampoco sobre su interacción; no

obstante, la familiaridad pareció repercutir de manera más definitiva (aunque no estadísticamente significativa) que el sexo (véase tabla 5.18).

Tabla 5.18. Valores de *F* para las comparaciones entre el número de componentes emitidos ante dos valores de familiaridad y sexo, en la habilidad de expresar enojo del grupo experimental.

Fuente de variación	*SC*	*gl*	*MC*	*F*	*p*
Total	79.1	39	—	—	—
Sujetos	12.6	9	—	—	—
Familiaridad	10.0	1	10.0	3.03	< 0.20
Sexo	0.6	1	0.0	0.0	n. s.
Familiar X sexo	0.1	1	0.1	0.07	n. s.
error familiar	30.5	9	3.38	—	—
error sexo	12.5	9	1.38	—	—
error familiar X sexo	13.4	9	1.48	—	—

Obsérvese en la figura 5.14 que los sujetos que se encuentran en ambientes familiares, tienden a deteriorar su ejecución cuando la interacción se lleva a cabo con personas del sexo contrario. Por otro lado, los sujetos ubicados en ambientes no familiares mejoran considerablemente su desempeño con personas del sexo opuesto.

Figura 5.14. Tendencia de los componentes emitidos en la habilidad de expresar enojo, en contextos familiares y no familiares, con sujetos del mismo y de diferente sexo (grupo experimental).

Estos resultados fueron, en términos generales, reproducidos por los datos extraídos del grupo control. La tabla 5.19 resume las comparaciones.

Tabla 5.19. Valores de *F* para las comparaciones entre el número de componentes emitidos ante dos valores de familiaridad y sexo en la habilidad de expresar enojo del grupo control.

Fuente de variación	*SC*	*gl*	*MC*	*F*	*p*
Total	57.9	31	—	—	—
Sujetos	9.4	7	—	—	—
Familiaridad	6.15	1	6.15	6.833	< 0.05
Sexo	0.52	1	0.52	0.305	n. s.
Familiar X sexo	12.43	1	12.43	7.867	< 0.05
error familiar	6.35	7	0.907	—	—
error sexo	11.9	7	1.7	—	—
error familiar X sexo	11.1	7	1.58	—	—

De acuerdo con estos resultados, la familiaridad influye decisivamente ($p < 0.05$) sobre la ejecución, mientras el sexo aparentemente no ejerce influencia alguna. Nótese el acentuado cambio de tendencia en los sujetos que se encuentran en contextos no familiares interactuando con sujetos del mismo sexo, en comparación con los que interactúan con personas del sexo opuesto, favoreció la interacción familiaridad X sexo ($p < 0.05$), lo cual indica la existencia de una influencia combinada de ambos factores.

La figura 5.15 expresa gráficamente las tendencias de ejecución de los sujetos en los contextos familiar y no familiar con el mismo y diferente sexo. Nótese que en términos generales, el comportamiento de los datos es similar en los grupos experimental y control.

Figura 5.15. Tendencia de los componentes emitidos en la habilidad de expresar enojo, en contextos familiares y no familiares, con sujetos del mismo y de diferente sexo (grupo control).

Los datos obtenidos en el grupo experimental para la habilidad de *negociación* se resumen en la tabla 5.20; en ella podemos advertir el grado de influencia atribuible a ambos factores. Se encontró que la familiaridad y el sexo influyen significativamente sobre la ejecución de los sujetos. La interacción entre ambos factores no resultó significativa, lo que hace suponer que las influencias que ejercen la familiaridad y el sexo son, para esta habilidad, independientes.

Tabla 5.20. Valores de *F* para las comparaciones entre el número de componentes emitidos ante dos valores de familiaridad y sexo, en la habilidad de negociación del grupo experimental.

Fuente de variación	*SC*	*gl*	*MC*	*F*	*p*
Total	101.8	39	—	—	—
Sujetos	8.5	9	—	—	—
Familiaridad	13.2	1	13.2	33.0	< 0.01
Sexo	11.0	1	11.0	10.18	< 0.05
Familiar X sexo	1.3	1	1.3	0.40	n. s.
error familiar	3.6	9	0.4	—	—
error sexo	9.8	9	1.08	—	—
error familiar X sexo	29.4	9	3.2	—	—

Figura 5.16. Tendencia de los componentes emitidos en la habilidad de negociar, en contextos familiares y no familiares, con sujetos del mismo y de diferente sexo (grupo experimental).

La figura 5.16 permite acceder gráficamente a los datos. Según ésta, los sujetos, tanto en los contextos familiares como en los no familiares, deterioran su desempeño cuando se da una interacción con el sexo opuesto. El deterioro es más acentuado cuando la interrelación se lleva a cabo en ambientes no familiares, lo que acentúa la diferencia existente entre ambos contextos (familiar y no familiar) al pasar a interactuar con personas de mismo a diferente sexo.

Los resultados obtenidos en el grupo control para la misma habilidad no reproducen los hallazgos en el grupo experimental. La tabla 5.21 y la figura 5.17 presentan un comportamiento de los datos más bien contradictorio a los obtenidos anteriormente, especialmente con respecto a la ejecución en contextos no familiares. Estos resultados dan preponderancia al sexo como variable decisiva para la interacción. Asimismo, aquí los datos informan acerca de una interacción altamente significativa ($p < 0.01$) entre familiaridad y sexo.

Tabla 5.21. Valores de *F* para las comparaciones entre el número de componentes emitidos ante dos valores de familiaridad y sexo en la habilidad de negociación del grupo control.

Fuente de variación	*SC*	*gl*	*MC*	*F*	*p*
Total	19.5	31	—	—	—
Sujetos	12.6	7	—	—	—
Familiaridad	1.1	1	1.1	3.23	< 0.20
Sexo	1.1	1	1.1	19.29	< 0.01
Familiar X sexo	2.05	1	2.05	32.03	< 0.01
error familiar	2.4	7	0.342	—	—
error sexo	2.4	7	0.057	—	—
error familiar X sexo	0.45	7	0.064	—	—

La figura 5.17 muestra claramente la falta de diferencias entre familiaridad y no familiaridad en interacciones con el mismo y con diferente sexo. En ella se aprecia, contrariamente a lo encontrado en el grupo experimental, una modesta mejoría de la ejecución de los sujetos en contextos no familiares cuando interactúan con personas del sexo opuesto. La ejecución en ámbitos familiares no parece alterarse con el cambio de sexo.

La última habilidad considerada en este estudio, resistir a la persuación, dio en el grupo experimental el siguiente resultado: la familiaridad demostró ser el factor más influyente. El sexo, a su vez, parece afectar en muy pequeña medida la ejecución de los sujetos y el efecto que ejerce la familiaridad no parece depender en gran medida del sexo (interacción, familiaridad X sexo).

Figura 5.17. Tendencia de los componentes emitidos en la habilidad de negociar, en contextos familiares y no familiares, con sujetos del mismo y de diferente sexo (grupo control).

Tabla 5.22. Valores de *F* para las comparaciones entre el número de componentes emitidos ante dos valores de familiaridad y sexo en la habilidad de resistir a la persuasión del grupo experimental.

Fuente de variación	*SC*	*gl*	*MC*	*F*	*p*
Total	26.4	39	—	—	—
Sujetos	4.15	9	—	—	—
Familiaridad	4.2	1	4.2	6.88	< 0.05
Sexo	2.0	1	2.0	2.70	< 0.20
Familiaridad X sexo	1.3	1	1.3	4.64	< 0.10
error familiar	5.5	9	0.61	—	—
error sexo	6.7	9	0.74	—	—
error familiar X sexo	2.5	9	0.28	—	—

La figura 5.18 ilustra la tendencia de la ejecución para todos los sujetos. Su ejecución en ambientes familiares es más hábil que en ambientes no familiares y demuestra también mayor estabilidad cuando la interacción cambia de mismo sexo a sexo diferente. En contextos no familiares, como ya se dijo, la ejecución es en general menos hábil que en ambientes familiares. Aquí el paso de la interacción con sujetos del mismo sexo a la interacción con personas de sexo opuesto, dete-

Figura 5.18. Tendencia de los componentes emitidos en la habilidad de resistir a la persuasión, en contextos familiares y no familiares, con sujetos del mismo y de diferente sexo (grupo experimental).

riora visiblemente la ejecución y ahonda la diferencia entre familiaridad y no familiaridad, en relación con diferente sexo (véase fig. 5.13).

Estos resultados se reproducen con mucha precisión en los datos obtenidos con el grupo control. Si bien los valores de F son en general más altos, la tendencia es idéntica: mayor influencia de familiaridad, aunque condicionada en parte por el factor sexo (interacción familiaridad X sexo significativa al 0.05).

Tabla 5.23. Valores de F para las comparaciones entre el número de componentes emitidos ante los valores de familiaridad y sexo en la habilidad de resistir a la persuasión del grupo control.

Fuente de variación	*SC*	*gl*	*MC*	*F*	*p*
Total	30.9	31	—	—	—
Sujetos	3.9	7	—	—	—
Familiaridad	10.1	1	10.1	9.01	< 0.05
Sexo	2.02	1	2.02	4.75	< 0.10
Familiaridad X sexo	2.03	1	2.03	7.22	< 0.05
error familiar	7.9	7	1.12	—	—
error sexo	2.9	7	0.425	—	—
error familiar X sexo	1.97	7	0.281	—	—

Figura 5.19. Tendencia de los componentes emitidos en la habilidad de resistir a la persuasión, en contextos familiares y no familiares, con sujetos del mismo y de diferente sexo (grupo control).

La figura 5.19 proporciona una idea de la similitud de las tendencias con el grupo experimental.

Con el fin de obtener información complementaria sobre el comportamiento de los datos globales en cada uno de los grupos, se procedió a comparar el número total de componentes emitidos en cada una de las habilidades de ambos grupos en contextos familiares, con los obtenidos en ambientes no familiares; e igualmente, los obtenidos en interacciones con el mismo y con diferente sexo.

Los resultados indican que para ambos grupos, la ejecución en ambientes familiares, en general demostró ser uniformemente más hábil que la exhibida en contextos no familiares (véase fig. 5.20). La familiaridad constituye, de acuerdo con estos datos, un facilitador de la competencia social. Lo desconocido, por el contrario, tiende a inhibirla.

Con respecto a las comparaciones mismo-diferente sexo en ambos grupos, se siguió el mismo patrón, con excepción de la habilidad dos en el grupo experimental y la habilidad 2 en el grupo control. Esta variación de la tendencia general resulta particularmente interesante en lo que respecta a la habilidad 2 (expresar enojo).

Figura 5.20. Distribución del número de componentes emitidos por todos los sujetos en contextos familiares y no familiares (grupos experimental y control).

Nótese que el sexo con el que se interactúa no inhibe la expresión del enojo en el grupo experimental y más aún, lo exacerba, tal como se evidencia en el grupo control (véase fig. 5.21).

Estos datos seguramente orientarán nuestra atención hacia los determinantes socioculturales de la competencia social.

El segundo objetivo planteado en el presente estudio está relacionado con la prueba de la efectividad del procedimiento utilizado como

Figura 5.21. Distribución del número de componentes emitidos por todos los sujetos en interacción con personas del mismo y de diferente sexo (grupos experimental y control).

vehículo instruccional. Con este motivo se planearon las siguientes comparaciones, siguiendo el diseño anteriormente propuesto (fig. 5.11).

a) *Comparaciones intergrupos:* (Experimental-control)

01 versus 03 (Pretest versus Pretest)

02 versus 04 (Postest versus Retest)
01 versus 04 (Pretest versus Retest)
01 versus 05 (Pretest versus Postest)

b) *Comparaciones intragrupo:*

01 versus 02 (Pretest versus Postest)
03 versus 04 (Pretest versus Retest)
04 versus 05 (Retest versus Postest)

La bondad del procedimiento instruccional dependería, entonces, de las siguientes hipótesis:

1. 01 = 03	5. 01 < 02
2. 02 > 04	6. 03 = 04
3. 01 = 04	7. 04 < 05
4. 01 < 05	

Todas las comparaciones fueron realizadas para cada una de las habilidades, así como para puntajes totales.

Comparaciones intergrupos. Estas comparaciones se realizaron mediante la prueba *t* de Student para el tratamiento de datos de poblaciones independientes obtenidos al azar.

La tabla 5.24 resume las comparaciones de los datos recabados durante el pretest, entre los grupos experimental y control.

Debe advertirse que, con excepción de la habilidad cuatro (resistir a la persuación), todas las comparaciones demostraron la equivalencia de los puntajes de ambos grupos antes del tratamiento.

La tabla 5.25 reúne el resultado de las comparaciones entre los datos del postest del grupo experimental y los del retest del control.

Todas las comparaciones evidencian diferencias altamente significativas: $p < 0.05$ para la habilidad 1, $p < 0.05$ para la habilidad 2, $p < 0.01$ para la habilidad 3 y $p < 0.02$ para la habilidad 4.

En el tercer nivel de las comparaciones intergrupo (Pretest experimental versus Retest control), para todas las habilidades sin excepción, los datos confirman nuevamente la igualdad entre ambos grupos de puntajes (véase tabla 5.26).

Finalmente, las comparaciones pretest del grupo experimental en comparación con postest del control, mostraron diferencias altamente significativas en todas las habilidades, tal como puede verse en la tabla 5.27.

Comparaciones intragrupo. Con objeto de analizar los datos dentro de un mismo grupo, se utilizó una prueba para el análisis estadístico de Medidas Repetidas (Bruning y Kintz, 1977).

Tabla 5.24. Resumen de las comparaciones pretest de los grupos experimental y control, para cada una de las habilidades entrenadas.

	*H1**		*H2***		*H3****		*H4*****	
Ss	*Expresión*	*Contenido*	*Expresión*	*Contenido*	*Expresión*	*Contenido*	*Expresión*	*Contenido*
1	4.5	4	5.5	4.2	3.5	3.2	3.5	2.2
2	4.7	4.2	4.5	5.2	3	4.7	3.2	2.5
3	4.7	5	5.2	4.7	3.7	2.7	3.5	3
4	3.7	—	4.7	—	3.5	—	3	
5	3.5	2.5	4.7	5	4.5	5	2.1	3.2
6	4.2	4.5	5	5.2	3.2	4.2	2.5	2.7
7	4.5	4.5	4.2	6	3.5	4.5	3.2	2.5
8	4.7	4	5	4.2	3.5	3.7	3	3
9	4	3.2	3.7	4.7	4.5	4	3.5	3.2
10	4	—	5.7	—	3.7	—	3	—
	$\Sigma x = 42.5$	$\Sigma x = 31.9$	$\Sigma x = 48.2$	$\Sigma x = 39.2$	$\Sigma x = 36.6$	$\Sigma x = 32$	$\Sigma x = 30.5$	$\Sigma x = 22.3$
	$\Sigma x^2 = 182.3$	$\Sigma x^2 = 131.6$	$\Sigma x^2 = 235.5$	$\Sigma x^2 = 194.2$	$\Sigma x^2 = 135.6$	$\Sigma x^2 = 130.4$	$\Sigma x^2 = 97.4$	$\Sigma x^2 = 62.8$
	$x = 42$	$x = 3.9$	$x = 4.8$	$x = 4.9$	$x = 3.6$	$x = 4$	$x = 3$	$x = 2.7$
	$gl = 16$, $t = 0.8923$, $p = \nless 0.10$		$gl = 16$, $t = -0.2832$, $p = < 0.8$		$gl = 16$, $t = -1.136$, $p = < 0.2$		$gl = 16$, $t = 1.3196$, $p = < 0.02$	

* Expresar afecto.
** Expresar enojo.
*** Negociar.
**** Resistir a la persuasión.

Tabla 5.25. Resumen de las comparaciones entre los datos del postest del grupo experimental y los del retest del grupo control.

	*H1**		*H2***		*H3****		*H4*****	
Ss	*Expresión*	*Contenido*	*Expresión*	*Contenido*	*Expresión*	*Contenido*	*Expresión*	*Contenido*
1	4.7	3.7	6	6	4.2	4.2	4	4
2	4.7	3.7	5.2	5	4.2	4.5	3.2	3.5
3	4.7	4.5	5.5	5	4.5	3	3.5	3.2
4	4.7	1.2	5.2	5	4.2	3.7	3.5	2
5	4.7	3.2	5.7	5	4.5	4	3.7	2.7
6	5	4.2	5.2	4.5	4.2	4	3.2	2.7
7	4.2	—	5.7	—	4	—	3.5	—
8	4.2	5	5.2	4	4.5	3.5	3	3.7
9	4.2	4.5	5.2	4.7	4	4	3.5	3.5
10	5	—	6	—	5	—	4	—
	$\Sigma x = 46.1$	$\Sigma x = 30$	$\Sigma x = 54.9$	$\Sigma x = 39.2$	$\Sigma x = 43.3$	$\Sigma x = 30.9$	$\Sigma x = 35.1$	$\Sigma x = 25.3$
	$\Sigma x^2 = 213.3$	$\Sigma x^2 = 122.2$	$\Sigma x^2 = 302.4$	$\Sigma x^2 = 194.3$	$\Sigma x^2 = 188.3$	$\Sigma x^2 = 120.8$	$\Sigma x^2 = 124.17$	$\Sigma x^2 = 83.01$
	$x = 4.6$	$x = 3.7$	$x = 5.4$	$x = 4.9$	$x = 4.3$	$x = 3.8$	$x = 3.5$	$x = 2.53$
	$gl = 16$		$gl = 16$		$gl = 16$		$gl = 16$	
	$t = 2.2328$		$t = 2.743$		$t = 2.599$		$t = 1.4711$	
	$p = < 0.05$		$p = < 0.05$		$p = < 0.01$		$p = < 0.02$	

* Expresar afecto.
** Expresar enojo.
*** Negociar.
**** Resistir a la persuasión.

Tabla 5.26. Resumen de las comparaciones entre los datos del pretest del grupo experimental y las del retest del grupo control.

	*H1**		*H2***		*H3****		*H4*****	
Ss	*Expresión*	*Contenido*	*Expresión*	*Contenido*	*Expresión*	*Contenido*	*Expresión*	*Contenido*
1	4.5	3.7	5.5	6	3.5	4.2	3.5	2
2	4.7	3.7	4.5	5	3	4.5	3.2	3.5
3	4.7	4.5	5.2	5	3.7	3	3.5	3.2
4	3.7	4.2	4.7	5	3.5	3.7	3	2
5	3.5	3.2	4.7	5	4.5	4	2.7	2.7
6	4.2	4.2	5	4.5	3.2	4	2.5	2.7
7	4.5	—	4.2	—	3.5	—	3.2	—
8	4.7	5	5	4	3.5	3.5	3	3.7
9	4	4.5	3.7	4.7	4.5	4	3.5	3.5
10	4	—	5.7	—	3.7	—	3	—
	$\Sigma x = 42.5$	$\Sigma x = 33$	$\Sigma x = 48.2$	$\Sigma x = 39.2$	$\Sigma x = 36.6$	$\Sigma x = 30.9$	$\Sigma x = 31.1$	$\Sigma x = 23.3$
	$\Sigma x^2 = 182.3$	$\Sigma x^2 = 138.4$	$\Sigma x^2 = 235.5$	$\Sigma x^2 = 194.3$	$\Sigma x^2 = 136.1$	$\Sigma x^2 = 120.8$	$\Sigma x^2 = 97.7$	$\Sigma x^2 = 71$
	$x = 4.2$	$x = 3.7$	$x = 4.8$	$x = 4.9$	$x = 3.6$	$x = 3.8$	$x = 3.1$	$x = 2.9$
	$gl = 16$, $t = 0.527$, $p = < 0.20$		$gl = 16$, $t = -0.288$, $p = < 0.20$		$gl = 16$, $t = -0.8947$, $p = \nless 0.20$		$gl = 16$, $t = 0.5178$, $p = \nless 0.20$	

* Expresar afecto.
** Expresar enojo.
*** Negociar.
**** Resistir a la persuasión.

Tabla 5.27. Resumen de las comparaciones entre los datos del pretest del grupo experimental y los del postest del grupo control.

	*H1**		*H2***		*H3****		*H4*****	
Ss	*Expresión*	*Contenido*	*Expresión*	*Contenido*	*Expresión*	*Contenido*	*Expresión*	*Contenido*
1	4.5	5	5.5	5.2	3.5	4.7	3.5	4
2	4.7	5	4.5	5.7	3	4.7	3.2	3.7
3	4.7	5	5.2	5.7	3.7	5	3.5	3.7
4	3.7	5	4.7	5.5	3.5	4.7	3	4
5	3.5	5	4.7	5.5	4.5	5	2.7	4
6	4.2	5	5	6	3.2	4.7	2.5	4
7	4.5	—	4.2	—	3.5	—	3.2	—
8	4.7	4.5	5	5.2	3.5	4.7	3	4
9	4	4.7	3.7	5.7	4.5	4.5	3.5	3.7
10	4	—	5.7	—	3.7	—	3	—
	$\Sigma x = 42.5$	$\Sigma x = 39.2$	$\Sigma x = 48.2$	$\Sigma x = 44.5$	$\Sigma x = 36.6$	$\Sigma x = 38$	$\Sigma x = 31.1$	$\Sigma x = 31.1$
	$\Sigma x^2 = 182.2$	$\Sigma x^2 = 192.3$	$\Sigma x^2 = 235$	$\Sigma x^2 = 248$	$\Sigma x^2 = 135.6$	$\Sigma x^2 = 180.7$	$\Sigma x^2 = 97.4$	$\Sigma x^2 = 121$
	$x = 4.2$	$x = 4.9$	$x = 4.8$	$x = 5.5$	$x = 3.6$	$x = 4.7$	$x = 3.1$	$x = 3.8$
	$gl = 16$, $t = 4.347$, $p = < 0.001$		$gl = 16$, $t = 3.196$, $p = < 0.01$		$gl = 16$, $t = 6.832$, $p = < 0.001$		$gl = 16$, $t = 6.730$, $p = \leq 0.001$	

* Expresar afecto.
** Expresar enojo.
*** Negociar.
**** Resistir a la persuasión.

La tabla 5.28 resume los resultados a los que se llegó a través de la confrontación pretest versus postest en el grupo experimental para cada una de las cuatro habilidades. Adviértase que en todos los casos se observaron diferencias altamente significativas. Por el contrario, las comparaciones entre el pretest y el retest del grupo control, ayudan a concluir sobre la existencia de diferencias entre ambos conjuntos de puntajes (véase tabla 5.29).

De manera similar, la tabla 5.30 resume los resultados de las comparaciones retest-postest del grupo control. Dichas comparaciones evidencian diferencias importantes para las cuatro habilidades.

Tabla 5.28. Resumen de las comparaciones pretest-postest para cada una de las habilidades en el grupo experimental.

H1	*Fuente de variación*	*SC*	*gl*	*MC*	*F*	*p*
	Total	4.1	19	—	—	—
	Sujetos	1.05	9	—	—	—
	Tratamiento	1.1	1	1.1	5.23	< 0.05
	Error	1.95	9	0.21	—	—

H2	*Fuente de variación*	*SC*	*gl*	*MC*	*F*	*p*
	Total	6.1	19	—	—	—
	Sujetos	2.9	9	—	—	—
	Tratamiento	2.3	1	2.3	23	< 0.01
	Error	0.9	9	0.1	—	—

H3	*Fuente de variación*	*SC*	*gl*	*MC*	*F*	*p*
	Total	4.1	19	—	—	—
	Sujetos	1.3	9	—	—	—
	Tratamiento	1.9	1	1.9	19	< 0.01
	Error	0.9	9	0.1	—	—

H4	*Fuente de variación*	*SC*	*gl*	*MC*	*F*	*p*
	Total	2.4	19	—	—	—
	Sujetos	1.3	9	—	—	—
	Tratamiento	0.8	1	0.8	26	< 0.01
	Error	0.3	9	0.03	—	—

Tabla 5.29. Resumen de las comparaciones pretest-postest para cada una de las habilidades en el grupo control.

H1	*Fuente de variación*	*SC*	*gl*	*MC*	*F*	*p*
	Total	6.4	15	—	—	—
	Sujetos	4.4	7	—	—	—
	Tratamiento	0.08	1	0.08	0.296	n. s.
	Error	1.9	7	0.27	—	—

H2	*Fuente de variación*	*SC*	*gl*	*MC*	*F*	*p*
	Total	6.4	15	—	—	—
	Sujetos	3.6	7	—	—	—
	Tratamiento	0.2	1	0.2	0.540	n. s.
	Error	2.6	7	0.37	—	—

H3	*Fuente de variación*	*SC*	*gl*	*MC*	*F*	*p*
	Total	5.7	15	—	—	—
	Sujetos	5.0	7	—	—	—
	Tratamiento	0.2	1	0.2	2.85	n. s.
	Error	0.5	7	0.07	—	—

H4	*Fuente de variación*	*SC*	*gl*	*MC*	*F*	*p*
	Total	4.2	15	—	—	—
	Sujetos	3.1	7	—	—	—
	Tratamiento	0.1	1	0.1	0.714	n. s.
	Error	1.0	7	0.14	—	—

Para terminar, y con el fin de obtener una apreciación global, se procedió a comparar el número promedio de componentes con base en los puntajes totales. La confrontación de promedios pretest para ambos grupos, no mostró diferencias de ningún tipo. Por el contrario, la prueba t, en las comparaciones postest del grupo experimental versus retest del grupo control, resultó ser significativa al 0.001. Por otro lado, los datos del pretest del grupo experimental demostraron ser similares a los del retest del grupo control ($t = 0.404$), mientras que los resultados de la comparación pretest del grupo experimental

Tabla 5.30. Resumen de las comparaciones retest-postest para cada una de las habilidades en el grupo control.

H1	*Fuente de variación*	*SC*	*gl*	*MC*	*F*	*p*
	Total	5.4	15	—	—	—
	Sujetos	0.74	7	—	—	—
	Tratamiento	2.8	1	2.8	11.2	< 0.05
	Error	1.8	7	0.25	—	—

H2	*Fuente de variación*	*SC*	*gl*	*MC*	*F*	*p*
	Total	4.4	15	—	—	—
	Sujetos	1.7	7	—	—	—
	Tratamiento	1.4	1	1.4	7.77	< 0.05
	Error	1.3	7	0.18	—	—

H3	*Fuente de variación*	*SC*	*gl*	*MC*	*F*	*p*
	Total	4.8	15	—	—	—
	Sujetos	1.0	7	—	—	—
	Tratamiento	2.1	1	2.1	8.75	< 0.05
	Error	1.7	7	0.24	—	—

H4	*Fuente de variación*	*SC*	*gl*	*MC*	*F*	*p*
	Total	7.1	15	—	—	—
	Sujetos	1.2	7	—	—	—
	Tratamiento	3.8	1	3.8	12.66	< 0.01
	Error	2.1	7	0.3	—	—

versus postest del control, permiten concluir una diferencia altamente significativa ($p < 0.001$).

Las comparaciones del promedio obtenido de las cuatro habilidades dentro del mismo grupo, proporcionaron los siguientes resultados: una $p < 0.01$ para las comparaciones pretest-postest del grupo experimental y las retest-postest del grupo control.

La confrontación pretest-retest del grupo control mostró una diferencia no significativa ($F = 2.5$). (Véanse tablas 5.31 y 5.32.)

Tabla 5.31. Resumen comparativo del promedio de los componentes emitidos por cada uno de los sujetos (Comparaciones entre grupos).

Ss	*Pretest experimental*	*Pretest control*	*Postest experimental*	*Retest control*	*Pretest experimental*	*Retest control*	*Pretest experimental*	*Postest control*
1	4.2	3.4	4.7	3.9	4.2	3.9	4.2	4.7
2	3.9	4.1	4.3	4.1	3.9	4.1	3.9	4.8
3	4.2	3.8	4.5	3.9	4.2	3.9	4.2	4.8
4	3.8	—	4.4	—	3.8	—	3.8	—
5	4.1	3.9	4.6	3.7	4.1	3.7	4.1	4.8
6	3.4	4.1	4.4	3.8	3.4	3.8	3.4	4.8
7	3.8	4.3	4.5	4	3.8	4	3.8	4.9
8	4	3.7	4.2	3.9	4	3.9	4	4.6
9	3.9	3.7	4.2	4.1	3.9	4.1	3.9	4.6
10	4.1	—	5	—	4.1	—	4.1	—
	$\Sigma x = 39.4$	$\Sigma x = 31$	$\Sigma x = 44.8$	$\Sigma x = 31.4$	$\Sigma x = 39.4$	$\Sigma x = 31.4$	$\Sigma x = 39.4$	$\Sigma x = 38$
	$\Sigma x^2 = 155.5$	$\Sigma x^2 = 120.7$	$\Sigma x^2 = 201.2$	$\Sigma x^2 = 123.3$	$\Sigma x^2 = 155.5$	$\Sigma x^2 = 123.3$	$\Sigma x^2 = 155.5$	$\Sigma x^2 = 180.5$
	$x = 3.9$	$x = 3.8$	$x = 4.4$	$x = 3.9$	$x = 3.9$	$x = 3.9$	$x = 3.9$	$x = 4.7$
	$gl = 16$		$gl = 16$		$gl = 16$		$gl = 16$	
	$t = 0.900$		$t = 5.555$		$t = 0.404$		$t = 12.457$	
	$p = < 0.4$		$p = < 0.001$		$p = < 0.7$		$p = < 0.001$	

Tabla 5.32. Resumen comparativo del promedio de componentes emitidos por cada sujeto (Comparaciones intragrupo).

Pretest-Postest (Expresión)	*Fuente de variación*	*SC*	*gl*	*MC*	*F*	*p*
	Total	2.5	19	—	—	—
	Sujetos	0.8	9	—	—	—
	Tratamiento	1.5	1	1.5	75	< 0.01
	Error	0.02	9	0.002	—	—
Pretest-Retest (Contenido)	*Fuente de variación*	*SC*	*gl*	*MC*	*F*	*p*
	Total	0.7	15	—	—	—
	Sujetos	0.4	7	—	—	—
	Tratamiento	0.1	1	0.1	2.5	n. s.
	Error	0.3	7	0.04	—	—
Pretest-Postest (Expresión II)	*Fuente de variación*	*SC*	*gl*	*MC*	*F*	*p*
	Total	2.9	15	—	—	—
	Sujetos	0.1	7	—	—	—
	Tratamiento	2.7	1	2.7	15.8	< 0.01
	Error	0.1	7	0.01	—	—

Conclusiones

A guisa de conclusiones, es necesario destacar los siguientes argumentos:

Primero. El efecto del contexto, tal y como fue definido en este estudio, resulta evidente de acuerdo con los resultados obtenidos para cada una de las cuatro habilidades. El hecho de que tanto en el grupo experimental como en el control, los sujetos emitieran un número menor de componentes en situaciones no familiares lleva a concluir que las situaciones no familiares ejercen en general un efecto inhibitorio de los componentes conductuales que definen las distintas destrezas.

Una conclusión similar, aunque menos categórica, proviene del hecho de que las interacciones llevadas a cabo con personas del mismo sexo, suelen ser más hábiles que las conducidas con sujetos del sexo opuesto. En otras palabras, el sexo opuesto impide también, de alguna manera, la integración de los componentes. Esta conclusión no puede extenderse a la habilidad de expresar enojo. En ella, los sujetos de ambos grupos no ven mermado su desempeño por efecto de la presencia del sexo opuesto. Nótese que en el grupo control, los sujetos tendieron más bien a mejorar su ejecución con el sexo contrario.

Esto último podría hacernos pensar en la influencia de las variables socioculturales en el trato heterosexual.

En consecuencia, podríamos afirmar que generalmente la ejecución más hábil tiende a asociarse con situaciones familiares que involucran contactos interpersonales con personas del mismo sexo. Asimismo, podríamos predecir un desempeño disminuido ante la perspectiva de un contexto no familiar que implique interacciones con el sexo opuesto. Estos resultados entran en conflicto con los propuestos por Eisler y colaboradores (1975), según los cuales los ambientes o situaciones no familiares provocan en general respuestas más asertivas.

No obstante, en general, los datos aquí obtenidos reproducen los argumentos tanto de Eisler y colaboradores (1975) como los de Twentyman y colaboradores (1982).

Segundo. Si bien en algunos casos las comparaciones intercontextuales no evidenciaron diferencias estadísticamente significativas, es —como hemos visto— obvia la existencia de tales diferencias. Dos de las habilidades analizadas en el grupo experimental mostraron diferencias altamente significativas, mientras que en el grupo control, las cuatro dieron muestras de responder diferencialmente al contexto.

Tercero. En el grupo experimental, para las habilidades de expresar el enojo, negociar y resistir a la persuación, la familiaridad pareció ser más influyente que el sexo, mientras que para la habilidad de expresar afecto, el sexo fue el factor que influyó mayormente la ejecución de los sujetos. Con el grupo control se reprodujeron sólo parcialmente estos hallazgos. En este grupo, el factor familiaridad influyó en las habilidades de expresar afecto, expresar enojo, y resistir a la persuación, mientras que la de negociar se vio más afectada por el sexo.

Cuatro. En algunas habilidades, ambos factores interaccionan para afectar la ejecución de los sujetos. Así, en el grupo experimental la habilidad de expresar afecto muestra una interacción familiaridad X sexo estadísticamente significativa. Este resultado se reproduce en el grupo control, lo que llevaría a pensar en un efecto genuino; lo mismo podría decirse de la habilidad resistir a la persuación, aunque para el grupo experimental el nivel de significación sea sólo del 0.10.

Quinto. Consideramos que habría sido interesante estudiar los efectos del entrenamiento sobre la contextualización de las habilidades; sin embargo, suponemos que tal análisis no es posible debido a un posible efecto de techo. En otras palabras, el entrenamiento administrado, produjo un incremento más allá del cual no resulta posible esperar uno mayor en ambos grupos estudiados. En este punto quizá debamos especular acerca del efecto observado después del tratamiento sobre los puntajes del pretest. El hecho de que las diferencias observadas inicialmente (atribuidas al contexto) se neutralizaron al

alcanzar los puntajes máximos en postest (véanse las tablas correspondientes), podría hacernos pensar en cierta tendencia homogeneizante del entrenamiento capaz de uniformar la ejecución de los sujetos. Las ventajas o desventajas de este resultado no pueden ser fácilmente identificadas. La evaluación de este fenómeno requeriría seguramente, un estudio longitudinal y varias medidas de seguimiento. No obstante, creemos que su consideración es necesaria.

Sexto. Es importante destacar que los resultados obtenidos sugieren, o más bien corroboran, la enorme complejidad del fenómeno interactivo en lo que a su determinación se refiere. En este estudio constatamos la influencia de por lo menos dos factores contextuales: la familiaridad de la situación y el sexo de las personas con las que se llevó a cabo la interacción. Sin embargo, sospechamos que al igual que éstos, existen infinidad de otros determinantes que en mayor o menor grado pueden ser decisivos para el comportamiento hábil. El tipo de habilidad y la edad de los interactuantes pueden constituir factores adicionales que afectan no sólo el episodio como tal, sino también el grado de influencia de los demás factores cuya importancia ha sido ya reconocida. Quizá valga la pena considerar esta posibilidad para futuras indagaciones.

Finalmente, con respecto a la prueba de la efectividad del programa instruccional, observamos que el aprendizaje estructurado demostró su bondad como procedimiento para entrenar las habilidades sociales. Asimismo, podemos suponer que al igual que la efectividad, es también posible destacar la facilidad de su aplicación y su bajo costo de implantación. Entendemos que con cada prueba adicional de la eficacia del aprendizaje estructurado se aumenta la generalidad de la técnica y, por tanto, su validez externa y la confianza en su aplicabilidad en un medio como el nuestro.

6

Conclusiones generales

En primer lugar, es pertinente hacer una reflexión acerca de nuestro objeto de estudio: la interacción social. Si bien es cierto que el fenómeno es particularmente complejo por su propia naturaleza, pues en él confluye un impredecible número de variables controladoras, la mayoría de las cuales proviene del proceso interactivo mismo y entra en acción en cualquier momento y lugar (pues tan sólo se requiere para ello una diada dispuesta), no debería emprenderse su estudio con el convencimiento de estar intentándose una empresa imposible.

Debemos estar conscientes de que la interacción no es privativa del trato interpersonal y que éste define el objeto mismo de la psicología (Ribes, 1982). Ésta es la razón por la cual no es posible llevar a cabo un análisis conductual en otros términos que no sean los de la interacción. La aceptación de este postulado debería suponer también el reconocimiento, por parte de los estudiosos de la conducta, de la necesidad de considerar en su análisis de una manera definitiva la interdependencia del organismo con su ambiente.

En el caso que aquí referimos dicha interdependencia es aún más evidente, y se refleja en la enorme variabilidad que afecta la mayoría de nuestros estudios. En todo caso, el problema no radica en si el fenómeno en cuestión es más o menos complejo, sino en si es o no deseable reducir la variabilidad a través del control intencional y artificial de los factores que intervienen en él. Si se concluye que sí es deseable, entonces la omisión de las fuentes de variabilidad probablemente supodría un obstáculo en la interpretación del fenómeno, pues es posible que una parte no refleje claramente la naturaleza del todo. Sin embargo, si se concluye que resulta necesario incorporar en el análisis toda probable variabilidad, probablemente tampoco se reduciría la incertidumbre, puesto que el estudio de las múltiples fuentes de va-

rianza se podría constituir en una dificultad adicional para el logro de un análisis preciso.

Aparentemente encontramos aquí un callejón que conduce inevitablemente hacia una doble opción epistemológica: debe pensarse en el problema de la interacción con base en una concepción molecular o bien, molarmente. Si nos inclinamos por la primera opción, ¿qué nos garantiza no quedar atrapados en la consideración de minucias de escasa relevancia?, ¿es la información que proviene de la suma de las partes analizadas equivalente a la que nos prodiga el estudio del todo?, ¿a qué responden los criterios para decidir el tamaño de los segmentos en que se descompone el fenómeno social que nos interesa?; y por otro lado, ¿resulta posible el estudio de la "totalidad" del fenómeno en cuestión?, ¿cuán amplia debe ser nuestra definición para no caer en la elementaridad? En fin, éstas son algunas de las interrogantes cuya respuesta debería preceder cualquier intento de investigación acerca de las habilidades sociales. Desafortunadamente, no siempre es fácil encontrar la mejor opción, pues estas respuestas simplemente no están disponibles. Por esta razón, el investigador deberá prevenir el riesgo que corre ante cualesquiera de las opciones.

Algunos autores intentaron evadir la opción, adoptando una postura intermedia (Schneirla, 1966); es decir, empleando simultáneamente tanto procedimientos moleculares como molares. Si bien esta actitud, que supondría la realización de estudios combinados de tipo observacional (descriptivos) y experimentales, resuelve momentáneamente el problema, es en el fondo una forma de perpetuar la indefinición del objeto de estudio y posponer la formulación de una aproximación teórica de la interacción social que apuntale el trabajo científico en dicho campo.

En relación con la relevancia del paquete tecnológico que elegimos para el entrenamiento de las habilidades sociales —aspecto directamente relacionado con el objetivo central de este trabajo—, consideramos necesario hacer la siguiente consideración: Ribes (1982), al reflexionar acerca de la pertinencia del desarrollo tecnológico en la psicología, juzga todo esfuerzo encaminado a este fin como una empresa prematura que supone más riesgos que ventajas; esto se debe a la inexistencia de un cuerpo científico que fundamente teórica y metodológicamente la técnica, a la ausencia de un lenguaje común que permita su evaluación analítica y a la falta de criterios sociales que definan las características de la aplicación tecnológica. No obstante, el mismo autor (en una comunicación personal) reconoce también la existencia de "tecnologías prácticas" concebibles al margen de una construcción teórica sistematizada, cuyo propósito no es la búsqueda de la generalidad de las prácticas tecnológicas, sino más bien la solución

de cierto tipo de problemas prácticos claramente identificables. A esta segunda clasificación de tecnología se adscribe el esfuerzo aquí compendiado.

Sin embargo, también para las tecnologías prácticas es válida la sugerencia de Ribes (1982) sobre las características que debe poseer la conceptualización de una tecnología:

1. Suprimir el concepto de causalidad fundado en la relación lineal de variables independientes y dependientes...
2. Visualizar las interacciones entre organismo y ambiente en la forma de complejas relaciones de interdependencia sin presuponer la representatividad única de determinado criterio de segmentación analítica y la no operatividad de aquellos factores que no se prescriben conceptualmente.
3. Considerar las diferencias cualitativas entre la conducta animal y la humana y determinar las características paradigmáticas que han de permitir la formulación de una teoría del comportamiento humano... " (Ribes, 1982, pág. 105).

Si bien la determinación de la validez de una o varias técnicas de cambio conductual requiere de mucho más que tres estudios, podemos concluir tentativamente que el *aprendizaje estructurado* (incluyendo las variantes introducidas), demostró ser un procedimiento muy eficaz para el entrenamiento de habilidades sociales en los lugares donde fue puesto en práctica. El hecho de haber obtenido excelentes resultados con una población heterogénea, habla en favor de su generalidad y consistencia, en un medio sociocultural de rasgos idiosincrásicos tan firmes como el mexicano. Asimismo, fue particularmente interesante constatar que el sistema instruccional es perfectamente susceptible de aplicarse a poblaciones sin trastornos conductuales aparentes, y que el déficit de destrezas no constituye un requisito para su empleo eficaz.

La entusiasta aceptación de que gozó el aprendizaje estructurado entre quienes lo recibieron permite suponer que como tecnología puede ser asimilado por los grupos meta sin generar ningún tipo de resistencia de su parte. Su implantación no supuso la imposición de normas sociales o culturales ni la distorsión de los valores propios del grupo.

En lo que se refiere a los costos, promover la organización de un "taller" de habilidades sociales no supuso gastos o erogaciones de ningún tipo; el equipo requerido se redujo a un par de cronómetros y algún material impreso de escaso valor. También es importante destacar que nuestro sistema de entrenamiento no demanda ni instalaciones ni mobiliario especiales; el proceso de aprendizaje puede llevarse

a cabo aun sin instalaciones ni mobiliario de ninguna clase, sin que por ello deba afectarse la calidad del mismo.

Por otro lado, todo parece indicar que el procedimiento puede administrarse con un mínimo de esfuerzo y conocimientos, por lo que el paquete instruccional puede estar al alcance de casi cualquier persona. Estas últimas consideraciones parecen decisivas en el futuro, si se pretende desprofesionalizar el paquete, con objeto de que pueda considerarse como un recurso activo de la *formación comunitaria* con fines estrictamente preventivos.

Indudablemente, la experiencia descrita a lo largo de estos capítulos está aún incompleta. Debería enriquecerse con algunos estudios que reproduzcan nuestros resultados, y varios más que los complementen. Por ejemplo, para el estudio 1 es imperativo reconfirmar la importancia de la "participación activa" en el proceso de adquisición, o la prueba directa de la relevancia de las tareas para la optimización de la transferencia. Asimismo, el estudio 2 requiere verificar la dirección del cambio logrado en los componentes verbales y los no verbales a causa del tratamiento, y una serie de pruebas extensivas sobre la generalización de dichos componentes con base en el entrenamiento de los elementos idénticos. El estudio 3, por su parte, no podrá ser totalmente concluyente antes de reverificar sus resultados o explorar exhaustivamente el efecto de otras variables contextuales de igual o mayor peso.

Por otro lado, debemos también indagar la influencia de las variables socioculturales sobre la efectividad del entrenamiento, así como las características personales del entrenador y su desempeño en la conducción del proceso instruccional.* Estamos conscientes de que será sólo hasta que poseamos toda esta información cuando podremos hacer afirmaciones más contundentes sobre la validación tecnológica y, consecuentemente, hablar con toda certeza de lo apropiado de integrar con el aprendizaje estructurado un instrumento para la prevención social de la psicopatología.

Finalmente, quizá deba decirse algo acerca de los problemas metodológicos vinculados a nuestro trabajo. Es un hecho el que las investigaciones que se conducen en escenarios naturales suelen estar expuestas, más que otras, a las fluctuaciones del azar. Esto, sin embargo, no debe interpretarse en ningún caso como un pretexto para evadir la responsabilidad del control experimental. No existe razón alguna para que este tipo de labor investigadora goce de licencia especial para justificar su invalidez. No obstante, lo cierto es que

* En el momento de escribir este informe se encontraba ya en desarrollo una amplia variedad de diseños que tenían como propósito dar respuesta a algunas de dichas interrogantes.

las condiciones en las que se suele realizar dicha investigación ponen más fácilmente en evidencia las inconsistencias metodológicas, que aquellas artificiales que caracterizan a los estudios "bien controlados".

En lo que respecta a nuestro trabajo, uno de los problemas más comunes que tuvimos que enfrentar estuvo relacionado con la mortalidad de los sujetos. Esta irregularidad nos obligó en ocasiones a suprimir diseños enteros y a considerar sólo aquellos sujetos que no mostraron fluctuaciones en su asistencia a las sesiones de entrenamiento. El problema de la deserción de los sujetos, de acuerdo con nuestra experiencia, constituye un fenómeno casi natural y debería ser previsto de antemano durante el diseño y la planificación del estudio en cuestión. La mortalidad constituye un ejemplo típico de inconsistencia metodológica, que se pone de relieve en los estudios realizados en escenarios sociales.

En un estudio social, la pérdida de un sujeto supone además una alteración estructural del grupo, la cual suele llegar a afectar, en algún grado, su funcionamiento. En todos nuestros estudios el funcionamiento del grupo constituyó un factor central, por lo que existe el temor de un efecto indirecto indeseable que afecte la validez interna.

Un segundo problema que dificultó el desarrollo de nuestro trabajo fue la imposibilidad real para formar aleatoriamente los diferentes grupos de sujetos. Muchas veces tuvimos que perder grupos enteros debido a que resultó imposible —sobre todo en los ambientes escolares— alterar la formación establecida de los grupos de estudiantes. La superación de este obstáculo resultó excesivamente costosa, por lo que se volvió un imperativo buscar alternativas válidas que sean aplicables a circunstancias como la nuestra.

En tercer lugar, pese a haberse tomado las medidas necesarias para garantizar la administración estandarizada del aprendizaje estructurado, el que los tres estudios* se hayan conducido con diferentes entrenadores, imprime al proceso cierta variabilidad atribuible a las características individuales de los conductores del entrenamiento. No pensamos que dicha influencia haya invalidado definitivamente nuestros resultados; no obstante, creemos que las características personales del conductor o conductores del grupo pueden llegar a ser decisivas para promover y mantener la motivación de los participantes. Asimismo, la facilidad con que ciertos entrenadores se desenvuelven en el manejo del grupo y la seguridad que demuestran, puede llegar a alterar drásticamente el curso de los resultados. Es pues aconsejable

* Los instructores recibieron el mismo entrenamiento a través del propio aprendizaje estructurado; todos recibieron la instrucción en un mismo grupo y estudiaron del mismo manual.

uniformar, hasta donde sea posible, la ejecución de los intructores en el aprendizaje estructurado.

Un cuarto inconveniente que suelen resentir los estudios sociales es la falta de control del intervalo intersesional. En nuestro caso esto suponía un permanente riesgo de contaminación de datos de los grupos experimentales y controles, debido al roce inevitable de los sujetos de ambos grupos durante el curso de dichos intervalos. Las mediciones llevadas a cabo al comparar las ejecuciones de los sujetos en cada uno de los grupos, a lo largo de los tres estudios, no muestran ganancias apreciables para los grupos control; no obstante, el riesgo es real, y como tal debe ser tomado en cuenta en estudios venideros.

En quinto lugar, asumimos, por los resultados preliminares obtenidos en la confiabilización de nuestro sistema de evaluación (TAS), que los datos obtenidos mediante este sistema son en general aceptables. Sin embargo, debemos destacar el hecho de que dicho instrumento no haya producido aún información concluyente sobre su validez de criterio ni, como consecuencia, sobre su validez de constructo. En el futuro, deberá completarse el estudio de validación del TAS para aumentar la confianza en los datos que genera. Por otro lado, en lo que se refiere a la evaluación de la competencia social, también sería sumamente enriquecedor el estudio de opciones que favorezcan la captación de datos adicionales que informen acerca de la naturaleza del *proceso* interactivo; es decir, del intercambio dinámico, retroalimentado, simultáneo o sucesivo de las partes implicadas en el episodio. El análisis de secuencias y el estudio de sincronías a través de las cadenas markovianas puede ser una posibilidad interesante.

En sexto, la justificación última y más importante del entrenamiento en habilidades sociales es, indiscutiblemente, el manejo apropiado del ambiente social. La transferencia del entrenamiento al ambiente cotidiano constituye la razón misma de la aplicación de cualquier procedimiento instruccional y, por ende, debería prodigarse especial atención y esfuerzo a la investigación de los factores que optimicen el proceso de transferencia. El trabajo aquí presentado no aporta los elementos suficientes para emitir conclusión alguna acerca de la generalización interambiente postratamiento. El que dicho problema no haya sido proyectado dentro de esta serie de estudios de ninguna manera quiere decir que su análisis carezca de interés. Simplemente pensamos que su consideración supondría previos elementos de juicio sobre la eficacia del programa instruccional en situación restringida. De aquí que no quede lugar a dudas sobre la bondad del aprendizaje estructurado en nuestro medio; por ello debería iniciarse una serie de estudios destinados a esclarecer el papel de los facilitadores y obstructores de tan importante proceso.

En séptimo lugar, es necesario comentar las habilidades que escogimos para su entrenamiento. En general, existe una triple clasificación de destrezas que agrupa a todas las habilidades conocidas: habilidades de *aproximación,* habilidades de *confrontación* y habilidades de *planificación.* Las dos primeras clases son básicamente sociales, puesto que su ejercicio depende de la presencia de por lo menos otra persona. Las habilidades comprendidas en el último tipo no son necesariamente sociales, ya que su desempeño no depende de la presencia o participación de otras personas (no obstante, reconocemos que incluso dichas habilidades son también, en última instancia, destrezas sociales).

Entre las habilidades del primer tipo se encuentran "iniciar una conversación", "expresar afecto", "hacer cumplidos", etcétera. Las habilidades típicas del segundo son "hacer respetar sus derechos", "resistir a la persuasión", "expresar enojo", "responder a la burla", etcétera, y al tercero pertenecen, entre otras, las habilidades de "solucionar problemas", "tomar decisiones", "autocontrol", etcétera.

A lo largo de los tres estudios descritos en este trabajo, decidimos incluir solamente habilidades sociales, opción que dejó al margen del análisis al grupo de destrezas de planificación. De las de aproximación y las de confrontación escogimos aquellas habilidades que podían ser más atractivas para el tipo de sujetos que utilizábamos: jóvenes adolescentes. Obviamente, habilidades tales como "negociar", "expresar afecto", "expresar enojo", "resistir a la persuasión" y "hacer respetar los derechos" despertaron mayor atención y entusiasmo, tanto por su contenido como por su relevancia futura para los jóvenes.

Por último, debemos destacar la absoluta necesidad de profundizar en la investigación tecnológica más allá del mero afán de reproducir resultados. No debemos olvidar que lo que buscamos mediante la aplicación tecnológica es la solución de problemas concretos bajo condiciones muy específicas. Tanto los problemas que nos afectan como las condiciones que los definen son propios y muy particulares de nuestra realidad sociocultural. Esta especificidad hace de las soluciones un asunto igualmente particular, por lo que la aplicación irreflexiva o automática de procedimientos confeccionados y probados en contextos o realidades foráneas, ciertamente sólo enajenan nuestro objeto de estudio.

La investigación tecnológica debe incorporar en su estudio las condiciones naturales y sociales que definen el problema cuya solución se busca. Tan sólo esto justifica cualquier esfuerzo encaminado a verificar la validez transcultural de la tecnología aplicada.

Referencias bibliográficas

Aldinolfi, A. A., McCourt, W. F. y Geoghegan, S., "Group Assertiveness Training for Alcoholics", *Journal of Studies in Alcohol*, 37: 311-320, 1976.

Altman, J., "Observational study of behavior. Sampling methods", *Behavior*, 49: 227-267, 1974.

Argyle, M. y Kendon, A., "The Experimental Analysis of Social Performance", en L. Berkowitz (dir.), *Advances in experimental social psychology*, vol. III, Nueva York, Academic Press, 1967.

Arnkoff, D. B. y Stewart, J., "The Effectiveness of Modeling and Videotape Feedback on Personal Problem Solving", *Behavior Research and Therapy*, 13: 127-133, 1975.

Asher, S. R. y Renshaw, P. D., "Children Without Friends: Social Knowledge and Social Skill Training", en S. R. Asher y J. M. Gottman (dirs.), *The development of children's friendship*, Nueva York, Cambridge University Press, 1981.

Ballesteros, R. F. y Carrobles, J. A., *Evaluación conductual: Métodología y aplicaciones*, Madrid, Edit. Pirámide, 1981.

Bandura, A., *Principles of Behavior Modification*, Nueva York, Holt Rinehart and Winston, 1969.

Bandura, A., Ross, D. y Ross, S. A., "Transmission of Aggression Through Imitation of Aggressive Models", *Journal of Abnormal Social Psychology*, 63: 575-583, 1961.

Bandura, A. y Walters, R. H., *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*, Madrid, Alianza Editorial, 1977.

Barlow, D. H., Abel, G. G., Blanchard, E. B., Bristow, A. R. y Young, L. D., "A Heterosocial Skills Behavior Checklist for Males", *Behavior Therapy*, 8: 229-239, 1977.

Bellack, A. S., Hersen, M. y Turner, S. M., "Generalization Effects of Social Skills Training in Chronic Schizophrenics: An Experimental Analysis", *Behavior Research and Therapy*, 14: 391-398, 1976.

Bellack, A. S., Hersen, M. y Turner, S. M., "Role-Play Test for Assessing Social Skills: Are they Valid?", *Behavior Therapy*, 9: 448-461, 1978.

Bellack, A. S., Hersen, M. y Turner, S. M., "Relationship of Role Playing and Knowledge of Appropriate Behavior to Assertion in The Natural Environment", *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 47: 670-678, 1979.

Bennett, C. C., Anterson, L. S., Cooper, S., Hasol, L., Klein, C. C. y Rosenbaum, G., "Community psychology: *A Report of the Boston Conference on the Education of Psychologists for Community Mental Health*", Boston, Boston University Press, 1965.

Bohrnstedt, G. W., "Reliability and Validity Assessment in Attitude Measurement", en G. S. Summers (dir.), *Attitude Meassurement,* Chicago, Rand, McNally and Co., 1970.

Boice, R., "An Ethological Perspective on Social Skills Research", en J. P. Curran y P. M. Monti (dirs.), *Social Skills Training. A Practical Handbook for Assessment and Treatment,* Nueva York, The Guilford Press, 1982.

Bruning, J. L. y Kintz, B. L., *Computational Handbook of Statistics,* Illinois, Scott, Foresman and Co., 1977.

Callner, D. A., "The Assessment and Training of Assertive Behavior in a Drug Addict Populations", en D. Cannon (dir.), *Social Skills Training in a Drug Rehabilitation Program,* Simposio de la APA, Montreal, Canadá, 1973.

Campbell, D. y Stanley, C. J., *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social,* Buenos Aires, Amorrortu, 1970.

Caplan, G., "The Family as a Support System", en G. Caplan y M. Killilia (dirs.), *Support Systems and Mutual Help: Interdisciplinary Exploration,* Nueva York, Grune y Stratton, 1976.

Carver, C. S., "A Cibernetic Model of Self-Attention Processes", *Journal of Personality and Social Psychology,* 37: 1251-1281, 1979.

Cautela, J. R., "A Behavior Therapy Approach to Pervasive Anxiety. *Behavior Research and Therapy*", 4: 99-109, 1966.

Cheek, F. E., "Broad-spectrum Behavioral Training in Self-Control for Drug Addicts and Alcoholics", *Behavior Therapy,* 3: 515-516, 1972.

Conger, J. C. y Farrell, A. D., "Behavioral Components in Heterosocial Skills", *Behavior Therapy,* 11: 41-55, 1981.

Conger, J. C. y Conger, A. J., "Components of Heterosocial Competence", en J. P. Curran y P. M. Monti (dirs.), *Social Skills Training. A Practical Handbook for Assessment and Treatment,* Nueva York, The Guilford Press, 1982.

Curran, J. P., "Skills Training as an Approach to the Treatment of Heterosexual Social Anxiety: A Review", *Psychological Bulletin,* 84: 149-157, 1977.

Curran, J. P., "Comments on Bellack, Hersen and Turner's Paper on the Validity of Role Play Test", *Behavior Therapy,* 9: 462-468, 1978.

Curran, J. P., "A Procedure for the Assessment of Social Skills: The Simulated Social Interaction Test (SSIT)", en J. P. Curran y P. M. Monti (dirs.), *Social Skills Training. A Practical Handbook for Assessment and Treatment,* Nueva York, The Guilford Press, 1982.

Curran, J. P. y Monti, P. M., *Social Skills Training. A practical Handbook for Assessment and Treatment,* Nueva York, The Guilford Press, 1982.

Dunn, M., Van Horn, E. y Herman, S. A., "Social Skills and Spinal Cord Injury: A Comparison of Three Training Procedures", *Behavior Therapy,* 12: 153-164, 1981.

Eckerman, C. O., Whatley, J. L. y Kutz, S. L., "The Growth of Social Play with Peers During the Second Year of Life", *Developmental Psychology,* 11: 42-49, 1975.

Eisler, R. M., "Behavioral Assessment of Social Skills", en M. Hersen y A. S. Bellack (dirs.), *Behavioral assessment: A practical Handbook,* Nueva York, Pergamon Press, 1976.

Eisler, R. M., Miller, P. M. y Hersen, M., "Components of Assertive Behavior", *Journal of Clinical Psychology,* 29: 295-299, 1973.

Eisler, R. M., Hersen, M. y Miller, P. M., "Shaping Components of Assertive Behavior with Instructions and Feedback", *American Journal of Psychiatry*, 131: 1344-1347, 1974.

Eisler, R. M., Hersen, M., Miller, P. M. y Blanchard, E. B., "Situational Determinants of Assertive Behaviors", *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 43: 330-340, 1975.

Eisler, R. M., Blanchard, E. B., Fitts, A. y Williams, J. B., "Social Skills Training with and without Modeling on Schizophrenic and Non-Psychotic Hospitalized Psychiatric Patients", *Behavior Modification*, 2: 147-172, 1978.

Ellis, A. *Reason and Emotion in Psychotherapy*, Nueva York, Lyle Stewart Citadel Press, 1977.

Fawcett, S. B., Seekins, T. y Braukmann, C. J., "Developing and Transferring Behavioral Technologies for Children and Youth", *Children and Youth Services Review*, 3: 319-342, 1981.

Ferster, C. B., "Clasification of behavioral pathology", en L. Krasner y L. P. Ullman (dirs.), *Research in Behavior Modification*, Nueva York, Holt, Rinehart and Winston, 1965.

Foy, D. W., Miller, P. M., Eisler, R. M. y O'toole, D. H., "Social Skills Training to Teach Alcoholics to Refuse Drinks Effectively", *Journal of Studies in Alcohol*, 37: 1340-1345, 1976.

French, D. C. y Tyne, T. F., "The Identification and Treatment of Children with Peer Relationship Difficulties", en J. P. Curran y P. M. Monti (dirs.), *Social Skills Training. A Practical Handbook for Assessment and Treatment*, Nueva York, The Guilford Press, 1982.

Furman, W., Geller, M., Simon, S. J. y Kelly, J., "The Use of Behavior Rehearsal Procedures for Teaching Job-Interviewing Skills to Psychiatric Patients", *Behavior Therapy*, 10: 156-167, 1979.

Garmezy, N., Nasten, A., Nordstrom, L. y Ferrarese, M., "The Nature of Competence in Normal and Deviant Children", en M. Kent y J. Rolf (dirs.), *Primary Prevention of Psychopathology*, vol. III, Nueva Inglaterra, University Press of New England, 1979.

Gesten, E. L., Flores, R., Rains, M., Weissberg, R. P. y Cowen, E. L., "Promoting Peer-Related Social Competence in Schools", en M. W. Kent y J. E. Rolf (dirs.), *Primary Prevention of Psychopathology*, vol. III, Nueva Inglaterra, University Press of New England, 1979.

Gewirtz, J. L., "A Learning Analysis of the Effects of Normal Stimulation, Privation and Deprivation on the Acquisition of Social Motivation and Attachment", en B. M. Foss (dir.), *Determinants of Infant Behavior*, vol. I, Londres, Methuen, 1961.

Gilstad, R., "Acquisition and Generalization of Empathic Response Through Self-Administered and Leader Directed Structured Learning Training and the Interaction Between Training Method and Conceptual Level", en A. P. Goldstein (dir.), *Psychological Skill Training: The Structured Learning Technique*, Nueva York, Pergamon Press, 1981.

Goldstein, A. P., *Structured Learning Therapy: Toward a Psychotherapy of the Poor*, Nueva York, Academic Press, 1973.

Goldstein, A. P., "Social Skills Training", en A. P. Goldstein, E. Garr, N. Davidson y P. Wehr (dirs.), *In Response to Aggression. Methods in Control in Prosocial Alternatives*, Nueva York, Pergamon Press, 1981 a.

Goldstein, A. P., *Psychological Skill Training: The Structured Learning Technique*, Nueva York, Pergamon Press, 1981b.

Goldstein, A. P. y Goedhart, A., "The Use of Structured Learning for Empathy

Enhancement in Paraprofessional Psychotherapist Training", *Journal of Community Psychology*, 3: 168-173, 1973.

Goldstein, A. P. y Sorcher, M., *Changing Supervisor Behavior*, Nueva York, Pergamon Press, 1974.

Goldstein, A. P., Sprafkin, R. P. y Gershaw, N. J., *Skill Training for Community Living*, Nueva York, Pergamon Press, 1976.

Goldstein, A. P., Sprafkin, R. P., Gershaw, N. J. y Klein, P., *Skillstreaming the Adolescent*, Nueva York, Pergamon Press, 1980.

Goldstein, M. J., Rodnick, E. H., Jones, J. E., McPherson, S. R. y West, K. L., "Familial Precursor of Schizophrenic Spectrum Disorders", en L. C. Wynne (dir.), *The Nature of Schizophrenia*, Nueva York, Willoy, 1973.

Gottman, J. M., *Marital Interactions: Experimental Investigations*, Nueva York, Academic Press, 1979.

Gramsci, A., *La formación de los intelectuales*, México, Grijalbo, 1967.

Gresham, F. M. y Nagle, R. J., "Social Skills Training with Children: Responsiveness to Modeling and Coaching as a Function of Peer Orientation", *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 48: 718-729, 1980.

Guzzeta, R. A., "Acquisition and Transfer of Empathy by the Parents of Early Adolescents Through Structured Learning Training", en A. P. Goldstein (dir.), *Psychological Skill Training: The Structured Learning Technique*, Nueva York, Pergamon Press, 1981.

Hamilton, F. y Maisto, S. A., "Assertive Behavior and Perceived Disconfort of Alcoholics in Assertion Required Situations", *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 47: 196-197, 1979.

Harre, R., "The Ethogenic Approach: Theory and Practice", en L. Berkowitz (dir.), *Advances in Experimental Social Psychology*, vol. X, Nueva York, Academic Press, 1977.

Harre, R. y Secord, P. F., *The Explanation of Social Behavior*, Oxford, Blackwell, 1972.

Hartup, N. W., "Peer Relations and the Growth of Social Competence", en M. Kent y J. Rolf (dirs.), *Primary Prevention of Psychopathology*, vol. III, Nueva Inglaterra, New England University Press, 1979.

Hartup, N. W., Glazer, J. A. y Charlsworth, R., "Peer Reinforcement and Sociometric Status", *Child Development*, 38: 1017-1024, 1967.

Haynes, S. N., *Principles of Behavioral Assessment*, Nueva York, Gardner Press, 1978.

Hedberg, A. G. y Campbell, L. A., "A Comparison of Four Behavioral Treatment of Alcoholism", *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 5: 251-256, 1974.

Hersen, M., Eisler, R. M. y Miller, P. M., "Development of Assertive Responses: Clinical Measurement and Research Considerations", *Behavior Research and Therapy*, 11: 505-521, 1973.

Hersen, M., Eisler, R. M. y Miller, P. M., "An Experimental Analysis of Generalization in Assertive Training", *Behavior Research and Therapy*, 12: 295-310, 1974.

Hersen, M. y Bellack, A. S., "Social Skills Training for Chronic Psychiatric Patients: Rationale, Research Findings and Future Directions", *Comprehensive Psychiatry*, 17: 559-580, 1976.

Hersen, M., Bellack, A. S. y Himmelhoch, J. M., *Treatment for Unipolar Depression with Social Skills Training*, Manuscrito inédito, 1980.

Hersen, M., Bellack, A. S. y Himmelhoch, J. M. "Skills Training with Unipolar Depressed Woman", en J. P. Curran y P. M. Monti (dirs.), *Social Skill Trai-*

ning: A Practical Handbook for Assessment and Treatment, Nueva York, The Guilford Press, 1982.

Hersen, M. y Bellack, A. S., "Assessment of Social Skills", en A. R. Ciminero, K. S. Calhoun y H. E. Adams (dirs.), *Handbook of Behavioral Assessment*, Nueva York, Wiley, 1977.

Hesten, E. L., Flores, R., Rains, M., Weissberg, R. P. y Cowen, E. L., "Promoting Peer Related Social Competence in Schools", en M. Kent y J. Rolf (dirs.), *Primary Prevention of Psychopathology*, vol. III, Nueva Inglaterra, New England University Press, 1979.

Hunt, D. E., *Matching Models in Education: The Coordination of Teaching Methods with Student Characteristics*, Toronto, Ontario Institute for Studies in Education, 1971.

Jacobs, M. A., Muller, J. J., Anderson, J. y Skinner, J. C., "Therapeutic Expectations, Premorbid Adjustment and Manifiest Distress Levels as Predictors of Improvement in Hospitalized Patients", *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 39: 455-461, 1972.

Jacobs, M. A., Muller, J. J., Anderson, J. y Skinner, J. C., "Prediction of Improvement in Coping Pathology in Hospitalized Patients. A Replication Study", *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 40: 343-349, 1973.

Jacobson, N. S., "Communication Skills Training for Married Couples", en J. P. Curran y P. M. Monti (dirs.), *Social Skills Training. A Practical Handbook for Assessment and Treatment*, Nueva York, The Guilford Press, 1982.

Kazdin, A. E., "Covert Modeling, Imagery Assessment and Assertive Behavior", *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 43: 716-724, 1975.

Kazdin, A. E., "Effects of Covert Modeling, Multiple Models and Model Reinforcement on Assertive Behavior", *Behavior Therapy*, 7: 211-222, 1976.

Kiecolt, J. C. y McGrath, A. D., "Behavioral Components of Heterosocial Skills", *Behavior Therapy*, 12: 41-55, 1979.

Kirschenbaum, D. S., "Social Competence Intervention and Evaluation in the Inner City: Cincinnati's Social Skills Development Program", *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 47: 778-780, 1979.

Knapp, M. L., *Nonverbal Communication in Human Interaction*, Nueva York, Holt, Rinehart and Winston, 1978.

Kraft, T., "Social Anxiety and Drug Addiction", *British Journal of Social Psychiatry*, 2: 192-195, 1964.

Kraft, T., "Successful Treatment of a Case of Chronic Barbiturate Addiction", *British Journal of Addictions*, 64: 115-120. 1969.

Kraft, T., "Successful Treatment of ≪Drinamil≫ Addicts and Associated Personality Changes", *Canadian Psychiatric Association Journal*, 15: 223-227, 1970.

Lack, D. Z., "The Effects of Problem Solving, Structured Learning and Contingency Management in Training Paraprofessional Mental Health Personnel", en A. P. Goldstein (dir.), *Psychological Skill Training: The Structured Learning Technique*, Nueva York, Pergamon Press, 1981.

Latham, G. P. y Saari, L. M., "Aplication of Social Learning Theory to Training Supervisors Through Behavioral Modeling", *Journal of Applied Psychology*, 64: 239-246, 1979.

Lazarus, A. A., "Toward the Understanding and Treatment of Alcoholism", *South African Medical Journal*, 11: 736-746, 1965.

Lewinsohn, P. M., "The Behavioral Study and Treatment of Depression", en M. Hersen, R. M. Eisler y P. M. Miller (dirs.), *Progress in Behavior Modification*, vol. I, Nueva York, Academic Press, 1975.

Lewinsohn, P. M. y Shaffer, M., "Use of Home Observations as an Integral Part of the Treatment of Depression: Preliminary Report and Case Studies", *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 37: 87-94, 1971.

Liberman, R. P., Kinf, L. W. y De Risi, W. J., "Behavioral Analysis and Therapy in Community Mental Health", publicado en H. Leitenberg, (dir.), *Handbook of Behavior Modification and Behavior Therapy*, Nueva Jersey, Prentice-Hall, 1976.

Liberman, R. P., Nuechterlein, K. H. y Wallace, C. J., "Social Skills Training and the Nature of Schizophrenia", en J. P. Curran y P. M. Monti (dirs.), *Social Skill Training. A Practical Handbook for Assessment and Treatment*, Nueva York, The Guilford Press, 1982.

Lindblad, R. A., "A Self-Concept and Drug Addiction: A Controlled Study of White Middle Socioeconomic Status Addicts", Manuscrito Inédito del Gobierno Federal de los Estados Unidos, 1977.

López, M., "Social Skills Training with Institutionalized Elderly: Effects of Precounseling, Structuring and Overlearning on Skills Acquisition and Transfer", *Journal of Counseling Psychology*, 27: 286-293, 1980.

Mann, P. A., *Community Psychology*, Nueva York, The Free Press, 1978.

Marshall, P. G., Keltner, A. y Marshall, W. L., "Anxiety Reduction, Assertive Training and Enactment of Consecuences: A Comparative Treatment Study in the Modification of Nonassertion and Social Fear", *Behavior Modification*, 5: 85-102, 1981.

Martorano, R. D., "Mood and Social Perception in Four Alcoholics", *Quarterly Journal of Studies in Alcohol*, 35: 445-457, 1974.

Matson, J. L. y Earnhart, T., "Programming Treatment Effects to the Natural Environment: A Procedure of Training Institutionalized Retarded Adults", *Behavior Modification*, 15: 27-37, 1981.

Matson, J. L. y Senatore, V. A., "A Comparison of Traditional Psychotherapy and Social Skills Training for Improving Interpersonal Functioning of Mentally Retarded Adults", *Behavior Therapy*, 12: 369-382, 1981.

McBrearty, J. T., Dichter, M., Garfield, Z. y Heath, G. A., "Behaviorally Oriented Treatment Program for Alcoholism", *Psychological Reports*, 22: 287-298, 1968.

McFall, R. M. y Marston, A. R., "An Experimental Investigation of Behavior Rehearsal in Assertive Training", *Journal of Abnormal Psychology*, 76: 295-303, 1970.

McFall, R. M. y Lillesand, D. B., "Behavior Rehearsal with Modeling and Coaching in Assertion Training", *Journal of Abnormal Psychology*, 77: 313-323, 1971.

McFall, R. M., "A Review and Reformulation of the Concept of Social Skills", *Behavioral Assessment*, 4: 1-33, 1982.

McFall, R. M. y Twentyman, C. T., "Four Experiments on the Relative Contribution of Rehearsal, Modeling and Coaching to Assertion Training", *Journal of Abnormal Psychology*, 31: 192-218, 1973.

Meyers-Abel, J. E. y Jansen, M. H., "Assertive Therapy for Battered Woman: A Case Ilustration", *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 11: 301-305, 1980.

Miller, P. M. y Eisler, R. M., "Assertive Behavior of Alcoholics: A Descriptive Analysis", *Behavior Therapy*, 8: 146-149, 1977.

Mirón, M., y Goldstein, A. P., *Hostage*, Nueva York, Pergamon Press, 1979.

Mishel, M. H., "Assertion Training with Handicapped Persons", *Journal of Counseling Psychology*, 25: 238-241, 1978.

Mischel, W., "Toward a Cognitive Social Learning Reconceptualization of Personality", *Psychological Review*, 80: 252-283, 1973.

Moreno, J. L., *The Sociometry Reader*, Glencol, Free Press, 1960.

Morgan, B. y Leung, P., "Effects of Assertion on Acceptance of Disability by Physically Disabled University Students", *Journal of Counseling Psychology*, 27: 209-212, 1980.

O'Leary, D. E., O'Leary, M. R. y Donovan, D. F., "Social Skill Acquisition and Psychosocial Development of Alcoholics: A Review", *Addictive Behaviors*, 1: 111-120, 1976.

Patterson, G. R., Littman, R. A. y Bricker, W., "Assertive Behavior in Children: A Step Toward a Theory of Aggression", *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 32: Núm. 113, 1967.

Quay, H. C., "Personality Patterns in Pre-Adolescent Delinquent Boys", *Educational Psychological Measurements*, 26: 99-110, 1966.

Rahaim, S., Lefebvre, C. y Jenkins, J. D., "The Effects of Social Skills Training on Behavioral and Cognitive Components of Anger Management", *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 11: 3-8, 1980.

Rehm, L. P. y Marston, A. R., "Reduction of Social Anxiety Through Modification of Self-Reinforcement: An Instigation Therapy Technique", *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 32: 565-574, 1968.

Ribes, E., *El Conductismo: Reflexiones Críticas*, Barcelona, Fontanella, 1982.

Richard, B. A. y Dodge, K. A., "Social Maladjustment and Problem Solving in School Aged Children", *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 50: 226-233, 1982.

Richardson, F. C. y Tasto, D. L., "Development and Factor Analysis of Social Anxiety Inventory", *Behavior Therapy*, 7: 453-462, 1976.

Rimm, D. C. y Masters, J. C., *Terapia de la conducta: técnicas y hallazgos empíricos*, México, Editorial Trillas, 1980.

Rimm, D. C., Snyder, J. J., Depue, R. A., Haanstad, M. J. y Armstrong, D. P., "Assertive Training Versus Rehearsal and the Importance of Making an Assertive Response", *Behavior Research and Therapy*, 14: 315-321, 1976.

Rogers, E. M. y Shoemaker, F. F., *Communication of Innovations: A Cross-Cultural Approach*, Londres, Free Press, 1971.

Rosenthal, N. R., "Matching Trainee's Conceptual Level and Training Approaches: A Study in the Acquisition and Enhancement of Confrontation Skills", en A. P. Goldstein (dir.), *Psychological Skill Training: The Structured Learning Technique*, Nueva York, Pergamon Press, 1981.

Roth, E., "El rol de la ideología en la práctica clínica del psicólogo", Tercer Congreso Mexicano de Psicología Clínica, Guadalajara, México, 1980.

Roth, E., "Apuntes preliminares sobre una psicología preventiva", VI Congreso Mexicano de Análisis de la Conducta, México, 1982.

Roth, E. y Bohrt, R., "Creación de repertorios conductuales prosociales en jóvenes socioeconómicamente marginados", X Simposio Internacional de Modificación de Conducta, Bogotá, 1980.

Rozynko, V. V., Flint, G. A., Hammer, C. E., Swift, K. D., Kline, J. A., y Kling, R. M., "An Operant Behavior Modification Program for Alcoholics", *American Psychological Association*, 1971.

Rutter, M., *Helpping Troubled Children*, Harmonds Worth, Penguin Books, 1975.

Sanchez, V. y Lewinsohn, P. M., "Assertive Behavior and Depression", *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 43: 119-120, 1980.

Salter, A., *Conditioned Reflex Therapy*, Nueva York, Creative Age Press, 1949.

Sarason, I. G. y Sarason, B. R., "Teaching Cognitive and Social Skills to High

School Students", *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 49: 908-918, 1981.

Schneirla, T. C., "Behavioral Development and Comparative Psychology", *Quarterly Review of Biology*, 41: 238-302, 1966.

Shure, M. B. y Spivack, G., "Interpersonal Problem Solving Thinking and Adjustment in the Mother-Child dyad", en M. Kent y J. Rolf (dirs.), *Primary Prevention of Psychopathology*, vol. III, New England University Press, 1979.

Sidman, M., *Tácticas de investigación científica*, Barcelona, Fontanella, 1973.

Siegel, S., *Estadística no paramétrica aplicada a las ciencias de la conducta*, México, Editorial Trillas, 1980.

Smith, M. J., *Cuando digo no me siento culpable*, Barcelona, Grijalbo, 1977.

Snyder, M., "Self-Monitoring of Expressive Behavior", *Journal of Personality and Social Psychology*, 30: 526-537, 1974.

Sobell, M. B. y Sobell, L. C., "Individualized Behavior Therapy for Alcoholics", *Behavior Therapy*, 4: 49-72, 1974.

Solomon, E. J., "Structured Learning Therapy with Abusive Parents: Training in Self-Control", en A. P. Goldstein (dir.), *Psychological Skill Training: The Structured Learning Technique*, Nueva York, Pergamon Press, 1981.

Sorcher, M. y Goldstein, A. P., "A Behavior Modeling Approach to Manager and Supervisor Training", *Personnel Administration*, 35: 35-41, 1972.

Speas, C. M., "Job-Seeking Interviewing Skills Training: A Comparison of Four Instructional Techniques", *Journal of Counseling Psychology*, 26: 405-412, 1979.

Stumphauzer, J. G., "Learning not to Drink: Adolescents and abstinence", *Journal of Drug Education*, en prensa.

Talento, M. y Ribes, E., "Consideraciones sobre el papel social de la profesión psicológica", en E. Ribes, C. Fernández, M. Rueda, M. Talento y F. López (dirs.), *Enseñanza, ejercicio e investigación de la psicología*, México, Editorial Trillas, 1980.

Trower, P., "Situational Analysis of the Components and Process of Behavior of Socially Skilled and Unskilled Patients", *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 48: 327-339, 1980.

Trower, P., "Toward a Generative Model of Social Skills: A Critique and Synthesis", en J. P. Curran y P. M. Monti (dirs.), *Social Skill Training. A Practical Handbook for Assessment and Treatment*, Nueva York, The Guilford Press, 1982.

Twentyman, C. T. y McFall, R. M., "Behavioral Training of Social Skills in Shy Males", *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 43: 384-395, 1975.

Twentyman, C. T., Gibralter, J. C. e Inz, J. M., "Multimodal Assessment of Rehearsal Treatments in an Assertion Training Program", *Journal of Counseling Psychology*, 26: 384-389, 1979.

Twentyman, C. T., Greenwald, D. P., Greenwald, M. A., Kloss, J. D., Kovaleski, M. E. y Zibung-Hoffman, P., "An Assessment of Social Skills Deficit in Alcoholics", *Behavioral Assessment*, 4: 317-326, 1982.

Van Hasselt, V. B., Hersen, M. y Milliones, J., "Social Skills Training for Alcoholics and Drug Addicts: A Review", *Addictive Behaviors*, 3: 221-223, 1978.

Vaughn, C. E. y Leff, J. P., "The Influence of Family and Social Factors on the Course of Psychiatric Illnes", *British Journal of Psychiatry*, 129: 125-137, 1976.

White, R. W., "Competence as an Aspect of Personal Growth", en M. Kent y J. Rolf (dirs.), *Primary prevention of Psychopathology*, vol. III, Nueva Inglaterra, New England University Press, 1979.

Wolff, J. y Desiderato, O., "Transfer of Assertion Training Effects to Roommates of Program Participants", *Journal of Counseling Psychology*, 27: 484-491, 1980.

Wolpe, J., *Psychotherapy by Reciprocal Inhibition*, California, Stanford University Press, 1958.

Wolpe, J., *Práctica de la terapia de la conducta*, México, Editorial Trillas, 1980.

Wolpe, J. y Lazarus, A. A., *Behavior Therapy Technique: A Guide to the Treatment of Neuroses*, Oxford, Pergamon Press, 1966.

Wood, M. A., "Assertion Training and Trainer Effects in Unassertive and Aggressive Adolescents, *Journal of Counseling Psychology*, 27: 76-83, 1980.

Wood, M. A., "The Contribution of Individual Differences to Assertion Training Outcome in Adolescents", *Journal of Counseling Psychology*, 28: 529-532, 1981.

Yul Lee, D., Halberg, E. T. y Hassard, H., "Effects of Assertion Training on Aggressive Behavior of Adolescents", *Journal of Counseling Psychology*, 26: 459-461, 1979.

Zeiss, A. M., Lewinsohn, P. M. y Muñoz, R. F., "Non Especific Improvement Effects in Depression Using Interpersonal Skills Training Pleasant Activity Schedules or Cognitive Training", *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 47: 427-439, 1979.

Índice analítico

Adolescentes
no bebedores, habilidades sociales de, 31
prealcohólicos, 30
Agresión exteriorizada, 32
Agresividad
antisocial, 32
de los consumidores de drogas no asertivos, 30
habilidades sociales y, 32
sádica, 32
Aislamiento social de los niños, 38
Ajuste
psicológico
de los niños, 37
factores importantes para el, 35
social de los niños, 38
Análisis
comunitario, 17
de la tarea, 57
Ansiedad, 39-40
al hablar en público, 40
social, consumo de drogas y, 30
Aprendizaje
estructurado (AE), 33, 43, 64
aplicación práctica, 92-106
como paquete instruccional, 66-70
efectividad del, análisis, 122-153
técnicas específicas del, 66-67,90, 107
observacional, 54
Asertividad, 39
conducta de beber y, 30
negativa, 37
positiva, 36
test conductual de, 74
Autoayuda. *Véase* Autoinstrucción
Autoestima, en los farmacodependientes, 30
Autoinstrucción, 44
Autointervención, 53
Autorreporte, test de juego de roles y, 78
Autorrevelación, 43

Coeficiente de correlación de rango de Spearman(rs), 83, 85, 103
Competencia, 56
social, 28-30
premórbida, elementos, 35
trastornos de conducta y, 106
y consumo de alcohol y drogas, 31
Componentes, 60
conductuales, 76-77
no verbales, 77-79*t*
verbales, 77-79*t*
Comunicación entre padres, patrones desviados de, 34
Comunidad, prevención social y, 49
Conducta
agresiva
enojo y, 33
física y verbal, patrones de, 32
ambiental o ecológica, 22
asertiva
en alcohólicos, 31
en no alcohólicos, 31
competencia social y trastornos de, 106

cultural, 22
de beber, asertividad y, 30
económica, 22
grupal, 22
interpersonal, 22
política, 22
sistema regulatorio de la, 55
social, 22
Consigna, 95
Constructos personales, como variables cognoscitivas, 55
Consumidores de drogas no asertivos
agresividad de los, 30
características, 30
Consumo
de alcohol y drogas
competencia social y, 31
habilidades sociales y, 30-31
de drogas, ansiedad social y, 30

Deficiencia mental, 42
Delincuencia psicopática, 32
Depresión, habilidades sociales y, 35-37
Depresivos, trastornos disfóricos de los, 37
Deserción de los sujetos de un estudio social, 155
Desprofesionalización, 23-24
de la psicología, 24
objetivos, 25
Destreza social, 29
Disfunción marital, 41

Enojo, conducta agresiva y, 33
Ensayo conductual. *Véase* Juego de roles
Entrenamiento
a paraprofesionales, 42-43
asertivo, 33, 40
de las habilidades sociales, 28, 31-32, 34-41, 64-70
informe experimental, 106-120
modelos y paradigmas, 50-64
familiar de alcohólicos en comunicación interpersonal, 32
para la transferencia, 66-67, 90-91
Episodios sociales
formales, 54
informales, 54
Escuela, prevención social y, 48-49
Esquizofrenia, habilidades sociales y, 34-35

Estrategias de codificación, como variables cognoscitivas, 55
Estudios sociales, inconsistencias metodológicas, 155
Evaluación de las habilidades sociales, 71-88
medidas de autorreporte o indirectas, 72-73
medidas de evaluación conductual o directas, 72-73
test de juego de roles aplicado a la, 73-75
Expectativas, 55
Expresión de sentimientos, 43

Familia, como fuente primaria de modelos prosociales, 48
Farmacodependientes, autoestima en los, 30
Feedback. *Véase* Retroalimentación
Fenómeno comunitario, 17
niveles interactivos del, 21*f*
Formación, diferencia entre información y, 47
Funciones del modelamiento, 37

Habilidad(es), 28-29, 56
de aproximación, 157
de confrontación, 157
de expresar afecto, 127-129
de expresar enojo, 129-132
de negociación, 132-134
de planificación, 157
de resistir a la persuasión, 135-136
prosociales, 106
sociales
de adolescentes no bebedores, 31
de bebedores crónicos, 31
de bebedores sociales, 31
de conducción empresarial, 44
de conversación, 36-37
deficientes, 36
definiciones, 61-64
e impedimentos físicos o invalidez, 41
e interacción social, 37-39
enfoque conductual, 53
enfoque cognitivo, 53
entrenamiento de, 64-70, 106-120
específicas, entrenamiento en 38
evaluación, 71-88

modelo
antropomórfico, 53-54
cibernético TOTE, 55-56, 62
de análisis de tarea, 56-58
de los rasgos, 59-60, 63-64
de los scripts, 54, 61-62
del aprendizaje social, 54
etogénico, 54
etológico, 58-59, 63-64
generativo, 55-56
molecular, 60-61
terapia de los, 27-50
y agresividad, 32
y consumo de alcohol y drogas, 30-31
y depresión, 35-37
y disfunción marital, 41
y esquizofrenia, 34-35
y trastornos de ansiedad, 39-40

Imitación, 37
Impasividad, 59
Indiferencia social de los niños, 38
Información, diferencia entre formación e, 47
Inhibición, 39
recíproca, 39
Interacción social, 151
habilidades sociales e, 37-39
niveles de, 17-21
Intervención crítica, 44

Juego de roles, 65-67, 90
test conductual de, 73-75, 78, 105

Líderes comunitarios, 49

Modelamiento, 65-67, 90-91
Modelo(s)
de conducta, 37
de las habilidades sociales, 53-61
Mortalidad de los sujetos de un estudio social, 155

Niños
aislados, 38
de baja aceptabilidad social, 38
problemas de interacción en los, 38
Niveles
de interacción, 17-21
en el proceso interactivo, 17

Paradigma viejo, consecuencias, 52
Paraprofesionales, entrenamiento a, 42-43
Participación, 97
Patrones
de conducta agresiva física y verbal, 32
desviados de comunicación entre padres, 34
Prevención social, 47-50
primaria, 47-50
secundaria, 47, 49-50
soporte social de la, 47-50
Problemas
comunitarios, 15-16
de conducta, 32
de interacción en los niños, 38
Proceso(s)
culturales, 18
económicos, 18
interactivo, niveles en el, 17
políticos, 18
social comunitario, 17
Profesiones
clasificación, 24
directas, 24
Prueba
de McNemar, 98, 110, 113-114*t*
no paramétrica *U* de Mann-Whitney, 98, 110
Psicología
causativa, 58
comunitaria, 16-17
Psicólogo comunitario, funciones, 16-17, 23, 25
Psicopatía antisocial, 32
Psicopatología de los hijos, 34

Reciprocidad negativa en la pareja, 41
Rechazo social de los niños, 38
Reforzamiento social, 66-67, 90. *Véase también* Retroalimentación
Relación(es)
maritales insatisfactorias, 40-41
paternofilial primaria, 46
Retardo en el desarrollo mental, 42
Retroalimentación, 65-66, 91, 107. *Véase también* Reforzamiento social

Salud mental comunitaria, 15-16
Script, 54

Segunda conferencia de Austin, 16
Simulación, 75
test analógico de, 69, 75-88
Sincronía, 58-59
Sistema
de correlación por mitades, 83, 85-86*t*
regulatorio de la conducta, 55
test-retest, 83-84
Socialización, 37

Tarea, 56
análisis de la, 57
Técnicas específicas del aprendizaje estructurado, 66-67, 90, 107
Tecnologías prácticas, 152-153
Terapia de las habilidades sociales, 27-50
Test
analógico de simulación (TAS), 69, 75-88, 108
confiabilidad, 82-85
función, 76-77
validez, 85-88
conductual de asertividad (BAT), 74
conductual de juego de roles, 31
aplicado a la evaluación de las habilidades sociales, 73-75, 105
autorreporte y, 78
de interacción social simulada (SSIT), 74-75
directo
de generalización extendida, 74
de generalización mínima, 74
retest, sistema, 83-84
situacional, 73-74
Trastornos
de ansiedad, habilidades sociales y, 39-40
de conducta, competencia social y, 106
disfóricos de los depresivos, 37
Tratamiento, 107

Valores subjetivos de la persona, 55
Variable(s)
cognoscitivas, 55
expectativa, 55

Índice onomástico

Aldinolfi, A. A., 32
Argyle, M., 121
Asher, S. R., 38

Bandura, A., 37
Barlow, D. H., 77
Bohrt, R., 46, 52, 96, 107
Boice, R., 58
Brill, 30
Burnaska, 44

Callner, D. A., 32
Campbell, L. A., 32, 123
Caplan, G., 48
Carver, C. S., 55
Cautela, J. R., 40
Conger, A. J., 72
Conger, J. C., 40, 72
Curran, J. P., 40, 81
Cheek, F. E., 30

Desiderato, O., 40
Dunn, M., 42

Earnhart, T., 42
Eisler, R. M., 30-31, 72, 74, 120, 122, 149

Farrel, A. D., 40
Fart, 30
Fay, D. W., 32
Ferster, C. B., 35
French, D. C., 38

Gilstad, R., 43
Goedhart, A., 43
Goldstein, A. P., 32, 43-44, 66, 68-69, 74, 77, 90-91, 96, 107
Gottman, J. M., 41

Hamilton, F., 31
Harre, R., 53-54, 61
Hartup, N. W., 38
Haynes, S. N., 82
Hedberg, A. G., 32
Hersen, M., 37, 74
Hosford, 40

Jacobson, N. S., 41
Jansen, M. H., 42
Jenkins, J. D., 33

Kendon, A., 121
Kiecolt, J. C., 40
Kraft, T., 30

Lack, D. Z., 43
Latham, G. P., 44
Lazarus, A. A., 31
Lefebvre, C., 33
Leff, J. P., 34
Leung, P., 41
Lewinsohn, P. M., 35-37
Lillesand, D. B., 74
Lindbland, R. A., 30
López M., 42, 91

Maisto, S. A., 31

Mann, P. A., 16
Marshall, P. G., 40, 65
Marston, A. R., 73-74
Martorano, R. D., 32
Matson, J. L., 42
McBreaty, J. T., 31
McFall, R. M., 56, 59, 74
McGrath, A. D., 40
Meyers-Abel, J. E., 42
Miller, P. M., 30, 74
Mirón, M., 44
Mischel, W., 62, 65
Mishel, M. H., 42, 54-55
Morgan, B., 41
Moses, 44
Muñoz, R. F., 37

O'Leary, D. E., 30
O'Leary, M. R., 30

Patterson, G. R., 37

Quay, H. C., 32

Rahaim, S., 33
Rehm, L. P., 73
Ribes, E., 24-25, 152-153
Ritchie, 44
Ross, D., 37
Ross, S. A., 37
Roth, E., 46, 52, 96, 107
Rozynko, V. V., 32

Saari, L. M., 44
Salter, A., 28, 39
Sánchez, V., 36-37
Sanders, 40
Sarason, B. R., 33
Sarason, I. G., 33
Secord, P. F., 53-54, 61
Senatore, V. A., 42
Shure, M. B., 46
Skinner, 91
Smith, M. J., 94
Sobell, L. C., 32
Sobell, M. B., 32
Solomon, E. J., 43
Sorcher, M., 44
Speas, C. M., 65
Spivack, G., 46
Stanley, C. J., 123
Stumphauzer, J. G., 31

Trower, P., 51-53, 55-56, 62-63, 121
Twentyman, C. T., 31, 74, 120-122, 149
Tyne, T. F., 38

Van Hasselt, V. B., 30
Vaughn, C. E., 34

Walters, R. H., 37
Wolff, J., 40
Wolpe, J., 39-40
Wood, M. A., 33, 91

Yul Lee, D., 33

Zeiss, A. M., 37

Esta obra se terminó de imprimir
el día 31 de enero de 1986,
en los talleres de Litográfica Ingramex, S. A.,
Centeno núm. 162, loc. 1, Col. Granjas Esmeralda,
Deleg. Iztapalapa, 09810, México, D. F.,
se encuadernó en Ediciones Pegaso, S. A.,
Centeno núm. 162, loc. 4, Col. Granjas Esmeralda,
Deleg. Iztapalapa, 09810, México, D. F.,
se tiraron
2 000 ejemplares, más sobrantes de reposición

CO REG KC 100

La competencia social es la capacidad de un individuo para enfrentar las presiones de su medio, con base en las experiencias acumuladas durante la infancia y la adolescencia. En el presente volumen, Erick Roth revisa los elementos teóricos que permiten una comprensión global de este concepto. La obra constituye un ejemplo concreto de cómo abordar el problema de la investigación tecnológica en el ámbito de la psicología y de las disciplinas sociales, con la característica de que "extrae", mediante un procedimiento de simulación, los problemas o la dimensión social de la situación en donde tienen lugar, sin distorsionarlos o simplificarlos.

Contenido de la obra:

- ¿Es el fenómeno comunitario objeto de estudio de la psicología?
- La terapia de las habilidades sociales y el desarrollo de la competencia social
- Entrenamiento de habilidades sociales: tendencias actuales
- El test analógico de simulación (TAS) en la evaluación de la competencia social
- Tres estudios sobre la relevancia del aprendizaje estructurado
- Conclusiones generales

ISBN 968-24-1790-2

View publication stats