

Un programa para la mejora de las habilidades sociales en alumnos con discapacidad intelectual

*María José Rabazo Méndez
Juan Manuel Moreno Manso*

1. INTRODUCCIÓN

Una rápida revisión de la bibliografía sobre las Habilidades Sociales arroja una gran dispersión terminológica y conceptual: habilidades sociales, competencia social, habilidades de interacción social, habilidades para la interacción, habilidades interpersonales, habilidades de relación interpersonal, habilidades para la relación interpersonal, destrezas sociales, habilidades de intercambio social, conducta interactiva, conducta interpersonal, relaciones interpersonales, conducta sociointeractiva, intercambios sociales, asertividad, (Caballo, 1993; Elliot y Gresham, 1991; Hundert, 1995) son términos usados, a veces, de forma indistinta en diferentes entornos, tanto cotidianos como científicos, pedagógicos y clínicos.

Si bien todos esos términos tienen en común estar relacionados con la dimensión socio-afectiva de la persona, al hablar de Habilidades Sociales nos referimos a las capacidades o destrezas sociales específicas requeridas para ejecutar competentemente una tarea de carácter interpersonal. Se trata de un conjunto de comportamientos adquiridos y aprendidos y no un rasgo de personalidad.

Algunos ejemplos de Habilidades Sociales son:

- Decir que no.
- Hacer una petición.
- Responder a un saludo.
- Manejar un problema con un amigo o con una amiga.
- Empatizar o ponerte en el lugar de otra persona.
- Hacer preguntas para obtener información.
- Expresar tristeza ante un acontecimiento o relato.
- Decir cosas agradables y positivas a los demás.

Mª José Rabazo Méndez / Juan Manuel Moreno Manso



De la bibliografía consultada se desprende que las habilidades sociales son importantes en el desarrollo infantil y están relacionadas con el posterior funcionamiento psicológico, académico y social de la persona. Existe un alto grado de consenso entre los estudiosos en la idea de que las relaciones entre iguales en la infancia contribuyen significativamente al desarrollo del correcto funcionamiento interpersonal y proporcionan oportunidades únicas para el aprendizaje de habilidades específicas que no pueden lograrse de otra manera ni en otros momentos. Son numerosas las investigaciones que señalan la relación existente entre competencia social y logros escolares, sociales y ajuste personal y social, mientras que, por otra parte, los datos nos alertan de las consecuencias negativas que la inhabilidad interpersonal tiene para la persona, tanto a corto plazo, en la infancia, como a medio y largo plazo, en la adolescencia y en la vida adulta. La incompetencia social se relaciona con un variado abanico de desajustes y dificultades como son baja aceptación, rechazo, ignorancia y aislamiento, problemas emocionales y escolares, desajustes psicológicos y psicopatología infantil, delincuencia juvenil y diversos problemas de salud mental en la vida adulta (Elliot y Gresham, 1991; Hundert, 1995; Goldstein, Sprafkin, Gershaw y Klein, 1989; Michelson, Sugai, Wood y Kazdin, 1987; Pelechano, 1996)

Las relaciones entre iguales cumplen unas funciones fundamentales en el desarrollo social y personal del niño. Podemos destacar las siguientes:

- Conocimiento de sí mismo y de los demás.
- Desarrollo de estrategias eficaces en las relaciones interpersonales como son la reciprocidad, la empatía, intercambio en el control de la relación, estrategias de negociación y cooperación.
- Autocontrol y autorregulación de la propia conducta en función del feedback que se recibe de otros.
- Apoyo emocional y fuente de disfrute.
- Aprendizaje del rol sexual, valores y normas sociales.

A pesar de su importancia, según los datos aportados desde la investigación aplicada, su desarrollo no ha sido potenciado de modo acorde a dicha relevancia en los entornos escolares, y no fue hasta 1990 a raíz de la promulgación de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE: BOE de 4 de Octubre de 1.990) cuando se señaló la importancia de la competencia social de los alumnos y la necesidad de su promoción en todas las etapas educativas.



2. COMPETENCIA SOCIAL Y HABILIDADES SOCIALES

De la dispersión terminológica anteriormente señalada los términos “competencia social” y “habilidades sociales” destacan por su recurrencia en la bibliografía especializada sobre el tema. A pesar de su presencia, no se ha llegado todavía a una definición y descripción consensuadas.

En los ámbitos científicos, la definición más aceptada es la propuesta por McFall (1982, p. 12) quien define el término competencia social como “un juicio evaluativo general referente a la calidad o adecuación del comportamiento social de un individuo en un contexto determinado emitido por un agente social de su entorno (padre, profesora, igual) que está en una posición para hacer un juicio informal. Para que una actuación sea evaluada como competente, solo necesita ser adecuada, no necesita ser excepcional”. Se refiere, por tanto, a la adecuación de las conductas sociales a un determinado contexto social. Implica juicios de valor y estos son distintos de unos contextos culturales a otros, ya que cada contexto tiene unas normas y valores. La competencia social es el impacto de los comportamientos específicos (habilidades sociales) sobre los agentes sociales del entorno (Monjas, 2004).

Las habilidades sociales, sin embargo, hacen referencia a las conductas o destrezas sociales específicas requeridas para ejecutar competentemente una tarea de índole personal.

De lo anteriormente expuesto se deduce que la competencia social es un constructo hipotético y teórico global, mientras que las habilidades sociales pueden verse como parte del constructo de competencia social. Las habilidades sociales son comportamientos sociales específicos que en conjunto forman las bases del comportamiento socialmente competente. El término competencia se refiere a una generalización evaluativa y el término habilidades se refiere a conductas específicas.

En la literatura especializada se utilizan como sinónimos los términos: “habilidades sociales”, “habilidades para la interacción”, “habilidades de relación interpersonal” y “habilidades interpersonales”.

3. CARACTERÍSTICAS DE LAS HABILIDADES SOCIALES

Las características más relevantes de las habilidades sociales son las siguientes:

- I. Las habilidades sociales son conductas manifiestas, observables, que se muestran en situaciones de interacción social. Tales conductas pueden enseñarse y/o mejorarse a través del aprendizaje reforzado socialmente, ya sea de carácter incidental o como consecuencia de un entrenamiento específico.
- II. Las habilidades sociales están orientadas a la obtención de determinados objetivos o refuerzos. El tipo de reforzamiento puede ser:

- a. Reforzamiento ambiental: incluye la consecución de objetivos de carácter material y/o de carácter social, como obtener reconocimiento público, aumentar el número de amigos, etc.
- b. Autorrefuerzo: ser socialmente competente proporciona gratificaciones personales al sentirse capaz de desarrollar determinadas habilidades de manera eficaz en las situaciones de interacción, lo que conlleva pensamientos positivos que aumentan la autoestima.

- III. Las habilidades sociales son respuestas específicas a situaciones específicas. Para que una conducta sea socialmente eficaz deben tenerse en cuenta las variables que intervienen en cada situación en la que se exhibe la destreza social. Macía y Olivares (1993) señalan los siguientes determinantes situacionales:

- a. Las áreas o contextos sociales en los que habitualmente se desenvuelve el sujeto: familiar o escolar.
- b. Las personas con las que se relaciona el sujeto y sus características: sexo, edad, familiaridad, etc.

La adecuación de las habilidades sociales depende de las demandas de la propia situación interactiva. Así, por ejemplo, un contenido conversacional diferirá según la edad, intereses, grado de intimidad del interlocutor, etc. Por tanto, los sujetos han de adaptar su comportamiento en función de sus objetivos y de las exigencias de la situación, lo que requiere poseer y utilizar un repertorio conductual variado, y evitar el empleo de patrones de comportamiento rígidos o estilos uniformes.

También se deben tener en cuenta los factores de índole cultural. Las habilidades sociales están sujetas a las normas que regulan la convivencia humana, y supeditadas, a su vez, a las exigencias y criterios morales pro-

pios del contexto sociocultural en el que se ponen de manifiesto. Cada grupo cultural enseña a sus miembros las formas de comportamiento más idóneas a las diferentes situaciones sociales. Conviene no olvidar las características de la sociedad multicultural en la cual vivimos, con riqueza en normas y valores diversos.

IV. Las habilidades sociales están constituidas por diversos componentes, que se encuadran de manera integrada en tres sistemas de respuesta:

- a. Componentes conductuales: conductas concretas que implican, a su vez, elementos no verbales, paralingüísticos y verbales.
- b. Componentes cognitivos: percepción, atribución o interpretación del significado de las distintas situaciones de interacción social.
- c. Componentes fisiológicos: elementos afectivos y emotivos y sus correlatos psicofisiológicos (ansiedad, ritmo cardíaco, etc.).

La exhibición de una habilidad social determinada exige la combinación adecuada de estos tres componentes.

4. APRENDIZAJE Y DESARROLLO DE LAS HABILIDADES SOCIALES

Al hablar de desarrollo social se hace referencia habitualmente al grado en que el sujeto ha adquirido una serie de habilidades comportamentales que posibilitan su adaptación a las exigencias del medio social. Entre tales habilidades se incluyen tanto las relacionadas con autonomía e independencia personal (independencia en el comer, locomoción...), como las que tienen que ver con la capacidad de relación interpersonal. Estas últimas son las que son objeto de nuestro interés.

El desarrollo social se entiende desde un modelo explicativo interactivo en el que biología y cultura son factores activos que se influyen mutuamente y hacen del resultado siempre una versión individual y distinta de la persona humana (López, 1995). El ser humano es un ser social que sólo resuelve sus necesidades básicas en la relación con los demás. Entre sus necesidades está la de construir vínculos afectivos y sociales (apego, amistad, enamoramiento) para sentirse psicológicamente seguro y acompañado, en lugar de solo y abandonado (López y Fuentes, 1994).

En este proceso de desarrollo de la competencia interpersonal, sobre todo en los años iniciales, desempeña un papel muy relevante la familia y las primeras figuras de apego. En opinión de Echeburúa (1993), la estimulación social que hacen los padres (por ejemplo, relaciones con vecinos, juegos colectivos...) correlaciona directamente con el grado de desenvoltura social de los niños. La exposición a situaciones sociales nuevas y variadas, facilita la adquisición de habilidades sociales y disipa los temores sociales iniciales. Por el contrario, padres inhibidos y tímidos o poco sociables, evitan exponerse a sí mismos y a sus hijos a situaciones sociales y la interacción con esos modelos incompetentes interfiere en la adquisición y reforzamiento de las habilidades sociales necesarias para la interacción social y facilitando el aprendizaje de respuestas de inhibición y/o de evitación. (Monjas, 2000)

En los años siguientes, además de la familia entran en juego otras figuras significativas de interacción como son las compañeras y compañeros, los iguales, los/as profesores/as y educadores en general.

Las habilidades sociales necesarias para el logro de una competencia social positiva se aprenden y desarrollan a lo largo del proceso de socialización a través de la interacción con otras personas. Los mecanismos mediante los cuales se aprenden y desarrollan son los siguientes: a) aprendizaje por experiencia directa; b) aprendizaje por observación; c) aprendizaje verbal o instruccional; y d) aprendizaje por feedback interpersonal. Pasamos a continuación a describirlos brevemente.

- a. *Aprendizaje por experiencia directa.* Las conductas interpersonales están en función de las consecuencias (reforzantes o aversivas) aplicadas por el entorno después de cada comportamiento social. Si cuando un niño sonríe a su padre, éste le gratifica, esta conducta tenderá a repetirse y entrará con el tiempo a formar parte del repertorio de conductas del niño. Si el padre ignora la conducta, ésta se extinguirá y si por el contrario el padre le castiga (por ej., le grita), la conducta tenderá a extinguirse y no sólo esto, sino que además aparecerán respuestas de ansiedad condicionada que seguramente interferirán con el aprendizaje de otras nuevas conductas.
- b. *Aprendizaje por observación.* El niño aprende conductas de relación como resultado de la exposición ante modelos significativos. La teoría del aprendizaje social defiende que muchos comportamientos se aprenden por observación de otras personas. Por ejemplo, un niño observa que su her-

mano es castigado cuando utiliza un tono de voz desagradable para hacer peticiones; aprenderá a no imitar esa conducta. Marta observa que la profesora elogia a su compañera de mesa porque en el recreo ha ayudado a un niño; Marta tratará de imitar esa conducta. Los modelos a los que el niño y la niña se ven expuestos son muy variados a lo largo del desarrollo y entre ellos están hermanos, primos, vecinos, amigos, padres, profesores y adultos en general. También son muy importantes, y hemos de tener en cuenta su influjo, los modelos simbólicos (televisión principalmente).

- c. *Aprendizaje verbal o instruccional.* El sujeto aprende a través de lo que se le dice. Es una forma no directa de aprendizaje. En el ámbito familiar, esta instrucción es informal, pero en el ámbito escolar suele ser sistemática y directa. Un ejemplo es cuando los padres incitan al niño a bajar el tono de voz, a pedir las cosas por favor o cuando le explican y dan instrucciones directas de cómo afrontar la solución de un conflicto que tiene con una amiga.
- d. *Aprendizaje por feedback interpersonal.* El *feedback* interpersonal es la explicitación por parte de los interactores y los observadores de cómo ha sido nuestro comportamiento; la otra persona nos comunica su reacción ante nuestra conducta. Esto ayuda a la corrección de la misma sin necesidad de ensayos. Si un niño está pegando a otro y su madre pone cara de enfado, seguramente el niño cesará de hacer eso. Si estoy hablando con una amiga y se le empieza a abrir la boca, seguramente interpretaré que se está aburriendo y cambiaré mi conducta. Así concebido, el *feedback* puede entenderse como reforzamiento social (o su ausencia) administrado contingentemente por la otra persona durante la interacción.

5. DIFICULTADES EN LAS HABILIDADES SOCIALES Y ESTILOS INTERACTIVOS

Según Monjas (2000) no existen estudios epidemiológicos fiables sobre incompetencia social en la infancia y, debido a la confusión conceptual existente en este campo, los datos disponibles son resultado de solapamiento con otros cuadros. No obstante, aunque no hay datos definitivos al respecto, parece ser que entre un 5 y un 25 por ciento de niños y niñas experimentan dificultades en las relaciones interpersonales y sus relaciones son deficitarias y/o inadecuadas, de

forma que o lo pasan mal al interactuar con otras personas, o en sus relaciones hacen sufrir a los demás. Muchos niños o niñas no son bien aceptados por sus iguales y en muchos casos son rechazados o permanecen aislados (Newcomb, Bukowski y Pattee, 1993).

Teniendo en cuenta las conductas que llevan a cabo los niños y las niñas al interactuar con sus iguales (y los adultos) se han descrito tres estilos interactivos fundamentales:

1. La conducta pasiva o estilo evitativo o pasivo de relación.

La conducta pasiva implica la violación o trasgresión de los propios derechos al no ser capaz de expresar abiertamente sentimientos, pensamientos y opiniones o al expresarlos de una manera autoderrotista, con disculpas, con falta de confianza, de tal modo que los demás puedan de tal modo no hacerle caso. La conducta pasiva muestra una falta de respeto hacia las propias necesidades. Su objetivo es el apaciguar a los demás y el evitar conflictos a toda costa. Comportarse de este modo en una situación puede dar como resultado una serie de consecuencias no deseables tanto para la persona que está comportándose de manera pasiva como para la persona con la que está interactuando.

La probabilidad de que la persona con este estilo de comportamiento satisfaga sus necesidades o de que sean entendidas sus opiniones se encuentra sustancialmente reducida debido a la falta de comunicación o a la comunicación indirecta o incompleta.

La persona que actúa así se puede sentir a menudo incomprendida, no tomada en cuenta y manipulada. Además, puede sentirse molesta respecto al resultado de la situación o volverse hostil o irritable hacia las otras personas. Después de varias situaciones en las que un individuo se ha mostrado pasivo, es probable que termine por estallar. Hay un límite respecto a la cantidad de frustración que un individuo puede almacenar dentro de sí mismo.

Con respecto a la persona que interactúa con otra cuyo estilo de conducta es la evitación, parece ser que es propenso a experimentar también una variedad de consecuencias desfavorables. Tener que inferir constantemente lo que está realmente diciendo la otra persona o tener que leer los pensamientos de la otra persona es una tarea difícil y abrumadora que puede dar lugar a sentimientos de frustración, molestia o incluso ira hacia la persona que se está comportando de forma pasiva.



2. Conducta agresiva o de lucha o estilo agresivo de relación.

La persona que se relaciona de forma agresiva con otras tiende a defender los derechos personales y expresión de los pensamientos, sentimientos y opiniones de una manera inapropiada e impositiva, transgrediendo los derechos de las otras personas.

La conducta agresiva en una situación puede expresarse de manera directa o indirecta. La agresión verbal directa incluye ofensas verbales, insultos, amenazas y comentarios hostiles o humillantes. El componente no verbal puede incluir gestos hostiles o amenazantes, como esgrimir el puño o las miradas intensas e incluso los ataques físicos. La agresión verbal indirecta incluye comentarios sarcásticos y rencoresos y murmuraciones maliciosas. Las conductas no verbales agresivas incluyen gestos físicos realizados mientras la atención de la otra persona se dirige hacia otro lugar o actos físicos dirigidos hacia otras personas u objetos.

El niño que defiende sus derechos y opiniones de forma agresiva, autoritaria, imponiéndose sobre los demás, utilizando descalificaciones, en definitiva, haciendo que el otro se sienta mal, se hace desagradable a los demás y será rechazado por ellos.

Las víctimas de las personas agresivas acaban, más tarde o más temprano, por sentir resentimiento y por evitarlas.

3. Conducta asertiva o estilo asertivo de relación.

Este tipo de relación implica la expresión directa de los propios sentimientos, necesidades, derechos legítimos u opiniones sin amenazar o castigar a los demás y sin violar los derechos de esas personas.

La persona asertiva elige por ella misma, protege sus propios derechos y respeta los derechos de los otros, consigue sus objetivos sin herir a los demás, es expresiva socialmente y emocionalmente, se siente bien con ella misma y tiene confianza en sí misma. El objetivo de la conducta asertiva no es conseguir lo que el sujeto quiere, sino comunicarlo de forma clara y directa.

El niño que defiende y hace valer sus derechos asertivamente, se valora a sí mismo y hace que los demás le valoren, le tengan en cuenta y le respeten sus deseos, gustos y opiniones.

6. MODELOS EXPLICATIVOS SOBRE EL DÉFICIT CONDUCTUAL

Existe acuerdo entre los estudiosos sobre el tema en que las dificultades o limitaciones que una persona puede tener en sus relaciones sociales pueden deberse a factores individuales y/o contextuales. Desde la Psicología, dos son los modelos que pretenden explicar el déficit en las habilidades interpersonales:

1. *Modelo centrado en el sujeto.* Según este modelo, las dificultades que tiene un sujeto en sus relaciones interpersonales son propias del sujeto y éstas pueden ser explicadas, a su vez, por dos hipótesis.

- a) *Hipótesis sobre el déficit.* Las respuestas habilidosas necesarias no están presentes en el repertorio de respuestas de un individuo porque nunca se han aprendido. Existen distintas explicaciones de por qué el sujeto no dispone de las habilidades interpersonales, por ejemplo, inadecuada historia de reforzamiento, ausencia de modelos apropiados o carencia de estimulación y oportunidades de aprendizaje. Ciertamente es que los ambientes y contextos son cada vez más complejos, los códigos de relación más abstractos y las situaciones más dispares. La incorporación de las personas con discapacidad intelectual al entorno laboral, por ejemplo, exige mostrar un mayor repertorio de habilidades sociales y un grado mayor de sofisticación en las mismas. En ocasiones, el problema es tan sencillo como no saber qué hacer en una determinada situación.
- b) *Hipótesis de la interferencia o déficit en ejecución.* Según esta hipótesis el individuo posee en su repertorio conductual habilidades para poder interactuar con otras personas pero debido a una ansiedad elevada o a unos pensamientos distorsionados (sobre la situación, sobre su propia ejecución o sobre las consecuencias) no las puede poner en práctica y su comportamiento se vuelve pasivo. Otros factores que pueden interferir en la respuesta social del sujeto son: Dificultades en discriminar las situaciones en las que una respuesta determinada es probablemente efectiva y falta de seguridad o de conocimiento de sus derechos.

2. *Modelo centrado en el ambiente.* Obstáculos ambientales restrictivos impiden al individuo expresarse apropiadamente o incluso, pueden llegar a castigar la manifestación de esa conducta socialmente adecuada.



7. HABILIDADES SOCIALES Y DISCAPACIDAD INTELECTUAL

En los últimos años el tema de las Habilidades Sociales de los niños y niñas con necesidades educativas especiales ha suscitado un notable interés, de forma que se ha incrementado sensiblemente el número de investigaciones relacionadas con este tema, si bien la terminología puede cambiar ligeramente y solemos leer “Programa de Alfabetización Emocional”, “Programas de Desarrollo Socioafectivo”, por poner solo algún ejemplo. Los estudios se han focalizado en los alumnos con discapacidad intelectual, pero también se han referido a otros tipos de necesidades educativas como son alumnos con dificultades de aprendizaje, niños con alteraciones comportamentales y alumnado con déficit sensoriales.

Este interés por el tema ha venido propiciado por varias razones:

1. El modelo de sociedad actual basada en el funcionamiento democrático se impone la necesidad de formar a los alumnos en tres dimensiones fundamentales: a) el desarrollo personal, que hace referencia al autoconocimiento, la autoestima y la autonomía para autorregular el comportamiento; b) el desarrollo social, como capacidad para relacionarse e interactuar con los demás de forma eficaz y, a la vez, satisfactoria para uno mismo; c) el desarrollo moral o capacidad para regular las relaciones interpersonales, siendo sensibles a las necesidades de los demás y basándose en criterios de justicia.
2. Señalar como uno de los fines de la educación, el desarrollo personal e integral de la persona en los planos intelectual, motor, de equilibrio personal y afectivo, de relación interpersonal y de actuación e inserción laboral (MEC, 1990) desde La ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), de 3 de octubre de 1990.
3. Incorporar como un elemento importante el tema de la “transversalidad” para el logro de esa educación integral en los Reales Decretos 1333 y 1334/1991, de 6 de septiembre (actualmente en vigor el 114/2004, 23 de enero) donde se establece el currículo de Educación Infantil y Primaria respectivamente.
4. Respecto a la educación de los alumnos con necesidades especiales, la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo consagra los principios introducidos por la Ley de Integración Social de los



Minusválidos y recogidos en el Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, (de Ordenación de la Educación Especial) y establece que el sistema educativo dispondrá de los recursos necesarios para que los alumnos con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, puedan alcanzar, dentro del mismo sistema, los objetivos establecidos con carácter general para todos los alumnos.

5. En el REAL DECRETO 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales quedan perfectamente establecido los criterios para la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales y deberá primar, salvo casos excepcionales y si el informe psicopedagógico así lo requiere, la inclusión en centros ordinarios mantenidos con fondos públicos en los que desarrollarán un mismo currículo adaptado a la diversidad, todo ello acorde con los principios de la “Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales. Acceso y Calidad” (UNESCO, 1994).
6. REAL DECRETO 2271/2004, de 3 de diciembre, por el que se regula el acceso al empleo público y la provisión de puestos de trabajo de las personas con discapacidad.

En cuanto al contenido de las investigaciones, han sido tres las líneas prioritarias:

1. *Dificultades interactivas de los alumnos con discapacidad intelectual.* Describir las dificultades relacionadas con la interacción social que presentan los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales en la escuela ordinaria ha sido una preocupación fundamental desde la puesta en vigor de la LOGSE.
2. *Enseñanza de las Habilidades Sociales en contextos naturales.* A raíz de los resultados obtenidos en las investigaciones descriptivas se han ido diseñando y aplicando programas específicos de “Entrenamiento en Habilidades Sociales”, “Desarrollo Socio-afectivo”, “Alfabetización Emocional”, integrados en el Proyecto Curricular de Centro, con una finalidad preventiva, fundamentalmente.
3. *Enseñanza de Habilidades Sociales para la incorporación al mundo laboral de los jóvenes con discapacidad intelectual.* Diseñar y aplicar programas específicos de “Desarrollo Afectivo Sexual”, “Habilidades Sociales para

incorporación al mundo laboral”, “Autonomía Personal”, etc. insertados dentro de los Programas de Transición a la Vida Adulta y Garantía Social ha sido una prioridad para la integración, no sólo escolar sino también laboral, de los jóvenes con discapacidad.

1. Dificultades interactivas de los alumnos con discapacidad intelectual.

La conducta interactiva hace referencia a la interacción como intercambio, es decir los comportamientos que una persona dirige a otros como iniciación o como respuesta con el propósito de iniciar o mantener un intercambio con ella.

Los resultados arrojados de las investigaciones anteriores señalan que los alumnos deficientes integrados son menos competentes socialmente y presentan menor grado de desarrollo social que sus compañeros no deficientes del aula ordinaria (Corman y Gottlieb, 1987; Gresham, 1985; Gresham y Stephen, 1989; Guralnik y Gromm, 1988; Monjas, 2000)

A continuación describiremos los resultados obtenidos en tres aspectos fundamentales: conducta interactiva, aceptación por parte de los compañeros y repertorio conductual.

– Conducta interactiva de los alumnos con necesidades educativas especiales (ACNEES).

Los alumnos con necesidades educativas especiales, tomados como grupo, presentan un bajo nivel de interacción, no inician interacciones o lo hacen menos frecuentemente y no responden a las iniciaciones de los otros o responden menos frecuentemente. La conducta interactiva de los ACNEES en comparación con la del resto de sus compañeros suele ser menos frecuente (menos iniciaciones y respuestas) y cualitativamente más negativa (más comportamiento social negativo, más interacciones agresivas), o menos positiva (menos comportamiento social positivo, menos interacciones cooperativas).

El ACNEE, y fundamentalmente el alumno con discapacidad intelectual, tiene un bajo grado de participación e implicación en las actividades que implican relaciones interpersonales y generalmente permanece al margen de gran parte de las interacciones que se producen en el aula. También se evidencia que, en los casos en que el conjunto total de interacción es seme-

jante a la del resto de sus compañeros, su patrón interactivo es diferente, la cualidad de la interacción que establecen tiene un carácter más negativo, es decir los ACNEES inician y reciben más interacciones negativas y menos interacciones positivas que sus iguales.

Un dato a resaltar es que los ACNEES tienen más interacciones con adultos y profesores. Estas interacciones en muchos casos son iniciadas por los adultos que les proporcionan incitaciones, instrucciones, ayudas y refuerzo en otros casos son respuestas a conductas perturbadoras de los alumnos.

– *Aceptación social de los ACNEES por sus iguales.*

Entendemos como aceptación social el grado en que una persona es querida y aceptada o rechazada por los demás. A través de la bibliografía consultada sobre el tema (Asher y Taylor, 1981; Corman y Gottlieb, 1987; Gresham, 1985; Sabornie, Marshall y Ellis, 1990; Vaughn, Hogan, Kouzekanani y Shapiro, 1992; Monjas 1990, 1992) se evidencia que, como grupo, los ACNEES tienen bajos niveles de popularidad y aceptación y su estatus sociométrico es más bajo que el del resto de sus compañeros; reciben más rechazos y menos elecciones y en general son poco aceptados. Suelen ser ignorados y, en muchos casos son, declarada y activamente, rechazados.

– *Repertorio conductual de habilidades sociales de los ACNEES.*

Los datos de que disponemos nos permiten señalar que los ACNEES, como grupo:

- Carecen o son deficitarios en las habilidades necesarias para relacionarse adecuadamente con los demás (niños y adultos) en las situaciones cotidianas. No muestran conductas que producen aceptación de los iguales (por Ej. alabar, sonreír, elogiar, imitar, secundar y dar iniciativas, compartir, juego cooperativo...).
- Presentan conductas interpersonales inadecuadas (excesos o déficit sociales), conductas que resultan incómodas, aversivas y producen rechazo (por ejemplo, falta de respuesta a las iniciativas e invitaciones del otro, llamadas de atención sobre sí mismo, conductas agresivas, negativitas, conductas autoritarias, intromisión y obstáculo de la actividad del otro, objeciones y críticas a las sugerencias del otro, no aportan ideas nuevas y se muestran sumisos, conformistas y dóciles)

- Adolecen de conductas cognitivas y emocionales adaptativas. Suelen carecer de las habilidades cognitivo-sociales de solución de problemas interpersonales, tienen serias dificultades para generar alternativas de solución a los conflictos, por lo que utilizan estrategias que no son eficaces.

Según los datos aportados hasta este momento se podría dibujar un perfil de la competencia social de los ACNEES, como grupo, caracterizado por presentar serios problemas de competencia social, ser escasamente aceptados, interactuar poco e inadecuadamente y en sus relaciones con los demás resultar tan poco reforzantes y gratificantes que los otros niños tratan de minimizar el contacto con ellos.

2. Enseñanza de las habilidades sociales en contextos naturales

A lo largo del tiempo se han ido desarrollando numerosos Programas de Entrenamiento en Habilidades Sociales que tienen una gran difusión y aceptación por todo nuestro país. Estos programas tienen la ventaja de estar diseñados para la aplicación en los entornos educativos, lo que supone la enseñanza de las habilidades sociales a todos los niños en los contextos reales, en ambientes naturales y con un objetivo educativo de promoción de la competencia social y de prevención primaria de posibles problemas.

Para Caballo (1993) el entrenamiento en habilidades sociales es un intento directo y sistemático de enseñar estrategias y habilidades interpersonales a los individuos con la intención de mejorar su competencia individual en clases específicas de situaciones sociales.

Destacamos los siguientes Programas de Entrenamiento en Habilidades Sociales:

– Programas dirigidos a niños

- *Programa de Entrenamiento Cognitivo para niños pequeños*. María Consuelo Saiz Manzanares y José María Román Sánchez. CEPE, Madrid, 1996
- *Programa de Enseñanza de Habilidades Sociales de Interacción Social (PEHIS)*. M^a Inés Monjas Casares. CEPE, Madrid, 1999
- *Programa de reforzamiento en las habilidades sociales, autoestima y solución de problemas (I, II)*. Antonio Vallés Arándiga. EOS, Madrid, 1994
- *Piensa en voz alta. habilidades cognitivas y sociales en la infancia*. Bonnie W. Camp y Mary Ann S. Bash. Promolibro, Valencia, 1998.
- *Programa de solución de conflictos interpersonales (I, II)*. Antonio Vallés Arándiga y Consol Vallés Tortosa. EOS, Madrid, 1997



- *Programa DIE (Desarrollando la inteligencia emocional)*. Antonio Vallés Arándiga y Consol Vallés Tortosa. EOS, Madrid, 1999
- *Programa de educación social y afectiva*. Victoria Trianes. Puerta Nueva. Málaga, 1996
- *Programa de habilidades sociales*. M. Ángel Verdugo. INICO. Salamanca, 1997
- *Programas dirigidos a adolescentes y adultos*
 - *Programa de habilidades sociales (PHS)*. Miguel Ángel Verdugo. Amarú, Salamanca, 1989
 - *Programa Deusto 14 - 16*. Ana Martínez Pampliega y Manuel Marroquín Pérez. Mensajero, Bilbao, 1997
 - *Desconóctete a ti mismo. Programa de alfabetización emocional*. Manuel Gúell Barceló y Joseph Muñoz Redón. Paidós, Barcelona, 2000

Los resultados de la aplicación de Programas de Entrenamiento en Habilidades Sociales (Beck y Forehand, 1984; Caballo, 1993; Gresham, 1985; Monjas, 1990, 1992, 2000; Gras, 2002) sugieren que el entrenamiento es efectivo en la enseñanza de conductas socialmente hábiles a niños y niñas con o sin NEE y actualmente se dispone de suficiente evidencia sobre técnicas, estrategias y procedimientos que se pueden utilizar para la enseñanza de conductas de interacción social en la infancia.

Los alumnos con discapacidad intelectual que se han beneficiado de la instrucción directa de un Programa de Entrenamiento en Habilidades Sociales (u otro tipo de programas con una orientación similar) han conseguido logros de competencia social que por sí mismos no habían sido capaces de alcanzar y han podido transferir este aprendizaje a otras situaciones y contextos. Los principales logros han sido los siguientes:

- Mayor número de interacciones positivas con sus compañeros (aumento de la iniciación de conversaciones, participación en juegos, contacto ocular, habilidades de cortesía)
- Aumento del estatus social.
- Disminución de las llamadas de atención a los adultos.
- Disminución de los problemas de interrupción en el aula y en el patio de recreo.

A modo de conclusión, Monjas (2000) extrae las siguientes implicaciones prácticas con respecto la aplicación de Programas de Entrenamiento en Habilidades Sociales en la escuela ordinaria:

- 1) La conducta interpersonal puede y debe ser enseñada a niños en edad escolar de forma directa y sistemática a través de estrategias de entrenamiento y enseñanza que pueden insertarse en el currículum de los centros de Educación Infantil y Primaria.
- 2) La enseñanza de las habilidades sociales a los niños y niñas en la escuela ha de completarse y coordinarse con el trabajo en la familia a fin de favorecer la generalización y la transferencia de lo enseñado en el contexto escolar.
- 3) Existen niños que experimentan especiales dificultades en las relaciones interpersonales (por ej., los que son rechazados o escasamente aceptados por sus iguales, los/as tímidos/as y, en general, el alumnado con necesidades educativas especiales) y es preciso darles una respuesta psicoeducativa oportuna.
- 4) Es conveniente la formación del profesorado y de todos los profesionales de la educación en el campo de las habilidades de interacción social para poder abordar competentemente su tarea docente.

3. Enseñanza de Habilidades Sociales para la incorporación al mundo laboral

Por último, es una evidencia que hemos podido constatar a través de una búsqueda efectuada por nosotros para este capítulo, que en todos los Proyectos¹ para la incorporación al mercado laboral de personas con discapacidad intelectual es prioritario un Programa de Entrenamiento en Habilidades Sociales.

Los beneficios obtenidos de la aplicación de estos Programas de Entrenamiento se han centrado en los siguientes aspectos:

¹ El Proyecto Stela. Fundación Síndrome de Down de Madrid (FSDM)

Proyecto AESE. Asociación Española de Empleo con Apoyo

Proyecto AURA. Fundación Síndrome de Down de Madrid (FSDM)

PROYECTO "AVANCE" DE INTEGRACIÓN LABORAL. Fundación Síndrome de Down de Cantabria
Programa de Formación para el Empleo de la Asociación Síndrome de Down de Extremadura.



- Mejora significativa en el cuidado de la imagen personal.
- Mayor autonomía personal.
- Mejora de la expresión oral.
- Percepción más realista de las posibilidades personales y de las limitaciones.
- Mayor habilidad para la resolución de problemas de la vida cotidiana.
- Mejora significativa de las habilidades sociales.
- Mayor iniciativa para planificar actividades.
- En general, se observa un mayor grado de satisfacción personal y responsabilidad.

8. LA ENSEÑANZA DE LAS HABILIDADES SOCIALES EN LA ESCUELA: UNA NECESIDAD

Las razones expuestas previamente han llevado a varios autores a aseverar que es necesario que en la escuela las habilidades sociales se enseñen directa y sistemáticamente. Hay que buscar un lugar dentro del currículum escolar, ya que deben formar parte del currículum formal y es preciso hacer explícitas las intenciones educativas a este respecto. Todo esto implica asumirlo y contemplarlo explícitamente en y desarrollar acciones concretas respecto a:

- a) Proyecto Educativo de Centro, donde se debe reflejar el tipo de persona que queremos formar, y por tanto debe de quedar constancia de la dimensión interpersonal de la educación del alumnado.
- b) Proyectos Curriculares donde el área interpersonal ha de estar presente en las decisiones que se tomen respecto al qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar.
- c) Organización escolar, delimitando y señalando un tiempo en el horario, planificando recursos o estableciendo espacios.
- d) Programación, lo que implica establecer objetivos y contenidos, planificar las actividades a realizar, delimitar estrategias de evaluación y diseñar actividades y materiales para los/as alumnos/as. Es conveniente desarrollar e incluir, dentro de la clase y el centro escolar, estrategias organizativas y didácticas que potencien y favorezcan la promoción de la adecua-

da conducta interpersonal de los alumnos. Por ej., dar oportunidades a los niños para que, en determinados momentos dentro de la clase, se relacionen espontáneamente con los demás compañeros, variar la estructura física de la clase y la ubicación de los alumnos para que cada niño de la clase tenga oportunidad de relacionarse con TODOS los compañeros, establecer sistemas de trabajo y juego cooperativos.

- e) El trabajo con las familias, ya que es adecuado establecer sistemas de información, coordinación y trabajo compartido colegio-familia respecto a la conducta interpersonal.
- f) La respuesta a los alumnos con necesidades educativas especiales, ya que son población de riesgo de experimentar dificultades de relación interpersonal, por lo que necesariamente deben recibir enseñanza sistemática para aprender a relacionarse.

Todo ello nos lleva a poner de manifiesto la necesidad de incluir programas de enseñanza de las habilidades sociales dentro de los currícula educativos habituales de los centros de Educación Infantil con un doble objetivo: por una parte, de promoción de la adecuada competencia social y de prevención de posibles desajustes en el alumnado, y por otra parte, de intervención con el alumnado de riesgo y con los que presentan problemas de incompetencia social, gran parte de los cuales son niños con necesidades educativas especiales. Estos aspectos pueden deducirse en los trabajos de los últimos años de diversos autores en nuestro país (Borrego, 1991; Goñi, 1996; Jiménez, 1994; López, 1991, 1992; López y Programa Harimaguada, 1997; Monjas 1992, 1993; Trianes, 1996; Trianes, Jiménez y Muñoz, 1997; Vallés y Vallés, 1996), y actualmente hay diversos programas y estrategias que focalizan sus esfuerzos en el trabajo en competencia interpersonal y personal en y desde el currículum escolar (Monjas 2000)

Prieto y cols. (1995) ofrecen una relación de las habilidades que debe poseer el niño con necesidades educativas especiales y poner en práctica en el aula. Dichas habilidades le reportan refuerzo social y favorecen una relación gratificante con los demás compañeros.

- *Destrezas de supervivencia en el aula:* pedir ayuda, prestar atención, dar las gracias, seguir instrucciones, realizar las tareas, participar en las discusiones, ofrecer ayuda, hacer preguntas, no distraerse, hacer correcciones, decidir hacer algo, marcarse un objetivo.

- *Destrezas para hacer amistades*: presentarse, empezar y finalizar una conversación, participar en juegos, pedir favores, ofrecer ayuda a un compañero, hacer cumplidos, sugerir actividades, compartir, disculparse.
- *Destrezas para abordar los sentimientos*: conocer los sentimientos y expresarlos, reconocer los sentimientos de los demás y mostrar comprensión ante ellos, mostrar interés por los demás, expresar afecto, controlar el miedo, otorgarse recompensas.
- *Destrezas sobre distintas alternativas a la agresividad*: utilizar el autocontrol, pedir permiso, saber cómo responder cuando le molestan a uno, evitar los problemas, alejarse de las peleas, resolución de problemas, saber abordar una acusación, negociación.
- *Destrezas para controlar el estrés*: controlar el aburrimiento, descubrir las causas de un problema, quejarse, responder a una queja, abordar las pérdidas, mostrar camaradería, saber abordar el que le excluyan a uno, controlar los sentimientos de vergüenza, reaccionar ante el fracaso, aceptar las negativas, decir “no”, relajarse, responder a la presión de grupo, controlar el deseo de tener algo que no te pertenece, tomar una decisión, ser honesto.

Los aspectos sociales, la legislación educativa y la investigación psicológica aplicada al ámbito de las relaciones interpersonales de los niños que presentan necesidades educativas especiales nos han servido de base para diseñar “NOS RELACIONAMOS”, un taller de entrenamiento en habilidades socio-emocionales para los niños y las niñas del segundo ciclo de educación infantil.

