EL DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIALES: UNA ESTRATEGIA PARA POTENCIAR LA INTEGRACIÓN DE MENORES EN RIESGO DE EXCLUSIÓN

Yaritza Garcés Delgado
Lidia E. Santana Vega
Luis Feliciano García

Resumen. *En este artículo presentaremos los resultados de un proyecto realizado con menores en riesgo de exclusión social (n=14). El propósito de la investigación era transformar la realidad social de los participantes, ofreciéndoles a través de las habilidades sociales una alternativa para la adaptación e inclusión al entorno. Para diseñar las tres fases del proyecto, adoptamos la metodología de Investigación-Acción. Fase 1. Diagnóstico: conocer y analizar si los menores eran asertivos. Fase 2. Diseño, aplicación y evaluación del programa de mejora: elaboración de un programa para mejorar las habilidades sociales tras la aplicación y el análisis de las pruebas diagnósticas. Fase 3. Evaluación del impacto del programa: explorar si el programa había causado algún cambio en el comportamiento de los menores ante diferentes situaciones sociales. Abrir nuevas vías de estudio en esta línea es primordial para tratar de atenuar y, a la postre, acabar con la exclusión social.*

Palabras clave: Menores en riesgo de exclusión social, Habilidades sociales, Investigación-Acción

SOCIAL SKILLS DEVELOPMENT: A STRATEGY TO PROMOTE THE INTEGRATION OF CHILDREN AT RISK OF EXCLUSION

Abstract. *In this article we present the results of a project with children at risk of social exclusion (n = 14). The purpose of the investigation was to transform the social reality of the participants, providing them over an alternative to social skills for adaptation and inclusion to the environment. To design the three phases of the project, we adopted the methodology of action research. Phase 1. Diagnosis: identify and analyze whether the children were assertive. Phase 2. Design, implementation and evaluation of the improvement program: development of a program to improve social skills after the implementation and analysis of diagnostic tests. Phase 3. Assessing the impact of the program: to explore whether the program had caused any change in the behavior of children to different social situations. Open new avenues of study in this line is essential to try to reduce and eventually eliminate social exclusion.*

Keywords: Children at risk of social exclusion, social skills, action research

DESENVOLVIMENTO DAS HABILIDADES SOCIAIS: UMA ESTRATÉGIA PARA MELHORAR A INTEGRAÇÃO DE CRIANÇAS EM RISCO DE EXCLUSÃO

Resumo. Este artigo apresenta os resultados de um projeto com crianças em risco de exclusão social (n = 14). O objetivo da pesquisa foi o de transformar a realidade social dos participantes, oferecendo-lhes através de um habilidades alternativas sociais para se adaptar ao ambiente e inclusão. Para projetar as três fases do projeto, adotamos metodologia pesquisa-ação. Fase 1. Diagnóstico: identificar e analisar se as crianças foram assertivos. Fase 2. Concepção, implementação e avaliação de melhoria: desenvolvimento de um programa para melhorar as habilidades sociais após a aplicação e análise de testes de diagnóstico. Fase 3. Avaliando o impacto do programa: explorar se o programa tinha causado uma mudança no comportamento de crianças com

diferentes situações sociais. Abertas novas vias de estudo nessa linha é essencial para tentar reduzir e finalmente eliminar a exclusão social.

Palavras-chave: Crianças em situação de risco de exclusão social, habilidades sociais, pesquisa-ação

Introducción

Los diferentes trabajos realizados desde las ciencias sociales que guardan relación con las HH.SS (habilidades sociales), expresan que son herramientas indispensables en los seres humanos para relacionarse de manera asertiva con los demás. En este aspecto, ser poco o nada asertivo puede afectar negativamente a nuestras relaciones interpersonales. Apoyándonos en la bibliografía especializada (Ballesteros y Gil, 2002) es importante destacar las consecuencias de ser poco hábil en las relaciones interpersonales, puesto que puede generar en las personas un bajo control emocional, una baja autoestima y una gran percepción del fracaso personal.

Reforzando lo expuesto y apoyando la idea de que las HH.SS son potencialmente aprendidas, para su buen aprendizaje y desarrollo dependerán de los siguientes factores (Ballester y Gil, 2002):

a) *Un modelo adecuado* ejemplar, permitiendo enseñar cómo resolver conflictos mediante el diálogo, el desarrollo de conductas asertivas, etc.

b) Una constante valoración de los *aspectos positivos* de la conducta humana.

c) Facilitar el desarrollo del pensamiento divergente, es decir, la búsqueda múltiple de alternativas a la solución de un determinado problema.

d) *Facilitar momentos u ocasiones para el desarrollo de las HH.SS*, intentando crear contextos de actuación (ficticios) fáciles de relacionar a la hora de llevarlos a cabo en una situación real.

En este sentido, una persona habilidosa socialmente –por lo general- ha tenido como referente un modelo adecuado a seguir, el cual ha intentado ayudarle a potenciar su desarrollo y bienestar social. Así pues, la enseñanza de las HH.SS debe permitir el desarrollo de la búsqueda activa de soluciones a los diversos problemas sociales que se presentan a diario

Autores como Caballo (2002) manifiestan la inexistencia o escases de datos exactos sobre cómo y cuándo se deben aprender y enseñar las HHSS, pero aun así, considera que la infancia es uno de los periodos fundamentales para aprenderlas. Al igual que Caballo (2000) Betina, Castro y Contini (2009:5) persiguen la idea siguiente: "(…) los primeros años de vida, la familia o específicamente las figuras de apego tienen una importancia central para el comportamiento interpersonal del niño". En esta misma la misma línea, Camacho y Camacho (2005) relatan la importante al detectar el déficit o el exceso en el desarrollo y aplicación de las HH.SS, para evitar así, el mantenimiento o empeoramiento de ciertos

comportamientos inapropiados causantes del sufrimiento, del malestar social y del desequilibrio emocional emergentes de las relaciones interpersonales frustradas.

Las condiciones sociales actuales de crisis económica y social, han favorecido la creación de espacios dónde la pobreza y la exclusión están a la orden del día. Así pues, dentro de cada sociedad existen distintos contextos, en donde la variable más influyente en la mala adquisición y desarrollo de las HH.SS es la pobreza. Autores como Caballo (2002) Betina, Castro, y Contini (2009) relatan que en este tipo de contextos se desarrollan elementos estresantes (sociales y económicos) haciendo que el sistema de reproducción de las HH.SS se origine inadecuadamente respecto al resto de la sociedad.

En sintonía con esta última idea, Garcés Delgado, Santana Vega y Feliciano García (2011) reconocen que la pertenencia a un determinado contexto (por ejemplo el de pobreza) predispone a las personas a adquirir y desarrollar habilidades o capacidades sociales válidas sólo en ese contexto pero inadecuadas para otros.

Tal y como exponíamos con anterioridad, la infancia es una momento clave para enseñar las HH.SS (Balsells, 1997). En este sentido, consideramos los programas de prevención para el desarrollo de las HH.SS una de las soluciones posibles para la inclusión y la adaptación social. De esta manera, la formación en este ámbito permite aprender a convivir, logrando ser habilidosos en el manejo de la comunicación interpersonal (Santana Vega, 2009). Así pues, surge la necesidad de trabajar las HH.SS desde el ámbito educativo (formal y no formal).

En nuestro estudio, nos hemos situado necesariamente dentro de los modelos interactivos, considerando -tal y como menciona Mischel (1973 cit. en Caballo, 2002)- los factores personales y ambientales como promotores del desarrollo asertivo o no de las HH.SS. Respecto a esta idea, es importante remarcar la interacción entre ambos factores, productores de nuestro comportamiento y conducta social. Así pues, un menor adquiere y ejecuta comportamientos previamente asimilados del entorno en el que vive.

Teniendo como referente este modelo, es conveniente comentar que nos posicionamos a favor de la conceptualización que Michelson, et. al (1987) aporta, es por ello que éste considera que las siguientes sujeciones:

- Las HHSS son adquiridas a través del aprendizaje.

- Incluyen comportamientos verbales y no verbales.

- Suponen iniciativas personales y respuestas correctas (siendo reforzadas socialmente)

- Están fuertemente influenciadas por las características ambientales.

- Tanto el exceso como el déficit de las conductas sociales asertivas pueden ser evaluadas y trabajadas, para poder de esa manera lograr el desarrollo de un comportamiento social asertivo y positivo.

En definidas cuentas, podemos observar que los autores nos ofrecen una definición amplia en la que podemos sustentar nuestro trabajo, sobre todo por el hecho de defender que las HHSS son aprendidas, susceptibles a ser evaluadas y trabajadas. Siguiendo estas últimas percepciones, nuestro cometido ha sido desarrollar cada una de estas partes.

Diseño del proyecto de investigación

Objetivos

La focalización del estudio en las HH.SS y la asertividad adquiere un gran interés, máxime, cuando tratamos con un colectivo carente de figuras correctas que les sirvan como modelado y sin una adecuada formación en el desarrollo de las mismas. Las consecuencias que trae la ausencia del desarrollo estratégico de las habilidades sociales causan, principalmente, la limitación y escases de relaciones interpersonales.

Teniendo como referente lo mencionado, los objetivos que se han planteado en este primer ciclo de investigación-acción han sido los siguientes:

- Analizar la habilidad de la asertividad en los niños y niñas del Servicio de Día de la Perdoma.

- Elaborar un programa de desarrollo y mejora de la asertividad en los niños y niñas del Servicio de Día de la Perdoma, partiendo de las necesidades detectadas.

- Valorar el impacto del programa de mejora de la asertividad, en función de los resultados obtenidos, tras la aplicación del programa de mejora.

Participantes

En la investigación han participado niños y niñas (n=14) de 5-14 años de edad. El grupo menores se caracteriza básicamente por su heterogeneidad, pues dicha particularidad permite crear situaciones reales aplicables a sus vidas cotidianas. Para la selección de la muestra se utilizó el criterio de la asistencia con la que iban al Servicio de Día. Otros participantes en la investigación fueron las dos educadoras de la institución.

El Servicio de día participante en el estudio se halla ubicado en Tenerife, concretamente en el norte de la isla (Canarias/España).

Procedimiento metodológico

La investigación-acción (I-A), según Kemmis y McTaggart (1988) es una forma de indagación introspectiva colectiva cuyo objetivo es mejorar la racionalidad y la justicia de las prácticas sociales o educativas, así como la comprensión de esas prácticas y de las situaciones en que las tienen lugar.

La I-A es una metodología interesante y práctica, puesto que persigue los siguientes objetivos (Axpe, 2005): transformar las prácticas socioeducativas para comprenderlas mejor; la reflexión y teorización constante de las personas sobre sus propias prácticas educativas; la articulación de tres fases dentro de su proceso: investigación, acción y formación; la

pretensión de ser un proceso de aprendizaje sistemático; intenta ser participativa, posibilitando mejorar las prácticas educativas y sociales que se realizan además de fomentar la toma de decisiones; pretende ser colaboradora; y permite establecer comunidades autocríticas.

Así pues, la I-A en educación sirve para mejorar y transformar las prácticas educativas, permitiéndonos aprender del propio proceso que se genera en el análisis reflexivo de cada ciclo (Suarez, 2002). En este caso, hemos focalizado nuestra atención en el proceso de investigación y en el de la acción, principalmente, sin obviar el objetivo de la articulación entre investigación-acción-formación, asumiéndola como metodología que requiere de mucho trabajo (a nivel colaborativo y participativo), pero que permite la elaboración de un informe y un análisis riguroso de la acción (Mucchielli, 1996) más que una mera exposición o descripción de datos.

Debido a que este tipo de método se presenta como un proceso cíclico en espiral, éste se ha tenido como referente para diseñar las tres fases que componen el estudio, en este sentido, gracias a que la I-A es ecléctica metodológicamente (Santana y Feliciano, 2006) hemos podido recoger información a través de varios instrumentos y técnicas, reflejadas en el cuadro 1.

Diseño de la investigación

FASES	OBJETIVO	INDICADORES	INSTRUMENTOS
DIAGNÓSTICO	*2. Analizar la habilidad de la asertividad.*	*1.1 Grado de asertividad en la muestra.*	Escala de Habilidades Sociales (EHS) (Gismero, 2000) Reformulada.
			Observaciones estructuradas y observaciones no obstrusivas individuales. (investigador)
			Observaciones estructuradas y observaciones no obstrusivas individuales. (educadoras)
DISEÑO, APLICACIÓN Y EVALUACIÓN DEL PROGRAMA DE MEJORA	*3. Elaborar un programa de desarrollo y mejora partiendo de las necesidades detectadas.*	*2.1 Pertinencia de contenidos, metodología.*	Diario de campo
		2.2Valoración del proceso enseñanza-aprendizaje.	Entrevista semi-estructurada**.** (educadoras)
EVALUACIÓN DEL IMPACTO DEL PROGRAMA	*3. Valorar el impacto del programa de mejora de la asertividad, en función de los resultados obtenidos, tras la aplicación del programa de mejora.*	*3.1Resultados de mejora.*	Cuestionario de evaluación.
			Escala de Habilidades Sociales (EHS) (Gismero, 2000) Reformulada.
		3.2 Cambios perceptibles en la conducta respecto a la asertividad.	Observaciones estructuradas

Cuadro 1. Diseño de la Investigación

Recogida de información

Una vez comenzada la primera fase de la investigación se fueron generando una serie de interrogantes con respecto a la recogida de datos. Dichos interrogantes se reagruparon en diversas dimensiones de estudio, con el fin de poder obtener información sobre los mismos.

En este caso se utilizaron y se diseñaron expresamente para la investigación instrumentos y técnicas cualitativas y cuantitativas, para que de esta manera se obtuviese "un conocimiento más amplio que el que habría proporcionado un enfoque individual" (Flick, U., 2004: 282).

Fase I: Diagnóstico

Debido a la importancia que juega la asertividad a la hora de poner en práctica las habilidades sociales para poder conformar relaciones interpersonales válidas, sólidas y adecuadas, se hizo preciso trabajar con los menores dicha temática. En esta primera fase se pretendía conocer y analizar si los menores eran socialmente asertivos, recogiendo la información a través de: la EHS (Gismero, 2000) y los registros observacionales (educadoras e investigadora) creados por nosotros siguiendo a los autores Ballesteros y Gil (2002).

- EHS (Gismero, 2000)

La Escala de Habilidades Sociales de Gismero (2000) fue reformulada siguiendo un único criterio: que los menores pudiesen entender mejor el vocabulario de la misma, ya que éstos poseían un lenguaje pobre y limitado. Los factores evaluados, a través de la EHS, en las personas son los siguientes:

Decir no y/o cortar interacciones.

- Hacer peticiones.

- Autoexpresión en situaciones sociales.

- Defensa de los propios derechos como consumidor.

- Expresión de enfado o disconformidad.

- Iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto.

El análisis de esta prueba se hizo obteniendo las puntuaciones directas de cada uno de los factores y posteriormente realizando un perfil con los percentiles correspondientes, para poder de esa manera interpretar los datos obtenidos de cada niño y niña.

- Registros de observaciones sobre habilidades sociales

Fue necesario elaborar una escala de observaciones de las habilidades sociales básicas, así como de los componentes paralingüísticos, no verbales y verbales que infieren en las mismas (Ballester y Gil, 2002). La escala de observaciones nos permite profundizar en cómo los menores desarrollaban la asertividad ante diversas situaciones; hacer y rechazar peticiones, hacer y rechazar cumplidos, expresar desagrado, aceptar las criticas, iniciar, mantener y finalizar conversaciones, expresar opiniones personales y/o defender los propios derechos y disculpases o admitir ignorancia. Asimismo, debemos matizar que el registro observacional lo rellenaron tanto las educadoras como la investigadora principal, para que de este modo se pudiese contrastar y triangular los datos obtenidos. En dicho registro se recogían aspectos relevantes en el desarrollo de las habilidades sociales y la asertividad, tales como:

- Componentes no verbales (Expresión facial; Mirada y sonrisa; Expresión corporal; Apariencia personal).
- Componentes verbales (Retroalimentación; Preguntas; Duración; Habla egocéntrica).
- Componentes paralingüísticos (Tono; Fluidez; Velocidad; Volumen).
- Habilidades sociales básicas (Hacer cumplidos y aceptarlos; Hacer peticiones y rechazarlas; Expresar desagrado o disgusto y aceptar las críticas; Iniciar, mantener y finalizar conversaciones; Expresa opiniones personales y/o defender los propios derechos; Disculparse o admitir ignorancia).

El análisis de los registros observacionales se llevó a cabo mediante los procesos de síntesis y focalización de los datos.

Fase II: diseño, aplicación y evaluación del programa de mejora

En esta fase e objetivo principal era elaborar un programa para mejorar la asertividad en los menores conforme a las necesidades detectadas tras la aplicación y el análisis de las pruebas diagnósticas. Así pues, la investigadora principal diseñó el programa teniendo como cometido los siguientes objetivos:

Conseguir que los menores adquieran y desarrollen eficazmente la asertividad ante las habilidades básicas enseñadas.

- Expresar asertivamente una petición.
- Conseguir que adquieran la destreza de rechazar peticiones de manera correcta.
- Valorar cómo disculparse en situaciones diferentes de manera humilde y correcta.
- Adquirir la habilidad de aceptar las críticas personales honestamente.

Conseguir que los menores apliquen las habilidades sociales entrenadas a otros contextos fuera de la intervención.

Teniendo en cuenta estas pretensiones, se utilizó la siguiente metodología para la elaboración de las sesiones del mismo:

1. Presentación de la habilidad a trabajar.
2. Definición simple de dicha habilidad.
3. Presentación de los pasos que se deben seguir para lograr desarrollarla adecuadamente.
4. Análisis de ejemplos de cómo desarrollarlas.
5. Práctica de la habilidad a través de roll-playing.

El programa constaba de ocho sesiones de trabajo. Una vez que se finalizó con la puesta en práctica del programa (por parte de la investigadora), se evaluó el mismo a través de los diarios de campo de cada una de las sesiones y una entrevista semi-estructurada a las educadoras.

- Diario de campo

Con los diarios se recogerí información sobre la ejecución del programa, así pues, ayudándonos a reconocer qué aspectos eran mejorables o modificables del mismo. Así pues, el diario de campo fue elaborado por la investigadora principal durante las sesiones que se llevaron a cabo con los menores.

- Entrevista semi-estructurada

La entrevista serviría para contrastar la opinión de las educadoras respecto al programa de intervención. Así pues, pretendíamos conocer la valoración que las educadoras hacían sobre las actividades puestas en práctica a través del programa de intervención para la mejora de la asertividad. Las dimensiones principales para la formulación de la entrevista fueron:

- Metodología del programa.

- Contenidos trabajados.

- Proceso de enseñanza-aprendizaje.

El objetivo principal de la fase era elaborar sesiones de trabajo innovadoras, las cuales permitiesen mejorar proceso de enseñanza-aprendizaje del Servicio de Día. Todo ello, en aras de conseguir mejorar la asertividad de los menores dándoles oportunidades para la inclusión social.

Fase III: evaluación del impacto del programa

Esta fase se creó con la necesidad de descubrir si el programa de mejora de la asertividad había causado algún cambio en la conducta de los menores ante diferentes situaciones sociales. Por este motivo, aplicamos nuevamente la EHS (Gismero, 2000) y el registro de observaciones (elaborado sólo por la investigadora). Además de estos instrumentos de recogida de información, también se pasó un cuestionario de valoración, opinión y aprendizajes adquiridos a los menores. Debido a que hemos explicado las pruebas de la EHS y el registro de observaciones, ocuparemos el tiempo en explicar brevemente el cuestionario:

- Cuestionario de Evaluación

Se creó un cuestionario que admitiese recoger datos sobre la valoración personal de los menores sobre el programa de mejora. Las dimensiones del cuestionario son:

DIMENSIONES	Nº DE PREGUNTAS	ÍTEMS
Información personal	2	1;2
Valoración	3	3;4;10;13
Aprendizaje	4	5;6;8;9
Aplicación de los contenidos	2	11;12
Mejoras	1	7

Cuadro 2. Dimensiones del cuestionario

Una vez que analizamos los datos de esta última fase, pudimos obtener información sobre el cambio (puntual) que se había producido en algunos de los menores.

Finalmente, reconocemos que la I-A, a lo largo del desarrollo del estudio ha permitido el alcance y la maximización de la acción en todos los niveles, pues hemos podido generar con ella dinámicas de cambio: a modo individual (en los menores) y en la metodología de trabajo de los Servicios de Día. Asimismo, hemos podido contrastar la información gracias a la aplicación de diversas técnicas y a la participación de diferentes informantes.

Categorías de análisis y resultados

Categorías de análisis

En esta investigación se ha trabajado con cuatro categorías básicas para el análisis de la información: Presencia de la asertividad en la conducta, Relevancia del contenido, Idoneidad de la metodología y Resultados de mejora.

1. Presencia de la asertividad en la conducta

Esta categoría pretendía recoger toda la información referente a las conductas asertivas desarrolladas por los menores en la primera fase de la investigación. Reconociendo la asertividad como – según León y Medina (1998)-aquella capacidad de actuar con cierta efectividad ante las diversas situaciones sociales. Sin embargo, cabe remarcar que cuando una persona crece en un contexto desfavorecido (como es el caso de los menores participantes) estarán destinados en cierto modo a carecer de comportamientos adecuados (Betina, Castro y Contini, 2009).

Definitivamente, esta categoría adquiere una importancia determinada en el análisis de la información, pues recogerá el grado de desarrollo de la asertividad de cada menor ante diferentes situaciones sociales. Posibilitando, el conocimiento sobre el nivel de asertividad que maneja cada niño y niña del servicio antes de la aplicación del programa.

2. Relevancia del contenido

Esta segunda categoría englobará aquella información que tenga que ver con las valoraciones personales de las educadoras ante los contenidos trabajados en el programa. Además de ello, contendrá información sintetizada de los diarios de campo que hagan referencia a los mismos.

La elección de unos buenos contenidos que sirvan para la mejora de la asertividad en menores en riesgo de exclusión social, deben fundamentarse a raíz de la detección de necesidades previas de los mismos. En este sentido, si queremos crear un programa de intervención para mejorar o cambiar algún aspecto humano, es necesario que los contenidos se sustenten o se acojan a un análisis previo de necesidades de la muestra de estudio (en una temática determinada).

Desde hace años, se viene investigando sobre la importancia de los contenidos y su forma de organizarlos, es por ello que Bruner (1971) mencionaba la importancia de éstos ante la creación de un proceso de enseñanza-aprendizaje que nos diese opción a "formar ciudadanos hábiles tanto para alcanzar los objetivos personalmente significativos como para lograr una sociedad en la que la significación personal sea aun posible" (Bruner, 1971:117). Con ello reflejamos que un buen programa de intervención social, debe recoger contenidos que surjan para transformar la realidad.

3. *Idoneidad de la metodología*

Esta categoría, al igual que la anterior recogerá información sobre la valoración que las educadoras hacen de la metodología seguida para diseñar y poner en práctica las sesiones. Asimismo, también recogerá información sintetizada de los diarios de campo.

Para poder crear un proceso de enseñanza-aprendizaje adecuado, es imprescindible plantearnos una metodología activa, donde los menores sean partícipes de sus propios aprendizajes. En este aspecto, en el entrenamiento de las habilidades sociales (EHS), según Goldestein y colaboradores (1989), es necesario seguir un guión determinado que valla desde el modelado a la interpretación del mismo, pasando por una actitud crítica y evocando en la generalización de lo aprendido a otros contextos.

Como podemos observar, una adecuada metodología implica formar y educar desde la conciencia, para posteriormente hacer de los menores buenos aprendices de las temáticas enseñadas, en nuestro caso, de la capacidad asertiva y de las habilidades sociales.

4. Resultados de mejora

Finalmente, esta última categoría englobará la información referida a la fase de evaluación del impacto del programa en los menores, sintetizando la información recabada de las EHS (Gismero, 2000), del cuestionario y del registro de conductas.

La meta que perseguimos ante la aplicación de un programa de mejora de la asertividad, es poder obtener cambios en los menores (por mínimos que sean), pues una de las justificaciones principales de los EHS es propiciar que los educandos adquieran destrezas y capacidades que les permitan ser socialmente hábiles y asertivos en su entorno. Por ello, como ya preveíamos con anterioridad, citábamos a Caballo (2002) para conseguir explicar que la enseñanza de las habilidades sociales debe tener como cometido, las siguientes formulaciones:

- Aprendizaje de conductas específicas adquiriéndose en el repertorio de conductas sociales del sujeto.
- Reducción de la ansiedad en situaciones sociales difíciles.
- Posibilitar un proceso de percepción correcta de los valores, el procesamiento de los mismos y la selección de una respuesta y envío de la misma. (Asertividad).

Con ello, queremos remarcar la importancia que tiene esta categoría en el proceso de la investigación-acción, pues de ella derivarán los resultados principales de la misma.

Resultados

En este apartado, presentaremos los resultados más significativos de cada una de las fases del estudio, es por ello que iremos detallando la información resultante de las mismas.

Fase I: Diagnóstico

En esta fase descubrimos los diferentes perfiles que presentaban los participantes respecto a la asertividad. Por ello, observamos la existencia de menores con comportamientos sociales adecuados y otros que se presentaban como poco hábiles en sus relaciones con los demás. En este sentido, debemos puntualizar que en la EHS (Gismero, 2000) los menores pueden exhibir puntuaciones elevadas en algunas HH.SS, siendo poco asertivos a la hora de exteriorizar las conductas socialmente. Igualmente, podemos observar lo contrario, es decir, menores con puntuaciones muy bajas en la EHS debido a factores como la vergüenza, el miedo,… de actuar en público.

La Mayoría de los menores del servicio, son poco hábiles a la hora de:

- Hacer y rechazar peticiones.
- Aceptar las críticas.
- Disculparse.

También, es digno mencionar los problemas de los menores a nivel grupal para expresar enfado o molestia ante algo, pues no saben hacerlo de manera asertiva. De esta manera, se justifica el hecho de que se deba trabajar con los menores los contenido que se exponen en el programa, para intentar transformar las conductas inadecuadas por conductas socialmente asertivas. Somos conscientes que al trabajar ciertas habilidades sociales, a su vez, estamos mejorando otras que se encuentran dañadas. En la siguiente gráfica se podrá observar las puntuaciones (en forma de percentil) al realizar peticiones y rechazar peticiones.

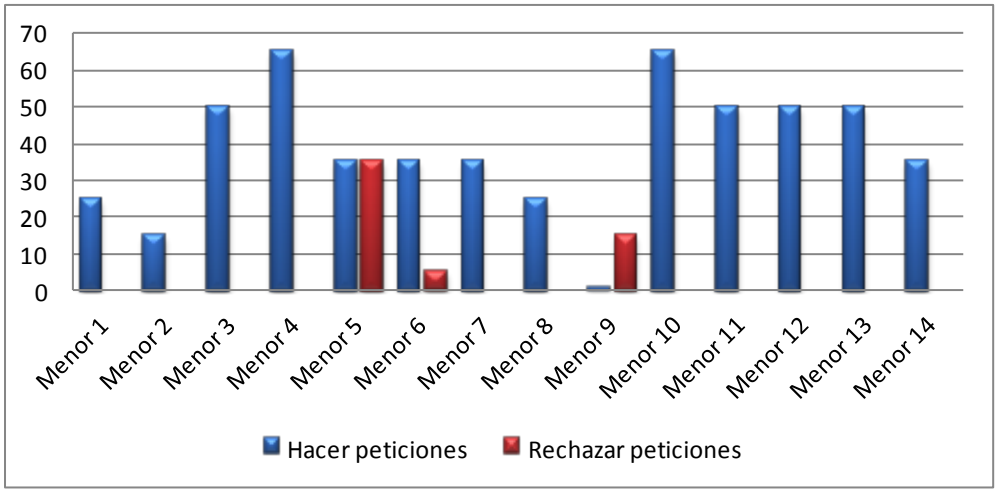

Figura 1. Percentiles sobre hacer y rechazar peticiones

Tal y como podemos apreciar en el gráfico anterior, la mayoría de los menores del Servicio tienen problemas a la hora de ser asertivos haciendo peticiones. Sin embargo, podemos determinar que aquellos que presenten un percentil bajo respecto al rechazo de peticiones (representados en la gráfica sólo aquellos de perfil bajo) son los que actuarán por deseabilidad social, implicando que la mayoría de las veces no son capaces de negarse ante proposiciones provenientes de otras personas. En este sentido, aquellos que presentan puntuaciones muy altas, saben cómo negarse ante una petición que le hace otra persona, en cambio pueden no ser capaces de hacerlo de una manera asertiva y/o correcta.

En lo referente a las HH.SS: aceptar las críticas y pedir disculpas, se ha podido observar que casi todos los menores presentan resistencia y/o rechazo ante las críticas, siendo incapaces de identificar cuando se trata de un insulto o de una crítica constructiva. Este último hecho, se ha podido recoger a través de los registros de observaciones. En lo que respecta a la habilidad de pedir disculpas, podemos apuntar que prácticamente la totalidad de los participantes, muestran serios problemas para reconocer que han tenido un comportamiento inadecuado y por ende, que deben disculparse. Normalmente, muestran una actitud bastante pasiva ante sus conductas, dándoles prácticamente igual la magnitud del problema creado.

Finalmente, podemos determinar que los menores del Servicio se encontraban en un estado bastante pobre en cuanto al manejo y desarrollo de las HH.SS señaladas, y en este sentido, consideramos oportuno trabajarlas con ellos para ayudarlos a ser socialmente más hábiles, deshaciéndose de las conductas equívocas y logrando un comportamiento más asertivo con sus relaciones interpersonales.

Fase II: diseño, aplicación y evaluación del programa de mejora

En esta fase del proyecto diseñamos las sesiones de trabajo y las desarrollamos, habiendo recogido información a lo largo del proceso y después del mismo. Las críticas que obtuvimos sobre el programa de mejora fueron en general positivas, sin embargo hubo ciertos detalles dignos de mejora para próximos estudios. En este caso, es conveniente presentar los resultados por categoría:

- Idoneidad de la metodología:

Tras el análisis de los datos recogidos, pudimos darnos cuenta de la relevancia de la metodología en las sesiones de trabajo, pues favorecía el refuerzo y el feed-back constante de los contenidos que se iban trabajando. Uno de los aspectos mejor valorados por parte de las educadoras del Servicio, fueron los rolle-playing, puesto que ofrecían una visión real a una situación ficticia, además de ser un recurso bastante importante a la hora de enseñar HH.SS (tal y como se explicita en la bibliografía especializada). Otro de los puntos fuertes de la metodología, fueron los recursos utilizados a lo largo de todas las sesiones, ya que eran novedosos en el Servicio, detalle –que comentan las educadoras- importante para que el programa tuviese buena acogida por parte de los menores.

Una de las críticas negativas que pueden hacerse respecto a la metodología es la densidad de alguna de las sesiones, bien fuera porque eran excesivamente largas (para la edad de los menores) o porque en una sesión podían haber muchas actividades.

- Relevancia del contenido:

Los contenidos trabajados en el programa de mejora tuvieron una gran importancia para el buen desarrollo de las HH.SS, debido a que surge de las necesidades observadas y detectadas en los menores. De esta manera, se reconoce que los contenidos han sido trabajados de manera adecuada, teniendo en cuenta que ha habido "equilibrio" entre lo enseñado y su posterior refuerzo. Asimismo, relatan en la entrevista las educadoras que los contenidos son claros y han podido se aprendidos por los niños y niñas.

El aspecto que destacamos como negativo en esta categoría, es que habían contenidos problemáticos a la hora de ponerlos en práctica (sobretodo aceptar las críticas) pues los participantes se tomaban la actividad como algo personal y no como una situación creada para aprender a manejar asertivamente sus conductas o comportamientos.

Las HH.SS trabajadas sirvieron para ampliar el margen de actuación social de los niños y niñas, pues previamente habían trabajado habilidades sociales mucho más sencillas. Al mismo tiempo, el programa y las actividades en sí han servido para crear dinámicas diferentes a las que se venían desarrollando en el Servicio.

Podemos sintetizar este apartado comentando que el programa de mejora ha sido correcto en cuanto a contenidos (pues parten de necesidades reales y sentidas en el colectivo) y a metodología. En este último aspecto, debemos señalar la densidad de algunas sesiones por tiempo o exceso de actividades. A pesar de los pros señalados, es importante reconocer la buena acogida que ha tenido en el Servicio el programa de mejora por parte de los menores y las educadoras. En cambio, no debemos olvidar que las sesiones realizadas son mejorables en todos sus aspectos (metodológicos) para poder lograr influir más en la adquisición, desarrollo y manejo de las HH.SS.

Fase III: evaluación del impacto del programa

Finalmente, en la última fase, es donde podemos encontrar los resultados más interesantes de este proyecto, es pues que no todos los menores han mejorado aquellos aspectos deficitarios o mal adquiridos respecto a las HH.SS. Sin embargo, ha habido una correspondencia significativa en cuanto a la actividad mejor evaluada (por cada niño y niña) del programa y la evolución de esa habilidad en el menor.

Diez de los menores participantes han valorado positivamente un contenido (o habilidad social trabajada) y a su vez han mejorado en la adquisición y desarrollo del mismo. Sin embargo, los cuatro menores restantes han valorado un contenido positivamente sin haber obtenido resultados de cambio en ellos. En este aspecto los porcentajes de las habilidades sociales mejor valoradas son: aceptar las críticas un 43%, hacer peticiones un 29%, pedir disculpas un 14,3%, todas las sesiones un 14,3% y finalmente ninguno ha destacado la de rechazar peticiones.

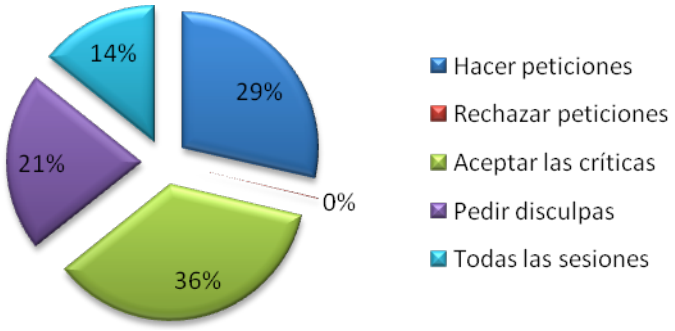

Figura 2. Valoración de las sesiones por los menores

Una vez observado los porcentajes, podemos añadir que las áreas mejor valoradas serían las de aceptar las críticas y hacer peticiones, pudiendo deberse a las dinámicas de grupo realizadas en dichas sesiones. Es necesario comentar que de los 14 menores participantes 4 de ellos no han podido evolucionar (perceptiblemente) en ningún aspecto trabajado, debiéndose a varios factores:

- Apatía y desgana ante el grupo y las actividades.
- Falta de interés y atención por las sesiones mostradas.
- Déficit mental (sólo en 1 menor) que le impedía entender correctamente las actividades.

Respecto a este suceso, podemos aclarar que es posible trabajar con esos menores para poder obtener de ellos el máximo rendimiento. Los participantes que han evolucionado a lo largo del estudio, poseen en común las siguientes características o actitudes en las sesiones:

- Buenas expectativas ante las sesiones.
- Predisposición a mejorar las conductas poco o nada adecuadas para mejorar sus relaciones con otros niños y niñas.
- Creer en el crecimiento personal que podrían obtener si hacían las cosas adecuadamente.

En el siguiente gráfico, les mostramos los factores evolutivos y no evolutivos en los menores, según los registros observacionales.

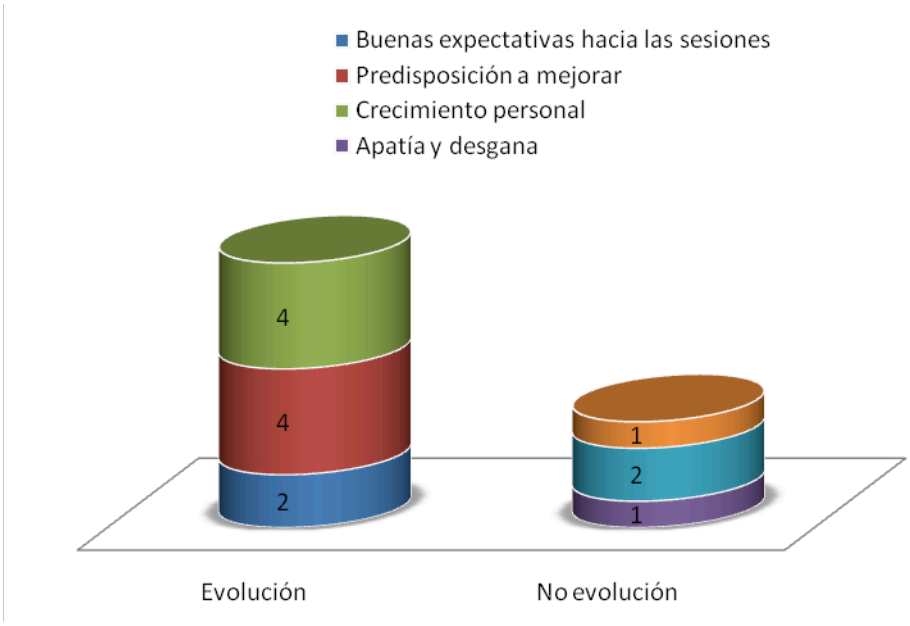

Figura 3. Factores de evolución y no evolución de los menores

Tal y como podemos apreciar, cuatro menores han evolucionado gracias a que tenían buenas expectativas sobre el programa, otros cuatro porque querían mejorar sus conductas mal adquiridas y dos porque querían experimentar la sensación de crecer como personas. En el otro lado de la balanza se encuentran los que no han podido resaltar o desarrollar las HH.SS adecuadamente; dos de ellos mostraban falta de interés y atención ante cualquier estímulo (persona o cosa), uno de los menores tenía déficit mental y otro mostraba actitudes de apatía constantemente.

De cualquier modo, es importante destacar el hecho de que sujetos con un perfil inicial bastante pobre y desfavorecedor, han cambiado ligeramente sus comportamientos sociales. Los cambios más notorios pueden observarse en niños y niñas que estaban predispuestos a mejorar como personas y ante los demás. En este sentido, reconocemos que una buena predisposición ante la tarea facilita aún más el aprendizaje.

Conclusión

Una vez que hemos obtenido los resultados del proyecto, es importante mencionar que en el caso de menores en riesgo de exclusión social, son dos los factores que potencian la poca asertividad en contextos sociales:

1) La pertenencia a un determinado grupo social (desfavorecedor).

2) La ausencia de un modelo adecuado a seguir.

En la bibliografía especializada (Ballesteros y Gil, 2002) se constata que las HH.SS son adquiridas mediante el aprendizaje, de ahí que sea necesario crear actividades, sesiones o programas para fomentarlas. En este sentido, hemos desarrollado un primer ciclo de I-A

que nos ha permitido trabajar las HH.SS en un colectivo carente de dichas habilidades. Así pues, concluimos con una serie de interrogantes sobre cada una de las fases de este estudio:

¿Son los menores del Servicio de Día de la Perdoma socialmente asertivos?

Tal y como hemos averiguado en la primera fase de investigación-acción, podemos determinar que los menores se presentan como socialmente poco asertivos, indicando que aunque hayan puntuado alto en algunos factores medidos por la EHS, tras las observaciones nos dimos cuenta de que éstos presentaban ciertas dificultades para poder ser asertivos.

¿Cómo elaborar un programa de intervención para mejorar la asertividad en determinadas habilidades sociales?

Tras un análisis de detección de necesidades previo, se dio respuesta a esta cuestión, puesto que los contenidos trabajados en el programa responden a las necesidades primordiales del grupo: Pedir disculpas, pedir favores, rechazar peticiones y aceptar las críticas. Además de su aplicación, fue preciso evaluar el programa para así poder mejorarlo en posteriores ocasiones, sacando como conclusión que algunas sesiones fueron densas en contenidos y tiempo, reconociendo que la atención de los menores comenzaba a perderse cuando llevaban 20 o 30 minutos de sesión. Sin embargo, un aspecto que se evaluó positivamente fueron los contenidos, la metodología y los recursos utilizados.

¿Qué impacto ha tenido el programa llevado a la práctica?

Debemos reconocer que los resultados han sido puntuales, aunque descubrimos que en muchos de los menores se podían apreciar algunos cambios perceptibles en sus conductas. Un dato relevante, fue el análisis entre la relación existente de lo que los participantes valoraban del programa como positivo y el área o habilidad que en la que habían mejorado.

Tras estas breves conclusiones, se hace necesario comentar que hemos abordado las metas que nos planteábamos al inicio de este primer estudio, pues primero, porque hemos cerrado el primer ciclo en espiral de I-A que nos proponíamos como procedimiento metodológico y, segundo, porque hemos conseguido algunas mejoras con nuestro programa en los participantes del estudio. En este sentido, es importante remarcar que el ciclo de investigación-acción no queda finalizado, teniendo en cuenta que hay muchos aspectos detectados que son claramente mejorables.

En definitiva, es tan necesario trabajar las capacidades personales para el desarrollo de las habilidades sociales, como también abrir nuevas líneas de estudio para la indagación de la dimensión cognitiva de las HHSS de los menores en riesgo de exclusión social. Ello nos ayudaría a comprender los comportamientos afectivo-sociales que desarrollan en sus entornos de referencia. Así pues, con el fin de prevenir ciertas situaciones sociales, se deberían potenciar acciones o programas que ayuden a estos menores a no ser víctimas de los procesos sociales que les ha tocado vivir y responder de alguna manera a las necesidades sentidas y reales que éstos demandan.

Referencias

Axpe, M. A. (2005). Contribuciones de la Investigación-Acción a la evaluación, análisis e intervención de las dificultades del lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*. 25 (4), 162-173.

Ballesteros, R. y GIL, Mª. D. (2002). *Habilidades sociales: evaluación y tratamiento.* Madrid: Síntesis.

Balsells, A. (1997). *Maltractament infantil i educació familiar.* Lleida, Universitat de Lleida.http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_04/n4_art_balsells.htm (Consultado el: 03/04/11).

Betina, A., Castro, A. y Contini, N. (2009). Habilidades sociales preescolares: una escala para niños de contextos de pobreza. *Revista de Psicología* Vol. XXVII (1) 3-29.

Blanco, A. (1982). Evaluación de las habilidades Sociales. En R. Fernández Ballesteros y J. Carrobles (Eds): *Evaluación conductual*. Madrid: Pirámide.

Caballo, V. E. (2002). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales.* Madrid: Siglo XXI de España Editores.

Camacho, C. y Camacho, M. (2005). Habilidades sociales en adolescencia: un programa de intervención. *Revista Profesional Española de Terapia Cognitivo Conductual. ASETECCS.* Nº 3, 1-27.

Emiliano Ibañez, J. (2001) *Líneas de actuación educativa en torno a la igualdad y la diversidad.* En Quaderns Digitals: Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad, Nº 22.

Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa.* Madrid: Morata.

Furguerle, J. y De Graterol B. C. (2010). Habilidades sociales para el fortalecimiento del trabajo en equipo en las organizaciones educativas. *Revista Electrónica Facultad de Ingeniería UVM.* Vol. 4 (2), 216-228.

Gadner, H. (1998). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.

Garcés Delgado, Y., Santana Vega, L. y Feliciano García, L. (2011) *Mejora de las habilidades sociales en menores en riesgo de exclusión social: Una vía para la adaptación y la inclusión.* En la Revista Quaderns Digitals, 69. ISSN 1575-9393. Actas Congreso Mejora Educativa y Ciudadanía Crítica.

García Sáiz, M. y Gil, F. (1995). Conceptos, supuestos y modelo explicativos de las habilidades sociales. En F. Gil, J. M. León, L. Jarana (Eds.), *Habilidades sociales y salud* (47-58). Madrid: Pirámide.

García-Vega, Mª. P., Sanz, J. y Gil, F. (1998).Entrenamientos en habilidades sociales. En Gil, F. y León, J. Mª. *Habilidades sociales. Teoría, investigación e intervención.* Madrid: Síntesis.

Gismero E. (2000) *EHS, Escala de Habilidades Sociales*. Madrid: TEA Publicaciones de Psicología Aplicada.

Golstein, A. P., Spraftkin, R. P., Gershaw, N. J. y Klein, P. (1989). *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia. (Un programa de enseñanza).* Barcelona: Martínez Roca.

Kemmis, S. & McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción,* Barcelona: Laertes.

León, J.Mª. y Medina, S. (1998). Aproximación conceptual a las habilidades sociales. En Gil, F. y León, J. Mª. *Habilidades sociales. Teoría, investigación e intervención* (13-24). Madrid: Síntesis.

Medina Anzano, S. (1996). *Habilidades sociales y ceguera: entrenamiento de la expresión facial de la emoción a niños con ceguera total congénita mediante biofeedback electromiográfico.* Universidad de Sevilla: Facultad de Psicología.

Michelson, L.; Sugai, Don P.; Wood, R. P. y Kazdin, A. E. (1987). *Las habilidades sociales en la infancia: evaluación y tratamiento.* Barcelona: Martínez Roca.

Miles M.B y Huberman A.M. (1994). *Qualitive data analysis:an expanded sourcebook.* Newbury Park: Sage.

Monjas, M. y González, B. (2000). *Las habilidades sociales en el currículo.* Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa-CIDE.

Mucchielli, A. (1996). *Diccionario de métodos cualitativos en ciencias humanas y sociales*. Madrid: Síntesis.

Santana Vega, L.E. (2009, 3ª edición): *Orientación educativa e intervención psicopedagógica. Cambian los tiempos, cambian las responsabilidades profesionales.* Madrid. Pirámide.

Santana Vega, L.E. y Feliciano García, L.A. (2003) *La construcción de la acción tutorial desde las coordenadas de la investigación colaborativa. En Revista de Educación 340.* ISSN 0034-8082. *Mayo-agosto 2006, pp*. 943-971.

Sanz, J., Gil, F. y García -Vega, Mª. P. (1998). Evaluaciones de las habilidades sociales. En Gil, F. y León, J. Mª. *Habilidades sociales. Teoría, investigación e intervención.* Madrid: Síntesis.

Segura Morales, M. (2007). *Jóvenes y adultos con problemas de conducta; desarrollo de competencias sociales*. Madrid: Narcea.

Spivack, G. & Shure, M.B. (1974). *Social Adjustement of Young children: a cognitive approach to solving real-life problems*. San Francisco: Jossey Bass.

Suárez Pazos, M. (2002) *Algunas reflexiones sobre la investigación-acción colaboradora en la educación*. Revista *Electrónica de Enseñanza de las Ciencias,* Vol. 1 (1), 40-56.

Vallés Arándiga, A. (2003). *Habilidades Sociales e Inteligencia emocional para el Afrontamiento de la Conflictividad.* Murcia: Consejería de Educación y Cultura (Dirección General de Formación Profesional, Innovación y Atención a la Diversidad).

Datos de los autores:

Yaritza Garcés Delgado

Universidad de La Laguna. Facultad de educación. Departamento de didáctica e investigación educativa. Avd. Trinidad s/n. 38204. La Laguna, S/C de Tenerife, España.

Licenciada en Pedagogía

ygarcesd@ull.es

Lidia E. Santana Vega

Universidad de La Laguna. Facultad de educación. Departamento de didáctica e investigación educativa. Avd. Trinidad s/n. 38204. La Laguna, S/C de Tenerife, España.

Catedrática de la Universidad de La Laguna.

lsantana@ull.es

Luis Feliciano García

Universidad de La Laguna. Facultad de educación. Departamento de didáctica e investigación educativa. Avd. Trinidad s/n. 38204. La Laguna, S/C de Tenerife, España.

Profesor titular de la Universidad de La Laguna.

lfelici@ull.es

Fecha de recepción: 20/03/2012

Fecha de revisión: 12/09/2012

Fecha de aceptación: 11/10/2012