

21 de Diciembre de 2004



AUFOP

Asociación

Estatuto

Órganos colegiados

Hacerse socio

**XI CONGRESO**REVISTA  
INTERUNIVERSITARIA

Consejo de Redacción

Último Número

Números publicados

Normas de publicación

REVISTA ELECTRÓNICA

Consejo de Redacción

Último Número

Números publicados

Normas de publicación

RECURSOS

ENLACES

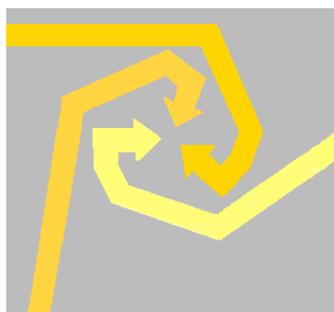
Revistas



Webmaster

Navegadores 4.0 y superiores  
Resolución 800 x 600

» AUFOP » R.E.I.F.P. » números » revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado, 5(5) » artículo



D.L. VA-369-99

# Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado

*Continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales*

ISSN 1575-0965

---

**Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 5(5),  
(2002)**


---

## Competencias social y habilidades sociales en la Educación Especial

**Gras Tornero, Manuel**  
Universitat de Barcelona

### Resumen:

La enseñanza y el aprendizaje de habilidades sociales específicas es uno de los principales propósitos que se plantea la Educación Especial, con objeto de que los alumnos adquieran la suficiente competencia social que les permita una plena integración en la comunidad. Muchos han sido los procedimientos utilizados para su instrucción; la mayoría de estos métodos han ejercido influencias beneficiosas en los alumnos con necesidades educativas especiales, sin embargo, con frecuencia han aparecido problemas en el mantenimiento y generalización de los aprendizajes en situaciones diferentes al contexto o situación en que se han realizado los aprendizajes. Los programas de instrucción cognitiva para enseñar habilidades sociales específicas y la enseñanza de habilidades metacognitivas, parecen reducir estos problemas ya que mediante ellas los niños son capaces de generar por sí mismos el mantenimiento y la generalización de las habilidades, logrando un grado más elevado de competencia social. En esta investigación presentamos los resultados de la eficacia de un programa de instrucción metacognitiva para la enseñanza de habilidades sociales, en un grupo de alumnos con retraso mental medio. Los resultados demuestran que son capaces de comprender y aprender estas habilidades y que mediante este procedimiento suelen mantener las habilidades aprendidas y les capacita para generalizarlas en otros contextos, situaciones y actividades diferentes a las utilizadas para su entrenamiento.

### Abstract:

Social skills training for children and adults with mental retardation has received increased attention from researchers over the last several years. Teachers and professionals in special education are increasing seeing the relevance of social skills training in the preparation of individuals with disabilities for independent living. Current practices in social skills training for persons with mental retardation are summarized along with potential reasons for their concomitant lack of maintenance and generalization of treatment gains. Recently, several researches have advocate using a cognitive-process approach to teach social skills because it may promote generalization. The cognitive-process theorist have focused on understanding metacognitive and higher order executive skills, instead of focusing on individual skills. The present study examined the effectiveness of metacognitive strategy approach, on the acquisition, maintenance and generalization of social skills in a group of children with moderate mental retardation between the ages of 10 and 16 old, enrolled in Special Education classes. Results indicated that the children acquired the targeted skills and generalized the skills to another setting.

### Descriptorios (o palabras clave):

Competencia social; Habilidades sociales; Instrucción metacognitiva; Educación Especial; Retraso mental

### INTRODUCCION

La Educación Especial tiene como uno de los objetivos fundamentales ayudar a los alumnos con necesidades educativas especiales (NEE), para que sean capaces de integrarse en su medio y en todas las áreas de la vida. El éxito en la integración es generalmente asociado al desarrollo de las habilidades individuales para poder participar forma adecuada en las diversas actividades y de establecer relaciones de forma apropiada con todos los de miembros de la comunidad.

Para adquirir este ajuste el alumno necesita alcanzar un cierto grado de competencia social, definida por Gresham y Reschly (1988) como un constructo multidimensional en el que intervienen las siguientes variables: conducta adaptativa, habilidades sociales y relaciones entre iguales. Sin embargo McFall's (1982), establece una distinción entre habilidades sociales y competencia social; a las primeras, las define como un repertorio de comportamientos específicos que la persona utiliza para llevar a cabo una tarea con un fuerte componente social, y en determinadas ocasiones predicen sus respuestas sociales; mientras que la competencia social es un término evaluativo, basado en un juicio social, respecto a un cierto criterio, que valora si una persona ha realizado de forma adecuada las tareas sociales. Estos juicios pueden estar basados en las opiniones de personas significativas tales como los padres, los profesores, e incluso los iguales; en la comparación con un criterio explícito, como por ejemplo el número de tareas sociales ejecutadas correctamente, en relación con algún criterio; o la comparación con el comportamiento un grupo normativo. Por tanto las habilidades sociales serían comportamientos específicos, y la competencia social representaría un juicio acerca de estos comportamientos.

Las habilidades sociales interpersonales de los individuos con retraso mental son fundamentales para el ajuste, regulación y el éxito de su comportamiento en las interacciones que ha de establecer con los demás.

La enseñanza de habilidades sociales para niños con NEE, se ha centrado básicamente en desarrollar habilidades sociales específicas, más que en desarrollar comportamientos sociales abiertos o comportamientos cognitivos sociales. Varias investigaciones que en sus procedimientos de instrucción a alumnos con retraso mental, han utilizado técnicas conductistas y de aprendizaje social para promover y desarrollar habilidades sociales específicas, han obtenido buenos resultados, y con frecuencia con bastante rapidez; pero han comprobado que si no se utilizan constantemente indicaciones, apoyos y ayudas, estos niños suelen cometer frecuentes fallos en la ejecución de las habilidades aprendidas cuando se les presenta situación nueva, (Misra, 1992) (Withman, 1990), es decir, no se produce el mantenimiento ni la generalización de lo aprendido. En un intento de corregir estas dificultades, algunos autores como (Hollin y Tower, 1989), proponen el uso de la instrucción cognitiva para enseñar habilidades sociales a las personas con retraso mental afirmando que este método es transituacional, de forma que los niños pueden por sí mismos automatizar la generalización. Otras investigaciones (Brown, 1978; Campione, 1987; Whitman, 1990), en lugar de centrarse en las habilidades individuales se interesan por comprender las habilidades ejecutivas y metacognitivas de orden superior.

El concepto de metacognición ha adquirido en estos últimos años el gran interés tanto en la Psicología Evolutiva como en Psicología de la Educación; Clavel (1979), París et al. (1983), Garner (1987) lo definen como el conocimiento sobre el conocimiento, y abarca desde el conocimiento de las capacidades y limitaciones de la estructura del propio sistema cognitivo y de los procesos del pensamiento humanos, hasta las características que definen al individuo como ser capaz de aprender, conocer, comprender y pensar. El conocimiento metacognitivo se refiere al conocimiento de las características personales, al conocimiento la apariencia y características de la tarea, y a las estrategias o habilidades empleadas en la ejecución de la misma.

Se consideran habilidades metacognitivas, a las destrezas que son necesarias o útiles para la adquisición, utilización y control del conocimiento y de las demás habilidades cognitivas, de entre las que podemos destacar la capacidad de planificar y regular el empleo eficaz de los propios recursos cognitivos, Brown (1978), Scardamalia y Bereiter (1985). Las habilidades metacognitivas incluyen las habilidades de predecir las capacidades y limitaciones del individuo, identificar y caracterizar el problema que se presenta, planificar y programar las estrategias apropiadas para solucionar problemas, controlar y supervisar de la efectividad de la estrategia utilizada, y la habilidad para evaluar dinámicamente todas estas operaciones, de forma que el éxito o fracaso para terminar las actividades puede ser estratégicamente controlado en el tiempo. Otros autores (McFall, 1982) ha encontrado que algunos programas de instrucción de habilidades sociales utilizando las auto-instrucciones incrementan la aparición de conductas sociales adecuadas en diferentes contextos y marcos de la vida del individuo en la comunidad.

### **OBJETIVOS**

En este estudio, de acuerdo con los planteamientos anteriores, nos proponemos comprobar la eficacia de un programa de instrucción metacognitiva, para la adquisición, mantenimiento y generalización de habilidades sociales, en alumnos que presentan NEE.

El objeto de la educación escolar, y en el caso concreto de la educación especial, es una clara intervención dirigida a enseñar a los alumnos estrategias de control de sus propios procesos cognitivos; para ello se necesita conocer las peculiaridades de la inteligencia del alumno, cómo aprende y cuál es su potencial de aprendizaje, tal como indican Budoff (1975), Feuerstein (1993). Con estos elementos podemos tener acceso a una primera intuición sobre la facilidad de pasar de la regulación externa a la autorregulación del alumno, proporcionándonos de esta manera orientaciones sobre el proceso de la instrucción.

Uno de los principales problemas que se han encontrado las investigaciones en este campo, es delimitar si las dificultades en el aprendizaje, vienen determinadas por la capacidad o por la propia estructura del sistema cognitivo de estos alumnos -déficit de mediación -, o bien son déficits de producción, es decir, no sabe utilizar el conocimiento adquirido de forma espontánea y autónoma

El profesor tendrá que intervenir en el proceso de aprendizaje de la habilidad, en el proceso de aprendizaje de para qué sirve la misma y en el proceso de que el alumno aprenda en qué situaciones y dentro de ellas en qué momento debe ser utilizada. En esto consiste el aprendizaje significativo de procedimientos, que además exige un proceso de negociación para llegar a un significado compartido.

El profesor ha de planificar cuál va a ser su intervención en la enseñanza de habilidades generales de control y regulación, y considerarlo un ámbito de intervención especialmente

importante.

## PROCEDIMIENTO

### Sujetos y contextos

Para esta investigación se ha utilizado una muestra de 12 sujetos (8 niños y 6 niñas), clasificados con un funcionamiento de retraso mental moderado de acuerdo con el sistema de da AAMR, sin evidencia alguna de conducta asociada con trastornos emocionales. Sus edades están comprendidas entre los 10,5 y los 16,7 años con una edad media de 13,35 años (SD = 1,32). Las puntuaciones del CI, medido por la escala de Inteligencia Wechsler, presentan una amplitud de 40 a 66, con una media de 49,77 y una (SD = 5,2). Estos alumnos están escolarizados en una escuela de Educación Especial en la ciudad de Barcelona. Las aulas del centro educativo en donde habitualmente asisten a clase, han sido utilizadas para la recogida de datos iniciales, para la instrucción y en las mismas se han realizado las entrevistas y valoraciones finales.

### Condiciones y materiales para la instrucción

En la planificación de la investigación se contempla un proceso de enseñanza metacognitiva de habilidades sociales, y una fase de comprobación del mantenimiento y la generalización de lo aprendido.

#### a) Proceso de enseñanza metacognitiva

La aplicación el programa de enseñanza metacognitiva se realizó durante un periodo de dos meses, con una frecuencia de tres sesiones semanales. La duración prevista para cada sesión fue aproximadamente de 15 a 25 minutos para cada estudiante. Cada sesión de entrenamiento estaba dirigida por dos profesores de Educación Especial, los cuales con anterioridad habían sido entrenados adecuadamente.

Para los diferentes componentes del entrenamiento, los alumnos fueron instruidos, utilizando el modelado, el repaso y la retroalimentación mediante un proceso de autointerrogación.

Al principio de cada sesión, el profesor explicaba qué era lo que iba a enseñar dando numerosas razones de por qué este aprendizaje concreto era importante, y de la importancia responder de forma apropiada. Después el profesor presentaba un dibujo con la representación de una escena de una situación que implicaba el uso de una habilidad social. Entonces el profesor modelaba el proceso desde el enfoque cognitivo.

Los dibujos presentados durante las sesiones de entrenamiento, representaban diez situaciones sociales. Mediante un cuestionario que acompañaba a las escenas, se recogieron las respuestas de los sujetos durante cada sesión. Para la instrucción se utilizaron cinco dibujos para cada uno de los individuos y otros cinco para las pruebas de generalización.

Mediante le proceso de instrucción, se intenta enseñar al estudiante un proceso para generar conductas y habilidades sociales, más que enseñar componentes específicos de la conducta. (Holling y Trower, 1988).

Los estudiantes fueron enseñados mediante el enfoque metacognitivo para generar habilidades sociales apropiadas para cada situación social. Brown recomienda el uso del procedimiento de la autointerrogación, que consiste en que los mismos aprendices se hagan preguntas a las que deben responder. Estas preguntas, estimulan el proceso del pensamiento de tal manera que automáticamente promueven la generalización. Las reglas que hemos utilizado para la interacción social son una adaptación del modelo de McFall (1982).

Las situaciones en las que se incluyen habilidades sociales específicas, presentadas en relación con la competencia social de los sujetos fueron:

- compartir (materiales, juegos...)
- guardar el turno
- preguntar y pedir ayuda cuando la necesita
- dar información cuando se solicita
- participación (actividades de clase, juegos)
- cumplir normas, reglas y direcciones
- cooperación con los demás
- hacer amigos, aceptación entre iguales
- ayudar a los demás
- autocontrol del comportamiento agresivo
- no molestar a los demás

En el procedimiento general de instrucción de las habilidades sociales, consta de las fases siguientes:

1. Explicación resumida de las características del entrenamiento
2. Presentación del primer dibujo de entrenamiento y explicación verbal de la situación social expuesta la ilustración
3. Modelo de reglas de habilidades sociales para aplicar a la situación presentada
4. Ejecución mediante juego de papeles con las reglas de las habilidades sociales, aplicadas a la misma situación. (se proporcionaban indicaciones para las respuestas incorrectas, y refuerzo social en las respuestas correctas)
5. Los pasos de 2 a 4 se repitieron con las 4 diferentes ilustraciones que presentaban situaciones sociales.
6. Para la generalización se utilizaron 5 pruebas usando otras tantas ilustraciones de situaciones sociales nuevas.

Todas las sesiones de entrenamiento fueron recogidas en soporte de audio para su posterior análisis. Los datos para el análisis de las respuestas se recogieron en la fase 4 para el proceso de adquisición, y en las sesiones de situaciones nuevas (fase 6) para la generalización.

**RESULTADOS**

En el esquema siguiente, (Tabla 1) se muestran los porcentajes de omisiones de respuestas, respuestas inadecuadas y respuestas consideradas socialmente adecuadas en: la fase inicial, durante el proceso de instrucción o fase de adquisición, y en el mantenimiento y generalización.

	Sin respuesta	Inadecuadas	Adecuadas
INICIAL	42	36	22
INSTRUCCION	20	25	55
GENERALIZACION	25	29	46

Tabla 1. Porcentaje de respuestas

El análisis estadístico de las puntuaciones en las respuestas consideradas socialmente adecuadas, obtenidas en las tres fases del estudio: inicial, durante el proceso de instrucción o fase de adquisición, y en el mantenimiento y generalización, se muestran en la Tabla 2.

	Inicial	Instrucción	Generalización
Media	3.14	7.51	5.14
Desviación Standard (SD)	1.87	2.53	1.83

Tabla 2. Medias y SD. Respuestas sociales adecuadas.

Comprobamos que las diferencias de medias al comparar las condiciones utilizadas en la investigación son: Instrucción - Estado Inicial:  $t(12) = 4.84, p < .001$ ; Instrucción - Generalización  $t(12) = 2.51, p < .05$ ; lo que nos permite afirmar que existen diferencias significativas entre los diferentes estadios. Así comprobamos que en este grupo los alumnos han sido capaces de comprender la instrucción, y que de alguna manera mantienen y generalizan lo aprendido.

Estos resultados indican que el programa de instrucción de habilidades sociales mediante estrategias metacognitivas, en individuos con retraso mental medio, permite incrementar la adquisición de la competencia social de estas personas, y al mismo tiempo se produce cierto mantenimiento y generalización de habilidades sociales. (Fig. 1)

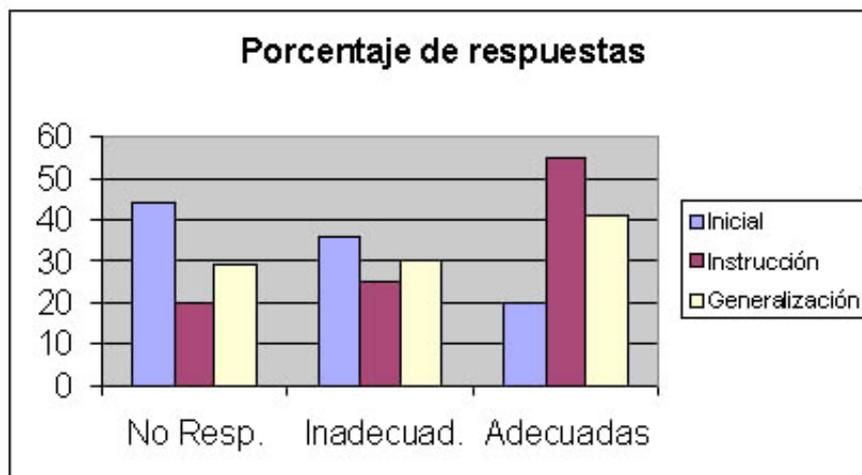


Fig. 1. Distribución de las respuestas

**CONCLUSIONES**

Por los resultados obtenidos con esta muestra de sujetos, las personas instruidas mediante un enfoque estratégico metacognitivo, aprenden un número de estrategias generalizables que son capaces de utilizar en otras interacciones sociales, o en contextos y situaciones diferentes a las utilizadas en la instrucción, más que el aprendizaje de habilidades de conductas específicas, estas conclusiones están en relación con las obtenidas por (Hollinng, Tower, 1998).

Aunque este tipo de instrucción ha sido aplicado en muy escasas ocasiones para enseñar a personas que presentan un retraso mental moderado, en este estudio nos hemos centrado en este tipo de población, y los resultados están de acuerdo con los hallazgos de investigaciones previas que apoyan la utilización del entrenamiento mediante estrategias metacognitivas en poblaciones de niños con niveles medios de retraso mental (Brown, 1987; Lawson, 1985)

Posiblemente, la instrucción directa mediante entrenamiento metacognitivo, ayuda a los estudiantes con retraso mental a conseguir logros de competencia social que por sí mismos no habían sido capaces de alcanzar, ayudándoles a transferir este aprendizaje a otras situaciones y contextos. Es posible que los resultados obtenidos pueden haber sido más significativos porque las

estrategias utilizadas han sido aplicadas tal como la situación lo requería.

Aunque los resultados de este estudio sugieren que el aprendizaje de habilidades metacognitivas puede producir una permanencia manifiesta de la respuesta de algunos individuos en situaciones sociales específicas, esto lo deberíamos tomar con ciertas precauciones, porque no hemos realizado un análisis formal teniendo en cuenta la posible influencia de otros factores. Desde luego, serían necesarias nuevas investigaciones utilizando procedimientos más refinados, para poder identificar los principales factores que determinan el mantenimiento y la generalización de las habilidades sociales en personas con retraso mental,

Aunque la instrucción parece ser que ha sido efectiva, debemos tomar precaución a la hora de generalizar estos resultados a la población de niños con NEE, porque los niños con retraso mental, como grupo, suelen presentar déficits en habilidades conceptuales y de lenguaje. Aunque que los resultados de este estudio son limitados por el tamaño de la muestra, podemos afirmar que los estudiantes con retraso mental moderado, utilizados en este estudio, cuando son instruidos mediante la estrategia metacognitiva de la auto-interrogación, son capaces de incrementar su competencia social, y este nivel de competencia lo pueden generalizar a otros contextos y a otras situaciones.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BROWN,A.L. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation and others more mysterius mechanisms. In F.E WEINERT, & R.H. KLEWER (Eds.) *Metacognition, motivation and understanding*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- COLLET-KLINGENBERG, L.& CHADSEY-RUSCH, J. (1991). Using cognitive procces approach to teach social skills. *Education and Training in Mental Retardation*. 26, 258-270.
- HOLLIN, C.R.& TROWER, P (1988). Development and application of social skills training. A review and critique. In M. HERSEN; R.M. EISLER & P.M. MILLER (Eds.) *Progress in behavior modification* (Vol. 22). Newbury Park, CA: Sage.
- MCFALL, R.M. (1982) A review and reformulation of the concept of social skills. *Behavioral Assessment*. 4, 1-33.
- LAWSON, M.J. (1985). Observing executive activity in a simple assembly task. *American Journal of Mental Deficiency*, 89, 642-49
- SULLIVAN, G.H.& MASTROPIERI, M.A. (1994). Social competence of individuals with learning disabilities. *Advances in Learning and Behavioral Disabilities*. (Vol. 8) 177-213.
- WHITMAN, T.L. (1990). Self-regulation and mental retardation. *American Journal of Mental Retardation*, 94, 347-362.

---

**Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 5(5), (2002)**

---

#### Referencia bibliográfica de este documento:

Gras Tornero, Manuel (2002). Competencias social y habilidades sociales en la Educación Especial. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 5(5)*. Consultado el 21 de Diciembre de 2004 en <http://www.aufop.org/publica/reifp/02v5n5.asp>

Este artículo ha sido consultado 1563 veces

**Recibido el 25/4/02**  
**Aceptado el 15/6/02**




AUFOP  WWW

Translate

into english

Copyright © 1997-2004. Asociación Universitaria de Formación del Profesorado - Todos los derechos reservados