

ENTRENAMIENTO DE HABILIDADES SOCIALES EN EL ÁMBITO ESCOLAR: INCLUSIÓN DE UN PROCEDIMIENTO DE AUTORREGULACIÓN VERBAL

ANTONIO FERNÁNDEZ CASTILLO Y MIGUEL MORENO MORENO

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación
Universidad de Granada

Resumen

El objetivo del presente estudio fue comprobar la eficacia comparativa de dos procedimientos de entrenamiento de habilidades sociales aplicados en un ambiente escolar común. El primero sería el entrenamiento que se entiende como tradicional, el segundo sería el mismo pero con la inclusión de un entrenamiento en autoinstrucción del tipo decir-hacer. Los resultados son concluyentes mostrando que, aunque en los dos grupos hubo resultados satisfactorios en comparación con el grupo control, en el grupo que recibió el entrenamiento autoinstruccional los resultados fueron significativamente mejores.

Palabras clave: Habilidades sociales, autoinstrucción, autorregulación verbal privada, correspondencia decir-hacer.

Abstract

The objective of this study was to comprobate the comparative efficacy of two procedures of social skills training applicated in a school environment. The first was one of the traditional training methods, the second was the same with the inclusion of a training in self-instruction of the tipe saying-doing. The issues are concluding showing that, although in the two experimental groups there was satisfactorys issues in comparison with the control group, in the group that received the follow of selfinstructions training, the issues were significantly better.

Key words: Social skills, selfinstruction, correspondence between saying and doing, verbal self-regulation.

Correspondencia a:

Antonio Fernández Castillo

Departamento de Psicología Evolutiva y de la educación

Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada

Campus de Cartuja s/n - 18071 Granada

INTRODUCCIÓN

El análisis pormenorizado de los factores que componen toda interacción social ha puesto de manifiesto que componentes tales como la falta de ciertas estrategias de origen aprendido y carácter conductual, habilidades de solución de problemas interpersonales, habilidades microcomportamentales y en general el establecimiento de una percepción interpersonal adaptativa, son de vital importancia en la consolidación de la educación del individuo, en la explicación del fracaso social, la inadaptación, la marginación y la ineficacia social en general. (Gil, 1984).

Casi todos los factores anteriormente reseñados pueden derivar en problemas de rendimiento escolar dentro del ámbito educativo, y a la larga podrían extenderse fuera de él haciendo que el sujeto pueda tener determinados déficits de interacción o inserción social.

En el ámbito educativo sería de una importancia crucial el dotar al niño con un arsenal de estrategias que le permitan su adaptación plena al ambiente en el que se encuentra de forma que se probabilice al máximo su óptimo rendimiento escolar y en definitiva académico.

Podemos delimitar conceptualmente las habilidades sociales, siguiendo a León y Medina (1998), haciendo referencia a cuatro ideas o componentes necesariamente incluidos en su definición: a) como habilidades que son, se aprenden, b) necesitan de una interacción social con todas las variables que puedan ir asociadas, c) se trata de habilidades que se ponen en funcionamiento en circunstancias ambientales y de interacción específicas y por último d) implican cierta efectividad del comportamiento personal, por lo que el resultado habría de satisfacer a ambas partes. Según estos autores, el objetivo de un comportamiento socialmente habilidoso debería permitir conseguir al menos los siguientes logros: a) La consecución de recompensas en esas situaciones de interacción social, b) potenciar y optimizar la relación con la persona con la que se interactúa, c) impedir el fracaso en la consecución de recompensas o refuerzos sociales y d) otra serie de consecuencias positivas para el sujeto como son la reducción del nivel de estrés, la ansiedad o el conservar los niveles de autoestima frente a situaciones de interacción amenazadoras o de conflicto.

En el ámbito educativo, la incidencia de fallos en la adquisición de unas habilidades de interacción puede generar problemas en la expresión de emociones, en la expresión verbal, problemas de aislamiento en la clase, no preguntar dudas, fallos en la relación con personas de diferente estatus o con iguales, defensa de los propios derechos, preguntar «por qué», problemas en quejarse, en dar cumplidos o en dar negativas, fallos en la interacción con el sexo opuesto, problemas a la hora de tomar decisiones o ser etiquetado de algo por los demás alumnos, etc... (Michelson, L., Sugai, D.P., Wood, R.P., Kazdin, A.E., 1987) Resulta obvio el aludir al reiterado hecho de que cuanto antes se adquieran las habilidades sociales inherentes a un desenvolvimiento social en el sentido expuesto y cuantas más habilidades se pongan en funcionamiento para obtener beneficios de su ambiente, para sí y para los demás, antes se está garantizando su éxito social.

En lo que se refiere a la metodología de intervención en habilidades sociales, los procedimientos que podríamos entender como tradicionales, según la labor de recensión sobre este ámbito llevada a cabo por García-Vera, Sanz y Gil (1998), se establecen a lo largo de tres pasos fundamentales: a) preparación, b) adquisición y c) generalización. En el primero de estos bloques se incluiría la información que se le da al sujeto sobre la importancia del entrenamiento, su justificación, objetivos así como las instrucciones concretas que habrá de seguir. El segundo paso incluye el modelado del comportamiento a aprender, algunos ensayos conductuales, la retroalimentación y los procesos de reforzamiento de la ejecución del sujeto. A veces se incluye la posibilidad de autoobservación por parte del sujeto. Por último en una tercera fase, el objetivo es el de la implantación de los repertorios aprendidos así como su generalización a otros ámbitos y a otras habilidades no entrenadas específicamente.

La metodología de intervención aplicada al ámbito escolar, podría tener importancia por sus implicaciones, a la hora de superar buena parte de los problemas a que han de enfrentarse en la escuela (Ovejero, 1998). Cada vez más, las aulas se enfrentan con la necesidad de ayudar a los alumnos a enfrentarse al mundo social y personal.

Nuestros objetivos incluyen analizar más detenidamente en qué forma un buen entrenamiento en estas estrategias sociales podría influir al desempeño de niños que ya presentan problemas en el sentido descrito anteriormente.

Hacia un análisis funcional de la autorregulación verbal privada

Los procedimientos de autoinstrucción o de autorregulación verbal pública y privada han sido utilizados en bastantes ocasiones pese a los problemas metodológicos que parecen plantear (Meichenbaum y Goodman, 1971; Hayes, Zettle y Rosenfarb, 1989; Gómez, y Luciano, 1991; Taylor y O'Reilly, 1997, entre otros). Su utilidad en contextos educativos abre un gran campo de estudio todavía en ciernes de ser explorado, sobre todo cuando hacemos referencia a la regulación verbal a nivel privado que puede llevar a cabo el sujeto sobre su propio comportamiento.

Entendemos por eventos privados aquellos acontecimientos comportamentales en los cuales la respuesta, la estimulación discriminativa o ambas son directamente accesibles solamente a una persona no siendo por supuesto verificables intersubjetivamente (Skinner, 1953). Existen dos clases fundamentales de fenómenos privados, identificados en la literatura comportamental: a) las sensaciones internas tales como las funciones corporales y b) el comportamiento privado, como por ejemplo las autoinstrucciones (Moore, 1995). Aunque estos aspectos han sido estudiados desde hace bastante tiempo por los científicos del comportamiento, lo cierto es que han recibido relativamente poca atención, sobre todo debido a las dificultades metodológicas inherentes que plantea el estudio de las relaciones funcionales involucradas en el comportamiento privado.

Algunas investigaciones (operantes) han estudiado el papel que podrían estar jugando las autoinstrucciones privadas sobre determinados patrones de comportamiento. En ocasiones los procedimientos metodológicos usados en estas investigaciones para acceder a esas manifestaciones privadas, han incluido los autoinformes posteriores a la ocurrencia del comportamiento concreto, autoinformes centrados en las instrucciones o reglas usadas durante las sesiones experimentales, etc. Sin embargo estos informes verbales parecen ser experimentalmente insuficientes para probar la existencia de una relación funcional entre autoinstrucciones verbales, y comportamiento por ejemplo no verbal, sobre todo por la dificultad existente a la hora de establecer relaciones de causa efecto entre ambas variables. Para demostrar esa posible relación funcional, sería necesario mostrar que las autoinstrucciones privadas pueden controlar el comportamiento. La cuestión fundamental pues se establece sobre la existencia o no de un control experimental, es decir, cómo podemos evaluar las relaciones funcionales involucradas en los eventos privados.

Junto a las dificultades asociadas a un análisis funcional de autoinstrucciones privadas, el comportamiento verbal privado es problemático por no poder registrarse, por ser un producto de una historia desconocida y por estar controlado por contingencias inespecíficas.

El entrenamiento autoinstruccional proporcionaría un protocolo de entrenamiento mediante el cual un repertorio de autoinstrucciones se establecería sobre un número de sesiones de entrenamiento. Las autoinstrucciones podrían ser observadas bajo condiciones bien especificadas, registradas sobre una base más o menos continua, y traídas bajo un planteamiento ciertamente de control experimental. La posibilidad de documentación del desarrollo de autoinstrucciones verbales y la ocurrencia de respuestas no verbales podría proporcionar un contexto experimental en el cual poder llevar a cabo un análisis funcional del autocontrol verbal privado. Es por tanto interesante comenzar estableciendo un control verbal público, pidiendo a los sujetos que verbalicen en voz alta la intención comportamental, para luego en un momento posterior pasar esa verbalización de pública a privada. Concretamente en esa idea se basó nuestro procedimiento empírico.

Nuestro objetivo concreto sería pues comprobar la eficacia de un procedimiento de entrenamiento en «decir-hacer», unido al entrenamiento de habilidades sociales o de la adquisición de habilidades que capaciten asertiva y socialmente al sujeto, evaluando las diferencias con relación a la metodología tradicionalmente utilizada en el entrenamiento aplicado de forma aislada.

En un planteamiento similar al que nos ocupa, Carrasco, (1985) incluía en determinados entrenamientos una fase de «control de automanifestaciones negativas» así como un «entrenamiento en autoinstrucciones incompatibles» (pág. 35) con muy buenos resultados al intervenir sobre un eslabón privado de la cadena asociado a verbalizaciones negativas y componentes emocionales.

Sin embargo, en nuestro estudio no se ha pretendido actuar en esa línea, sino simplemente hacer verbalizar al sujeto el comportamiento que va a emitir a continuación. Pensamos que con ello se incompatibiliza la ocurrencia de un posible componente negativo e inhibitor del comportamiento no verbal y al mismo tiempo se entrena al sujeto a que sea «fiel a sí mismo» en tanto en cuanto se le está exigiendo que siga instrucciones que en este caso se va a dictar él mismo. Se probabiliza por tanto el encadenamiento de conducta privada y conducta pública y posiblemente se produzca un efecto motivador para llevar a cabo comportamientos en los cuales el sujeto encuentra inseguridad o retraimiento.

En ese sentido nuestro planteamiento se acerca al substrato de las técnicas de autocontrol. El planteamiento intrínseco de las técnicas de autocontrol, expresado de forma resumida, estriba en que el sujeto conozca algunos de los principios que fundamentan el comportamiento de manera que él mismo pueda aplicar los principios implícitos a la modificación de conducta de manera autónoma. Los aspectos comunes de todos estos planteamientos estriban en que se presta atención a aquellos aspectos metacognitivos del individuo. Éste ha de ser consciente, por ejemplo, de que sus acciones suceden tras un comportamiento privado de carácter lógico (o cognitivo), que las consecuencias de su comportamiento son atribuibles a factores intrínsecos, la percepción de que el medio es controlable o aspectos como la comprensión de los procesos verbales internos subyacentes al comportamiento (Perlmutter y Monty, 1979).

Hay que tener en cuenta que en realidad, el control del propio comportamiento no es más que la aplicación de las mismas leyes que controlan el comportamiento de los demás. Es el individuo el que se propone controlar su propio comportamiento y en ello se fundamentan los dos aspectos fundamentales de las técnicas de autocontrol: el control de antecedentes y el control sobre las consecuencias del comportamiento. Entenderíamos por ello que, en primer lugar es el sujeto el que debe intentar controlar aquellos componentes del ambiente que afectan al comportamiento concreto a controlar, es decir aquellos estímulos concretos de origen externo o interno que determinan la probabilidad de ocurrencia de un comportamiento. En segundo lugar, el sujeto debe organizar o controlar las contingencias o consecuencias que se aplicarán al comportamiento una vez ocurrido. En nuestro caso es la atención a los antecedentes lo que centra nuestro estudio.

Concretamente, el presente estudio pretende comparar la efectividad de un método de entrenamiento en habilidades sociales en el que se incluye un entrenamiento en autorregulación verbal privada como antecedente de un comportamiento no verbal, frente al método tradicional de entrenamiento de habilidades sociales.

MÉTODO

Sujetos

Se trabajó con 18 sujetos de edades comprendidas entre 11 y 12 años que mostraban tras la oportuna evaluación problemas de inserción en el ámbito educativo. Que presentaban puntuaciones bajas en habilidades sociales y presentaban determinados problemas de comunicación. Se les seleccionó, esencialmente por su especial puntuación en la escala de evaluación de habilidades sociales que se empleo.

Todos los sujetos pertenecían al colegio «Divina Infantita» de Granada. No se han tenido en cuenta las diferencias en sexo ni en Cociente Intelectual, aunque con respecto al estatus socio-económico la mayoría proceden de un nivel medio-bajo.

Aparatos

Se utilizó como prueba evaluativa del nivel de habilidades sociales la «Escala de comportamiento asertivo para niños, (CABS)». (Michelson, y Wood, 1982; Michelson, Sugai, Wood, y Kazdin, 1987).

Se utilizó un diseño entre grupos con medición pre-post en la variable dependiente. Fueron tres niveles de intervención, nivel de control (grupo 1), nivel de entrenamiento que hemos denominado como "tradicional" (grupo 2) y nivel de entrenamiento "tradicional" mas el procedimiento basado en la autorregulación verbal (grupo 3).

Como VIs se entendieron ambos tipos de entrenamiento de las habilidades concretas escogidas. La VD fue el nivel de habilidades sociales obtenido al finalizar la intervención, expresado en las puntuaciones obtenidas en la escala CABS.

Procedimiento

Tras la pasación de la escala CABS, se asignaron los sujetos de forma aleatoria a los tres grupos de la investigación.

Se comenzó la intervención conforme al procedimiento "tradicional" que conlleva los siguientes pasos.

1- Instrucción. 2- Modelado. 3- Representación conductual. 4- Retroalimentación del rendimiento. 5- Reforzamiento. 6 -Generalización o fase de tareas. (Trower, Bryant, y Argyle, 1978; Goldstein, Sprafkin, Gershaw, y Klein, 1980; Gil, 1984; García-Vera, Sanz y Gil, 1998)

En el grupo experimental (3) se incluyó en la fase «1» un entrenamiento en autorregulación verbal y seguimiento de autoinstrucciones.

Al finalizar la intervención se evaluó de nuevo a los sujetos con el mismo procedimiento que al principio y se analizaron los resultados.

En la primera sesión el objetivo principal fue el de establecer una toma de contacto formalizada con los sujetos. Se explica a los dos grupos experimentales en qué consisten las habilidades con la intención de motivarles y se enuncian unas reglas a cumplir, a modo de «*Potenciadores de la representación de papeles*» (Goldstein, Sprafkin, Gershaw, y Klein 1980, pg. 27).

Como ya hemos comentado, el modelo de entrenamiento de una habilidad se ajusta plenamente a la metodología "tradicional" ya descrita (Por ejemplo García-Vera, Sanz y Gil, 1998).

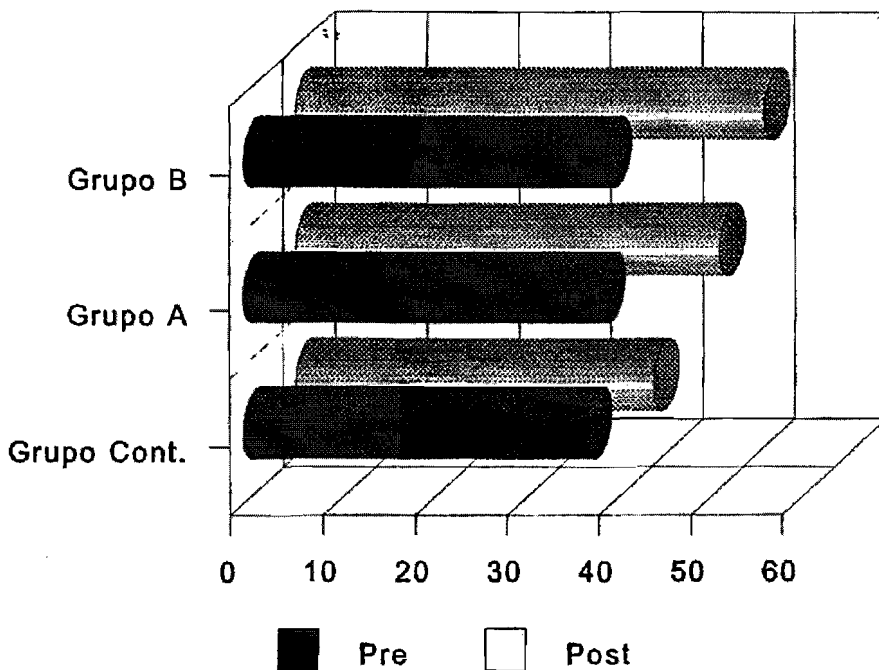
Con el grupo de entrenamiento autoinstruccional se realizó una sesión extra en la que se les propuso el juego de decir explícitamente (en voz alta) lo que a continuación se iba a realizar. Por ejemplo decir «voy a levantarme» y a continuación levantarse. Tras esta primera fase, y cuando se comprobó que la autorregulación verbal pública era funcional, se les pidió a los sujetos que se dieran la instrucción en privado y a continuación emitiesen el comportamiento. Posteriormente se aplicó este proceso al momento del entrenamiento de HHSS paralelo al otro grupo experimental. Nos proponíamos que el sujeto antes de dar un cumplido o preguntar por qué, tuviese un tipo de verbalizaciones adaptativas y que incrementaran su motivación a emitir tal comportamiento. Obviamente el tiempo de demora entre la verbalización y la emisión del comportamiento debería ser mínimo. Siguiendo con este ejemplo se debería decir a nivel privado: «Voy a decirle a X lo bonito que es su vestido y lo bien que le sienta» y a continuación decirle «El color de tu vestido va muy bien en un día como hoy».

En general se entrenaron cuatro repertorios de habilidades sociales que fueron: Dar y recibir cumplidos, Dar negativas, preguntar por qué, sobre todo en el aula, y la cuarta fue expresar quejas de manera adaptativa.

RESULTADOS

Los resultados obtenidos en la investigación confirmaron plena y ampliamente nuestras hipótesis de partida, demostrando primero, que hubo una adquisición de habilidades sociales en los dos grupos en los que éstas se entrenaron y segundo que los resultados obtenidos en el grupo que recibió un entrenamiento adicional en autoinstrucción (tipo decir-hacer) fueron significativamente mejores que los del grupo que recibió únicamente entrenamiento en habilidades sociales.

Figura 1.: Resultados obtenidos en las pasaciones del CABS, expresados en puntuaciones medias en los tres grupos en la condición pre y en la post.



El análisis de varianza de las variables post arrojó unas diferencias significativas en cuanto a la variabilidad entre los tres grupos, el control, el semiexperimental y el experimental., así $F(2,15) = 29.1366, p < 0.000$.

TABLA 1.: Resultados del ANOVA entregrupos.

Fuentes de Variabilidad	Suma de Cuadrados	GL	Medias de cuadrados	F	Significatividad
Entre grupos	450.9029	2	225.4514	29.1366	.000
Intra grupos	116.0662	15	7.7277		
Total	556.9690	17			

El estudio mediante un Test de Rango Múltiple, concretamente con el procedimiento de Newman-Keuls demostró, también, con respecto a la medición post, la existencia de unas diferencias significativas, tanto entre el grupo 1 (control) ($X=38.8083$) y el 2 (semi experimental) ($X=46.0467$), como con respecto al grupo 1 y 3 (experimental) ($X=50.9967$) y así mismo en relación a los grupos 2 y 3 con $P<0.05$.

Por último se realizó un análisis de covarianza con objeto de comprobar si las posibles diferencias resultaban significativas a la hora de explicar la variabilidad total en el experimento. Este estudio arrojó que el efecto del tratamiento explica la mayor parte de la variabilidad observada con relación a los grupos post.

TABLA 2.: Resultados del Análisis de Covarianza.

Fuentes de variabilidad	Suma de cuadrados	Gl.	Medias de cuadrados	F	Significatividad
Covariates	140.152	1	140.152	53.075	.000
Pre	140.152	1	140.152	53.075	.000
Main Effects	389.848	2	194.924	73.816	.000
Grupo	389.848	2	194.924	73.816	.000
Explained	530.000	3	176.667	66.902	.000
Residual	36.969	14	2.641		
Total	566.969	17	33.351		

Por tanto, podemos concluir diciendo que las puntuaciones de las condiciones post no pueden ser predichas a partir de las puntuaciones en las condiciones pre.

DISCUSIÓN

Los resultados que arrojó la segunda pasación de la escala CABS demostraron un efectivo desarrollo de las habilidades sociales en los grupos experimentales sobre los que se intervino. Se observó asimismo que los sujetos tenían más facilidad en poner en práctica las habilidades sociales concretamente entrenadas, y esto se entiende como la causa del incremento en las puntuaciones en la escala de evaluación CABS.

Algunas de las conclusiones que podemos establecer son que el entrenamiento en autoinstrucción puede ser una verbalización privada que facilite la ocurrencia de ciertos repertorios verbales en tanto en cuanto y cuando menos, impida la ocurrencia simultánea de otras verbalizaciones de carácter negativo o que perjudiquen la evolución adaptativa del comportamiento denominado hábil, entendido en un sentido social.

En relación con ello, es posible también que la autorregulación verbal privada pueda tener un marcado ímpetu motivacional inherente que habría que estudiar más detenidamente. Como veíamos en la introducción, nuestro planteamiento ha seguido la línea argumental de las técnicas de autocontrol en el sentido expuesto. El sujeto ha manipulado los antecedenes que controlan su propio comportamiento aplicando algunos principios inherentes a la intervención genérica sobre el cambio comportamental. Se potencia asimismo el hecho de que el sujeto ha de prestar atención a determinados componentes verbales (metacognitivos) implicados en su comportamiento privado

y público y en definitiva se muestra como útil el manejo voluntario de las verbalizaciones privadas que anteceden a otro comportamiento, en este caso de interacción social.

Igualmente y dejando a un lado su utilidad como comportamiento potenciador de conductas verbales o no verbales, resultaría en cualquier caso un procedimiento fácil de aplicar y generalizar a otros tipos de comportamientos sobre todo en los que se puede facilitar la ocurrencia a través de una instrucción verbal, proceda esta, en última instancia de un origen privado o de una interacción social.

Es interesante hacer constar que la operatividad y funcionalidad de las técnicas de autorregulación verbal, pasan, de acuerdo con Kanfer (1980) por que el individuo tenga en su repertorio comportamental algunas, sino todas, de las siguientes habilidades, además de que a la hora de ponerlas en funcionamiento, se tengan en cuenta otras variables:

- A) Se da la necesidad de que el individuo sea capaz de observar y registrar su propio comportamiento de forma objetiva y fiable. De otro modo los resultados no se ajustarán a las metas perseguidas. En este punto se establece uno de los aspectos más polémicos y discutibles sobre las técnicas de autocontrol y que no es otro que la sumisión de tales procedimientos al subjetivismo propio de la aplicación de las técnicas. Subjetivismo implícito sobre todo si tenemos en cuenta la gran cantidad de componentes privados implícitos en el proceso.
- B) Las normas, requisitos y criterios específicos que el individuo ha de poner en funcionamiento durante las técnicas de autocontrol han de ser alcanzables y razonablemente fáciles. En ocasiones se le pide al sujeto la emisión de comportamientos que en el fondo implican un coste de respuesta tan amplio que dificulta, cuando no impide, el procedimiento de (auto)control.
- C) Es imprescindible que las normas de conducta y procesos que el sujeto ha de aplicarse a sí mismo encuentren un medio favorable para su consecución. El contexto y el control estimular funcional debe ser favorable. En ese sentido, por ejemplo, la posible ayuda de otras personas o el contar con un ambiente que no genere estimulación incompatible, es esencial.
- D) El sujeto ha de ser perfectamente consciente de cuándo se está ajustando o no a los patrones establecidos con anterioridad, cuándo está siguiendo las normas fijadas con antelación y en definitiva cuándo el programa está funcionando adecuadamente. En ocasiones el sujeto puede volverse permisivo consigo mismo o no ser consciente de que no está siguiendo los patrones indicados.
- E) El individuo ha de poseer un entrenamiento en el control estimular sobre su conducta así como saber aplicarse contingencias. En nuestro caso el aprendizaje (metacognitivo) de cómo la (auto)regulación verbal, pública o privada, puede ayudar o influir a comportamientos de interacción social. El manejo de contingencias diferenciales sobre el comportamiento propio es también uno de los fundamentos de las técnicas de autocontrol además de una de las características fundamentales que garantizan el éxito del procedimiento.
- F) Por último, deben estar presentes unas condiciones motivacionales potentes que garanticen que el sujeto siga el procedimiento y no abandone antes de la consecución de los objetivos concretos perseguidos. La "fuerza de voluntad" es uno de los pilares subyacentes a los procedimientos de control sobre el comportamiento propio.

Algunos de estos prerrequisitos pueden no estar presentes en individuos de corta edad y en todo caso, habrán de ser entrenados específicamente.

De cualquier forma y pese a las dificultades intrínsecas a la investigación en autocontrol, el interés por los procesos cognitivos y en general por los "sucesos y conductas privadas" involucrados en la autorregulación del comportamiento, no es nuevo en el campo de la intervención psicológica de carácter cognitivo-conductual. De tal forma que su utilidad parece, a tenor de recientes tendencias en investigación y en el desarrollo de programas de intervención específicos, fuera de toda duda (Meichenbaum y Goodman, 1971; Hayes, Zettle y Rosenfarb, 1989; Gómez, y Luciano, 1991; Taylor y O'Reilly, 1997).

De nuestro caso se derivan dos implicaciones relevantes. En primer lugar constatar la importancia que las verbalizaciones privadas pueden desempeñar sobre la realización de otros comportamientos, especialmente en el caso de verbalizaciones de (auto)control. En segundo lugar podemos llamar la atención sobre las repercusiones aplicadas que puede conllevar el tener en cuenta las verbalizaciones privadas en determinados procedimientos de entrenamiento y modificación de conducta, y en este caso concreto sobre la metodología habitualmente puesta en práctica de cara al entrenamiento de habilidades sociales. Nuestros datos han soportado plenamente la eficacia de tener en cuenta tales aspectos privados cuando se insertan en la citada metodología.

Independientemente de estas consideraciones, en nuestro caso particular y para finalizar, comentar que se observaron en el ambiente de clase, cambios significativos no solo con respecto a aquellos sujetos que anteriormente eran etiquetados como tímidos, con tendencia al aislamiento y que en general interactuaban poco con sus compañeros y con la profesora, sino también el sentido manifiesto de que los demás compañeros también tendían ahora a interactuar más con esos sujetos. Las profesoras así mismo informaban también de que el cambio operado era patente.

En otro orden de cosas, se pudo observar, durante el tiempo que duró la investigación, una generalización en el sentido de que los niños informaban que aplicaban lo que habían aprendido en su casa, con sus amigos, familiares, etc. Aunque sobre ello no se hizo un seguimiento propiamente dicho,

Somos conscientes de determinadas limitaciones de nuestro planteamiento, por lo que sería recomendable, continuando en esta línea, considerar el trabajo con planteamientos intragrupal en muestras de sujetos más amplias, con diseños experimentales más sólidos de acuerdo a los aspectos estudiados, así como la extensión de la metodología a otras habilidades sociales implicadas en la vasta casuística inherente a las interacciones que tienen lugar en el ámbito escolar.

BIBLIOGRAFÍA

- Caballo, V.E. (1988). *Teoría, evaluación y entrenamiento en habilidades sociales*. Valencia: Promolibro.
- Carrasco, I. (1985). Tratamiento de los problemas de aserción por medio de técnicas cognitivo-conductuales. *Revista Española de Terapia del Comportamiento*, 3, 1.
- Ericsson, K.A. y Simon, H.A. (1984). *Protocol analysis: Verbal reports as data*. Cambridge: MIT Press.
- García-Vera, M.P.; Sanz, J y Gil, F. (1998). Entrenamiento en habilidades sociales. En F. Gil y J.M. León (Eds.), *Habilidades Sociales. Teoría, investigación e intervención*. Madrid: Síntesis.
- Gil, F. (1984). Entrenamiento en habilidades sociales. En J. Mayor y F.J. Labrador (eds.), *Manual de modificación de conducta*. Madrid: Alhambra.
- Goldstein, A.P. y Kanfer, F.H. (1979). *Generalization and transfer en psicoterapia*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Gómez, I. y Luciano, M.C. (1991). Autocontrol en niños: un estudio experimental sobre dos procedimientos en la adquisición de conductas de espera. *Psicothema*, 3, 1.
- Hayes, S.C. (1986). The case of the silent dog. Verbal reports and the analysis of rules: a review of Ericsson and Simon's *Protocol analysis: Verbal reports as data*. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 45, 351-363.
- Hayes, S.C. (1993). Why environmentally based analyses are necessary in behavior analysis. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 60, 461-463.
- Hayes, S.C., Zettle, R. D. Y Rosenfarb, Y. (1989). Rule-following. En S.C. Hayes (De.) *Rule-governed behavior, cognition, contingencies and instructional control*. (Pp. 191-220). Nueva York: Plenum Press.

- Hayes, S.C.; Zettle, R.D. y Rosenfarb, I. (1989). Rule-following. En S.C. Hayes (Ed.) *Rule-governed behavior, cognition, contingencies and instructional control*. (191-220). Nueva York: Plenum Press.
- Hersen, M. (1981). *Complex problems require complex solutions*. Behav. Ther., 12, 15-29.
- Kanfer, F.H. (1980). Self-management methods. En F. H. Kanfer y A.P. Goldstein (Eds.) (2ª edición): *Helping people change*. Nueva York: Pergamon.
- León, J.M. y Medina, S. (1998). Aproximación conceptual a las habilidades sociales. En F. Gil y J.M. León (Eds.), *Habilidades Sociales. Teoría, investigación e intervención*. Madrid: Síntesis.
- Meichenbaum, D. Y Goodman, J. (1971). Training impulsive children to talk to themselves: A mean of developing self-control. *Journal of Abnormal Psychology*, 77, 115-126.
- Michelson, L., Foster, S. y Ritchey, W. (1981). Behavioral assessment of children's social skills. En B.B. Lahey y A.E. Kazdin (eds.) *Advances in clinical child psychology*. (vol. 3), Nueva York: Plenum Press.
- Michelson, L., Sugai, D.P., Wood, R.P., Kazdin, A.E. (1987). *Las habilidades sociales en la infancia*. Barcelona: Martínez Roca, S.A.
- Michelson, L., Wood, R. (1980). A group assertive training program for elementary school children. *Child Behavior Therapy*, 2, 1-9.
- Michelson, L., Wood, R. (1980). Social skills assessment and training with children and adolescents." En M. Hersen, R.M. Eisler y P. Miller (eds.), *Progress in behavior modification* (vol. 9). Nueva York: Academic Press.
- Moore, J. (1995). Radical behaviorism and the subjective-objective distinction. *The Behavior Analyst*, 18, 33-49.
- O'Connor, R.D. (1972). The relative efficacy of modeling, shaping and the combined procedures for the modification of social withdrawal. *Journal of Abnormal Psychology*, 79, 327-334.
- Ovejero, A. (1998). Las habilidades sociales y su entrenamiento en el ámbito escolar. En F. Gil y J.M. León (Eds.), *Habilidades Sociales. Teoría, investigación e intervención*. Madrid: Síntesis.
- Perlmutter, L.C. y Monty, R.A. (1978). *Choice and perceived control*. Nueva Jersey: Hillsdale, L. Erlbaum.
- Rinn, R.C. y Markle, A. (1979). Modification of social skill deficits in children. En A. S. Bellack y M. Hersen (eds.), *Research and practice in social skills training*. Nueva York: Plenum Press.
- Skinner, B.F. (1953). *Science and human behavior*. Nueva York: Free Press.
- Trower, P., Bryant, B., y Argyle, M. (1978). *Social skills and mental health*. Londres: Methuen and Co., Ltd.
- Urbain, E.S. y Kendall, P.C. (1980). Review of social-cognitive problem-solving interventions with children. *Psychological Bulletin*, 88, 109-143.
- Wood, R., Michelson, L. y Flynn, J. (1978). *Assessment of assertive behavior in elementary school children*. Presentado en el Annual Meeting of the Association for Advancement of Behavior Therapy, Chicago.
- Zax, M., Cowen, E.L., Rappaport, J., Berch, D. y Laird, J. (1968). Follow-up study of children identified early as emotionally disturbed. *Journal of Consulting Psychology*, 32, 369-373.

AGRADECIMIENTOS

Esta investigación fue llevada a cabo gracias a la colaboración del personal docente del Colegio Divina Infantita de Granada.

Queremos agradecer, así mismo, la colaboración prestada, el tiempo invertido y las sugerencias que aportaron a los siguientes compañeros: Inmaculada Arroyo Rodríguez, María Calles Ruiz, M^a Angeles Contreras Ortega, Antonio Del Pino Castillo, Matilde Pardo Vico, Encarna Tejada Pérez, Beatriz Valverde Valero y a Francisco Vilchez Lara.