

Evaluación de las habilidades sociales de estudiantes de Educación Social

Santiago Mendo-Lázaro, Benito León del Barco, Elena Felipe-Castaño,
M.^a Isabel Polo del Río, y Virginia Palacios-García

Universidad de Extremadura

Resumen

Durante el presente trabajo, se investiga la influencia de la asignatura *Habilidades Sociales (HHSS)*, en la capacidad de mejora de las Habilidades Sociales (HHSS), así como de la reducción de la Ansiedad Social (AASS) de los estudiantes de Grado en Educación Social. Además, se analizan las diferencias y evolución de las HHSS de los estudiantes durante el curso en función de si habían o no recibido entrenamiento en HHSS previamente al comienzo de la asignatura. Para ello se diseña una investigación de corte cuasiexperimental con un diseño pretest-posttest-seguimiento con grupo de control, en el que se toman medidas a través de autoinformes que exploran las conductas socialmente habilidosas y el grado de AASS. Los resultados sugieren la necesidad de nuevas vías para que los estudiantes universitarios mejoren sus HHSS, muestran la eficacia de los entrenamientos en HHSS, y avalan la conveniencia de incluir y controlar la variable «*entrenamiento previo en HHSS*».

Palabras clave: habilidades sociales, ansiedad Social, educación social, investigación cuasi-experimental, estudiantes universitarios.

Abstract

In the present work, the influence of the subject of *Social Skills (SS)* on the capacity of improvement of Social Skills (SS) was investigated, as well as the reduction of Social Anxiety (SA) of the undergraduate students of Social Education. The differences and evolution of students' SS during the course was also analysed, as a function of whether they had received previous training in SS or not before starting the course. For this purpose, a quasi-experimental pretest/posttest/follow-up research was designed, with a control group. Measures were taken by means of self-assessments to explore socially skilled behaviours and degree of SA. The results suggest the need for new ways for college students to improve their SS, show the effectiveness of SS training and support the appropriateness of including and controlling for the variable «*prior SS training*».

Keywords: social skills, social anxiety, Social Education, quasi-experimental research, university students.

Correspondencia: Santiago Mendo Lázaro, Departamento de Psicología y Antropología, Facultad de Formación del Profesorado, Universidad de Extremadura, Avda. de la Universidad s/n 10007, Cáceres (España). E-mail: smendo@unex.es

Introducción

Nadie duda de la importancia de las interacciones sociales en nuestra vida. Las habilidades sociales (HHSS) son conductas «mediante las cuales expresamos ideas, sentimientos, opiniones, afecto, etc. mantenemos o mejoramos nuestra relación con los demás, y resolvemos y reforzamos una situación social» (León, 2009, p. 67). El estudio de las HHSS ha experimentado un notable incremento en las últimas décadas. Lo que actualmente se incluye dentro de la categoría HHSS, tiene su origen en las propuestas iniciales planteadas desde la psicología social en los años 30 (Phillips, 1985), sentándose las bases de su estudio. Las HHSS y sus técnicas de entrenamientos son un enfoque ampliamente empleado. Son diversos los estudios publicados, abarcando todos los ámbitos de las ciencias sociales, y de forma especial la psicología clínica y educativa (Gil, Cantero, y Antino, 2013).

En España, a partir de los años 80 aparece un volumen importante de investigaciones dirigidas tanto a la evaluación como al diseño de programas de intervención para el perfeccionamiento de dichas habilidades (Eceiza, Arrieta, y Goñi, 2008). Algunos claros ejemplos del interés que despierta la investigación sobre este particular con estudiantes universitarios son: Caballo (1993b); Caballo et al. (2014); García-López, Díez-Bedmar y Almansa-Moreno (2013); García-Rojas (2010); Gismero (2000); León, Felipe, Mendo e Iglesias (2015); Letussi, Freytes,

López y Olaz (2012); Muñoz y Rodrigo (2014); si bien, estos estudios se centran fundamentalmente en la construcción de instrumentos o la evaluación de las HHSS, y sólo una minoría dirige su atención al entrenamiento de las HHSS y su eficacia.

Fernández y Fraile (2008), y Pades (2003) ponen de manifiesto el éxito de los entrenamientos en HHSS en estudiantes universitarios de Enfermería. Sin embargo, muy pocos han prestado atención al estudio específico de las HHSS de los profesionales de la educación y menos aún de los Educadores/as Sociales. En este sentido, Bueno, Durán y Garrido (2013) en un estudio realizado con estudiantes de Educación Primaria, logran mejoras en las habilidades de interacción social durante el entrenamiento realizado en la asignatura «*Familia, escuela, relaciones interpersonales y cambio social*»; y Rosa, Navarro-Segura y López (2014) en una experiencia durante la asignatura «*habilidades sociales*» cuya finalidad es que los estudiantes de Educación Social y Trabajo Social mejoren sus HHSS profesionales, encuentran resultados positivos e informan de la satisfacción de los estudiantes durante la experiencia.

Las habilidades interpersonales de un sujeto se relacionan con su éxito personal y social, así como con su éxito y competencia profesional, en ocasiones incluso dejando en un segundo plano a las habilidades técnicas, cognitivas e intelectuales (Monjas, 2004), siendo consideradas como unas de las competencias del siglo XXI

para los aprendizajes del nuevo milenio (Ananiadou y Claro, 2010).

Además, el déficit en HHSS se encuentra entre los factores causales de la ansiedad social (AASS), y a su vez, algunas personas con AASS manifiestan dificultades ante las situaciones sociales, lo que probablemente ha impulsado la inclusión del entrenamiento en HHSS como parte del tratamiento para el trastorno de AASS (Caballo, Salazar, Irurtia, Olivares, y Olivares, 2014).

Desde la aparición del término fobia social en 1966 (Marks y Gelder, 1966), numerosas investigaciones han relacionado las HHSS con la AASS, apuntando a la existencia de relación —lineal inversa— entre la AASS y el comportamiento socialmente hábil (Burkhart, Green, y Harrison, 1979; Caballo, 1993a; Hollandsworth, 1976; León et al., 2015; Orenstein, Orenstein, y Carr, 1975).

De este modo, los programas de entrenamiento en HHSS, no sólo consiguen mejoras en las HHSS, sino que indirectamente reducen la AASS (Amezcuza y Pichardo, 2002; Chambless, Hunter, y Jackson, 1982). Algunos investigadores como Clark y Arkowitz (1975) y Clark y Wells (1995) sugieren que los comportamientos sociales inadecuados son producto directo de la AASS y la atención excesiva en las interacciones sociales. Desde esta perspectiva, las personas con fobia social podrían tener las HHSS adecuadas, pero su ansiedad impediría llevar a cabo interacciones sociales; y por tanto, utilizar las habilidades adecuadamente (Bei-

del, Rao, Scharfstein, Wong, y Alfano, 2010). La existencia de estas relaciones entre AASS y HHSS, muestra la pertinencia de incluir la variable AASS, como limitadora de las capacidades y competencias de interacción social durante el entrenamiento de las HHSS.

Convertirse en adultos útiles para la comunidad dependerá de la capacidad o incapacidad para relacionarse durante el desarrollo, o bien será un factor importante en muchos trastornos psicológicos (Felipe y Ávila, 2005). Por lo que se puede afirmar que el ocurrir en la vida está determinado, al menos parcialmente, por el rango de nuestras habilidades sociales (Caballo, 1993a). No obstante, hasta hace pocas décadas, en la formación de los estudiantes se venía poniendo mucho más énfasis en la adquisición de competencias técnicas que en la mejora de las relaciones interpersonales, incluso en profesionales en el que el contacto con otros es parte esencial y afecta al ejercicio y la relación profesional (Gismero, 2000). Si se acepta el hecho de que las conductas socialmente hábiles son elementos esenciales de la vida social y del bienestar de las personas que se desenvuelven habitualmente en situaciones y ámbitos «normalizados», se puede afirmar que las HHSS de los profesionales cuya labor se lleva a cabo en claro contacto interpersonal (Bódalo, Carbonell, y Pérez, 2014), la ausencia o presencia de HHSS serían aún más críticas.

Con frecuencia la labor profesional del Educador/a Social se lleva a cabo en equipos multidisciplinares,

así como en contextos y situaciones con códigos y normas de conducta propias; esto multiplica los escenarios en los que es imprescindible ser socialmente habilidosos. No en vano, una de las obras referentes en Educación Social, el «Manual para el educador social» (Costa y López, 1994), en la práctica, bien pudiera considerarse un manual de HHSS para la intervención.

Ninguna persona nace socialmente hábil, las HHSS son conductas aprendidas (Caballo, 1993a), y los contextos donde ese aprendizaje se produce son necesariamente sociales. Aceptar que las HHSS son aprendidas implica que como todo lo que es aprendido es susceptible de enseñarse y/o modificarse. El aprendizaje de HHSS específicas de los profesionales sociales, precisa de contextos sociales de aprendizaje en los que estas habilidades estén presentes (Rosa et al., 2014). Así pues, se hace necesario el uso de metodologías que faciliten y refuercen el aprendizaje de competencias interpersonales, trascendiendo lo estrictamente académico. En este sentido, la asignatura *HHSS* del Grado en Educación Social (GES) de la Universidad de Extremadura (UEX), posee como competencia básica desarrollar las habilidades interpersonales del alumnado. El programa de la asignatura busca aportar un conocimiento sistemático de las HHSS, desarrollando un conjunto de hábitos conductuales, cognitivos y emocionales decisivos para su éxito profesional.

En este momento en el que todas las universidades españolas han cul-

minado el proceso de adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), ya no interesan tanto los procesos de enseñanza, como los procesos de aprendizaje por los que el alumno consigue los objetivos propuestos de cada materia (Palacios, 2004). De acuerdo con esto, y teniendo en cuenta el carácter interpersonal y social de la acción de los Educadores/as Sociales se estima necesario analizar en qué medida los estudiantes adquieren las competencias necesarias para el ejercicio de su futura labor profesional, no limitando las evaluaciones a los recuerdos y la repetición de la información, en pruebas de lápiz y papel, sino que se requieren instrumentos complejos y variados (Ion y Cano, 2012).

Así pues, en un intento de aportar información que supere la evaluación clásica, el principal objetivo de esta investigación fue estudiar la efectividad de la asignatura *HHSS* en la mejora de las HHSS y la reducción de la AASS de los estudiantes que cursan en 3.º de GES en la UEX. Además, se analizaron las diferencias y evolución de los estudiantes en función de si habían o no recibido entrenamiento en *HHSS* previamente al comienzo de la asignatura *HHSS*.

Método

Participantes

Se elige la UEX ya que, si bien las *HHSS* es una competencia transversal en los Grados de Educación Social

(GES) impartidos en España (Senent, 2012), en la UEx se imparte una asignatura obligatoria (6 créditos ECTS) dirigida a la formación y entrenamiento en HHSS de los estudiantes de GES. La selección de la muestra se realiza de forma incidental procurando tener acceso al mayor número posible de estudiantes, lográndose la colaboración de 132 (120 mujeres y 12 varones) con edades comprendidas entre los 18 y los 55 años ($M = 21.63$, $DT = 5.30$). La distribución de los participantes es de 63 (47.7%) estudiantes de segundo de Educación Social (grupo control), y 69 (52.3%) de tercero de Educación Social (grupo experimental).

El criterio de selección del grupo experimental (GE) es el de cursar la asignatura *HHSS*, buscándose la mayor equivalencia posible entre grupos; se escoge a los estudiantes de 2.º de GES como grupo control (GC), reduciendo la posibilidad de que las estimaciones de los resultados se deban a las diferencias entre grupos (Cook y Campbell, 1986; Hedrick, Bickman, y Rog, 1993).

Del total de participantes 38 (28.8%), 18 en el GC y 20 en el GE, informan —independientemente del tipo de entrenamiento recibido— que habían recibido entrenamiento en HHSS en algún momento de su formación previa al comienzo de la asignatura *HHSS* (E.S.O = 3; Bachillerato = 9; Cursos = 11; FP Grado Superior = 15). No todos los estudiantes participan en las tres medidas, 132 cumplimentan el pretest, 125 el posttest y 115 el seguimiento, produciéndose una pérdida muestral (missings)

del 12.88% entre la primera y última medida. Los missing se excluyen de las comparaciones intra-grupos.

Instrumentos

Se utilizan los siguientes instrumentos baremados y adaptados en y para población universitaria española:

Escala de Habilidades Sociales, EHS (Gismero, 2000). Este cuestionario explora la conducta habitual del sujeto en situaciones concretas de la vida cotidiana y valora hasta qué punto las HHSS modulan estas actitudes. La escala está compuesta por 33 ítems, con una escala de respuesta tipo Likert en forma numérica de uno al cuatro (siendo 1 = No me identifico en absoluto y 4 = Muy de acuerdo y me sentiría o actuaría así en la mayoría de los casos). Una mayor puntuación global indica que la persona tiene más HHSS en distintos contextos. Paralelamente, los ítems son agrupados en seis factores o escalas: 1 (*Autoexpresión en situaciones sociales*); 2 (*Defensa de los propios derechos como consumidor*); 3 (*Expresión de enfado o disconformidad*); 4 (*Decir no y cortar interacciones*); 5 (*Hacer peticiones*); 6 (*Iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto*).

Los índices alfa ($\alpha = .87$), Fiabilidad Compuesta (FC = .98) y Omega de McDonald ($\Omega = .93$) indican una buena fiabilidad global de la escala EHS, con una varianza media extractada (VME = .63). Los seis factores de la escala presentan una adecuada fiabilidad, con una VME $\geq .50$ en los factores 1, 4 y 6 [F1 ($\alpha = .76$,

FC = .88, Ω = .93; VME = .51); F2 (α = .73, FC = .79, Ω = .74, VME = .44); F3 (α = .72), FC = .77, Ω = .73, VME = .42); F4 (α = .80, FC = .86, Ω = .83, VME = .50); F5 (α = .70, FC = .77, Ω = .70, VME = .42); F6 (α = .76, FC = .84, Ω = .79, VME = .53)].

Cuestionario de ansiedad social para adultos, CASO-A30 (Caballo et al., 2010). Instrumento de evaluación de la AASS. Consta de 30 ítems que se puntúan en una escala tipo Likert de cinco intervalos, desde 1 = Nada o muy poco malestar, tensión o nerviosismo, hasta 5 = Mucho o muchísimo malestar, tensión o nerviosismo. El CASO-A30 evalúa cinco dimensiones de la AASS: 1 (*Hablar en público/Interacción con personas de autoridad*), 2 (*Interacción con desconocidos*), 3 (*Interacción con el sexo opuesto*), 4 (*Expresión asertiva de molestia, desagrado o enfado*), y 5 (*Quedar en evidencia o en ridículo*). Se considera que una mayor puntuación es indicador de mayor AASS.

El CASO-A30 presenta una buena fiabilidad global, α = .91, FC = .97, Ω = .92, con una VME = .63. Los cinco factores del cuestionario presentan una adecuada fiabilidad, con una VME < .50 en los factores 3, 4 y 5 [F1 (α = .88, FC = .89, Ω = .85, VME = .58); F2 (α = .83, FC = .87, Ω = .82, VME = .58); F3 (α = .83, FC = .84, Ω = .80, VME = .48); F4 (α = .73, FC = .79, Ω = .75, VME = .40); F5 (α = .70, FC = .77, Ω = .74, VME = .37)]; índices similares a los reportados por Caballo et al. (2010).

Diseño

Se utiliza un diseño cuasi-experimental con grupo control, donde la participación de los sujetos no es aleatoria (Campbell y Stanley, 2005), pues se pretende mantener la realidad del aula, solo manipulada por la intervención del programa de la asignatura *HHSS*, con medidas pretest, postest y seguimiento. Este tipo de diseño en los que se utilizan grupos no equivalentes, resulta una alternativa válida en investigaciones en las que no puede obtenerse un mayor control por la idiosincrasia de la situación educativa (Hedrick et al., 1993).

Se realiza una medición pretest de las variable dependiente (*HHSS* y *AASS*) en ambos grupos; con posterioridad se lleva a cabo la aplicación de la variable independiente (*asignatura HHSS*) sólo al GE; y para finalizar se mide nuevamente las variables dependientes en ambos grupos. Por último, se toma una nueva medida para comprobar la consistencia de los posibles cambios producidos tras el entrenamiento.

Procedimiento

Esta investigación forma parte de un proyecto más amplio denominado «Desarrollo de Habilidades de Trabajo en equipos» y fue aprobado por el Comité de Bioética de la UEx, siguiendo las directrices éticas de la American Psychological Association (2009) con respecto al consentimiento informado de los participantes. Antes de la administración de los cuestiona-

rios se solicita su participación, asegurando el anonimato de las respuestas, la confidencialidad de los datos obtenidos y su utilización exclusiva para fines de investigación, insistiéndose en la voluntariedad de su participación. Una vez se obtiene su consentimiento, los participantes cumplimentan los cuestionarios al comienzo de las clases, con una duración de entre 20 y 25 minutos. El procedimiento se desarrolla en cuatro fases:

1. La primera (pretest) se lleva a cabo al comienzo del curso 2013/14. Coincidiendo con el comienzo de la asignatura *HHSS*, se administra el pretest al GE y paralelamente al GC;
2. Durante la segunda fase (intervención), se imparte la asignatura *HHSS*. El programa está estructurado en 39 sesiones, en las que sólo participan los estudiantes de 3.º de GES, a razón de dos sesiones por semana. De ellas, 32 en gran grupo (60 a 70 estudiantes) donde se asimila la base teórica de las *HHSS* y su entrenamiento (1. Marco conceptual de las habilidades sociales y sus componentes, 2. Habilidades Sociales más relevantes en el perfil del educador/a social, 3. Técnicas de evaluación y entrenamiento en Habilidades Sociales), y se llevan a cabo actividades que permiten una mayor flexibilidad a la hora de adaptarse a las necesidades de grupos numerosos (Identificación de conductas asertivas, debates, visionado de casos, errores cognitivos, etc.). Sin embargo, es durante las siete sesiones en grupo de seminario (30 a 35 estudiantes), donde se emplea el método clásico de entrenamiento en *HHSS* (instrucciones, modelado, ensayo de conducta, retroalimentación, refuerzo y generalización), en las que los estudiantes mediante el uso de diferentes técnicas (juego de Roles, disco Rayado, banco de niebla, etc.) entrenan las *HHSS* (hacer y recibir críticas, rechazar peticiones, pedir favores, hacer elogios, mostrar criterios y sentimientos propios, etc.).
3. La tercera fase (postest) coincide con el final de la segunda fase (intervención), al finalizar la última de las clases de la asignatura *HHSS*, se administra el postest a los estudiantes del GE y paralelamente al GC.
4. En la cuarta fase (seguimiento) se produce la administración de los cuestionarios a ambos grupos, transcurridas 10 semanas desde la finalización de la asignatura *HHSS*.

Análisis de datos

Las técnicas de análisis de datos utilizadas han sido de corte cuantitativo, aplicándose técnicas de estadística (*t* de student, ANOVA y ANCOVA) a través del paquete estadístico SPSS (versión 21), así como pruebas del tamaño del efecto (*d* de Cohen) y binomial effect size display (BESD). Para evaluar la fiabilidad

Tabla 1
Estadísticos Descriptivos, Comparaciones Inter-Grupos Pretest-Postest-Seguinte, Tamaño del Efecto y Binomial Effect Size Display

	Pretest (n = 132)						Postest (n = 125)						Seguinte (n = 115)									
	GC (n = 62)		GE (n = 70)		t	p	GC (n = 59)		GE (n = 66)		t	p	GC (n = 55)		GE (n = 60)		t	p	d	% éxito		
	M	DT	M	DT			M	DT	M	DT			M	DT	M	DT					M	DT
Total EHS	91.81	16.59	89.71	16.53	.175	.861	89.56	14.79	91.83	16.49	-.861	.338	0.15	54.0%	88.64	14.12	93.28	14.20	-1.474	.206	0.30	57.0%
F1 EHS	22.49	4.68	21.28	4.61	.920	.361	22.11	4.88	22.20	5.04	-.164	1.717	0.15	53.7%	21.64	4.78	22.78	5.43	-1.183	.262	0.22	55.5%
F2 EHS	14.77	3.10	14.20	2.63	.356	.725	14.14	3.35	14.58	2.50	-.825	.352	0.19	54.6%	14.08	2.85	15.15	2.50	-2.018	.154	0.38	59.4%
F3 EHS	12.17	2.57	12.05	2.32	-.278	.782	11.71	2.40	12.17	2.31	-.994	.324	0.19	54.6%	12.08	2.38	11.94	2.42	.678	.801		
F4 EHS	16.31	4.02	16.28	4.29	-.331	.741	16.25	4.42	16.71	4.21	-.685	.580	0.15	53.7%	15.47	4.09	17.09	4.20	-1.625	.185	0.30	57.2%
F5 EHS	13.64	3.25	13.85	2.95	-.485	.629	13.38	3.30	13.82	3.04	-.881	.409	0.15	54.0%	13.42	2.42	13.75	2.19	-.631	.425		
F6 EHS	12.43	2.36	12.05	3.04	-.249	.804	11.97	3.53	12.35	3.21	-.775	.453	0.15	54.0%	11.95	3.60	12.57	3.50	-.937	.378	0.17	54.5%
Total CASO	91.27	15.66	91.70	18.89	-.751	.455	91.47	18.82	90.20	19.35	.674	.889	0.15	54.0%	91.09	17.27	86.40	19.60	1.354	.195	-0.25	56.0%
F1CASO	19.45	5.40	20.57	5.13	.096	.924	19.36	5.72	20.12	5.50	-.864	.392	0.15	54.0%	19.66	5.85	18.57	5.68	.996	.324	-0.19	54.6%
F2CASO	14.57	4.55	14.41	4.57	-.048	.962	14.97	4.49	14.73	4.46	.273	1.038	0.15	54.0%	15.35	4.32	14.82	5.04	.720	.420		
F3CASO	20.27	4.85	20.17	4.62	.158	.875	19.93	5.20	19.24	4.86	.543	.419	0.15	54.0%	19.06	5.93	17.97	5.27	1.001	.312	-0.19	54.7%
F4CASO	17.40	3.60	16.70	4.52	.123	.902	17.00	4.23	16.65	4.32	.289	1.093	0.15	54.0%	16.78	4.43	16.00	4.33	.853	.348	-0.16	54.0%
F5CASO	19.58	3.63	19.85	4.08	.306	.760	20.21	3.56	19.46	3.74	1.090	.293	0.15	54.0%	20.24	4.12	19.04	4.27	1.491	.207	-0.30	57.3%

Nota. EHS = Escala de Habilidades Sociales; Factores de la EHS: Factor 1. Autoexpresión en situaciones sociales. Factor 2. Defensa de los propios derechos como consumidor. Factor 3. Expresión de enfado o disconformidad. Factor 4. Decir no y cortar interacciones. Factor 5. Hacer peticiones. Factor 6. Iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto. Nota. CASO = Cuestionario de Ansiedad Social; Factores del CASO: Factor 1. Hablar en público/Interacción con personas de autoridad; Factor 2. Interacción con desconocidos; Factor 3. Interacción con el sexo opuesto; Factor 4. Expresión asertiva de molestia, desagrado o enfado; Factor 5. Quedar en evidencia o en ridículo.

de la estructura factorial de la escala EHS y el cuestionario CASO-A30 se utiliza el EQS (versión 6.2). Se somete a los datos a las pruebas de Kolmogorov-Smirnov, Rachas y de Levene, encontrándose $p > .05$ en todas las pruebas, contrastándose así los supuestos de normalidad, aleatorización y homoscedasticidad respectivamente, quedando justificada la utilización de pruebas paramétricas.

Resultados

En primer lugar, con el objetivo de conocer posibles diferencias entre los grupos control y experimental, se realiza una comparación en el pretest, postest y el seguimiento de las puntuaciones medias en HHSS y AASS (Tabla 1).

Aun apreciándose una tendencia al aumento de las puntuaciones de la EHS y disminución en el CASO-A30 dentro del GE, y a la inversa en el GC, no se hallan diferencias significativas entre grupos en ninguna de las comparaciones realizadas (Tabla 1).

Para mejorar y completar la información que aporta la aplicación de las pruebas de significación se calcula el tamaño del efecto producido intergrupo utilizando el estadístico d , propuesto por Cohen (1977) (Tabla 1). La consideración de la magnitud del efecto, pueden usarse para decidir si los resultados son realmente pobres o, por el contrario, útiles o relevantes, en ocasiones, un resultado «no significativo» puede tener, sin embargo, una significación práctica (Kirk, 1996). Se

hallan tamaños del efecto medios/bajos en el seguimiento en la puntuación total y los factores 2 (*Defensa de los propios derechos como consumidor*) y 4 (*Decir no y cortar interacciones*) de la EHS, y el factor 5 (*Quedar en evidencia o en ridículo*) del CASO-A30, y pequeños en el factor 1 (*Autoexpresión en situaciones sociales*) de la EHS y la puntuación total del CASO-A30.

Además, para poder interpretar la efectividad de la intervención se calcula el *BESD* (Tabla 1) que permite confeccionar una tabla de éxitos. Los factores en el que se obtiene un mayor % de éxito son el factor 2 (*Defensa de los propios derechos como consumidor*) de la EHS con un 59.4%, y el factor 5 (*Quedar en evidencia o en ridículo*) del CASO-A30, con un 57.3%.

Con el fin de conocer los cambios producidos (intra-grupos) en las HHSS y la AASS de los estudiantes, en los diferentes momentos pretest, postest y seguimiento, se somete a los datos obtenidos a la prueba ANOVA de medidas repetidas (Tabla 2), eliminándose la variación residual debida a la diferencias en del número de sujetos entre medidas.

En relación a la EHS, el ANOVA (Tabla 2), encuentra diferencias significativas entre las puntuaciones medias del GE en el factor 1 (*Autoexpresión en situaciones sociales*, $p = .040$). La prueba de ajuste para comparaciones múltiples de Bonferroni nos muestra que las diferencias encontradas, sólo son significativas entre el pretest y el seguimiento ($p = .049$). Además,

se encuentran tamaños del efecto en las comparaciones intra-grupo experimental medios/bajos en los factores 1 (*Autoexpresión en situaciones sociales*) y 2 (*Defensa de los propios derechos como consumidor*), y pequeño en la puntuación total.

En cuanto al CASO-A30, los resultados mostrados por el ANOVA (Tabla 2), hallan diferencias significativas en el GE, en el factor 1 (*Hablar en público/Interacción con personas de autoridad*, $p < .001$), y 3 (*Interacción con el sexo opuesto*, $p = .004$). La prueba de Bonferroni indica que las diferencias encontradas sólo son significativas ($p \leq .05$) en relación con la comparación pretest-seguimiento. Asimismo, los tamaños del efecto han sido medios/bajos en los factores 1 (*Hablar en público/Interacción con*

personas de autoridad) y 3 (*Interacción con el sexo opuesto*), y pequeños en la puntuación total y el factor 5 (*Quedar en evidencia o en ridículo*) del CASO-A30.

En cuanto a las comparaciones intra-grupo (pretest-postest) (Tabla 2), los tamaños del efecto son irrelevantes en todas las variables analizadas.

Para comprobar si existen diferencias entre estudiantes en función de si habían recibido entrenamiento en HHSS previamente al comienzo del curso, se lleva a cabo una comparación entre medias de las puntuaciones totales de la EHS y el CASO-A30 en los diferentes momentos (pretest-postest-seguimiento).

Se hallan diferencias $p < .001$ y tamaños del efecto grandes en todas las medidas analizadas (Tabla 3), en

Tabla 3

Diferencias de Medias en Función de Entrenamiento Previo (si/no) en Habilidades Sociales

	Ambos grupos	Entrenamiento	N	M	DT	t	p	d
	Pretest	No	94	87.57	15.04	-4.321	.001	0.84
		Sí	38	100.81	16.40			
Total EHS	Postest	No	90	86.08	14.43	-4.995	.001	1.06
		Sí	35	102.52	16.56			
	Seguimiento	No	83	88.14	12.59	-4.270	.001	0.92
		Sí	32	101.58	16.24			
	Pretest	No	94	93.18	14.24	3.873	.001	-0.70
		Sí	38	80.89	20.14			
Total CASO	Postest	No	90	95.82	15.37	4.421	.001	-0.91
		Sí	35	79.48	20.11			
	Seguimiento	No	83	91.59	15.80	3.994	.001	-0.83
		Sí	32	74.54	24.53			

el sentido que los estudiantes que afirman haber recibido entrenamiento en HHSS, logran puntuaciones medias superiores en HHSS y menores en AASS.

Finalmente y con el objetivo de comprobar si el incremento de las puntuaciones en HHSS tras la asignatura HHSS, es independiente de si los estudiantes habían o no recibido entrenamiento previo en HHSS, se realiza un análisis de covarianza (ANCOVA), eliminándose de la variable dependiente HHSS el efecto atribuible a variables no incluidas en el diseño y por tanto no sometidas a control experimental, por lo que se utilizan como covariables las puntuaciones pretest de las variables dependientes HHSS y como factor fijo la variable entrenamiento previo sí/no. El ANCOVA no halla diferencias ($p \leq .05$) entre estudiantes con o sin entrenamiento previo en HHSS, en ninguna de las comparaciones pretest-posttest que puedan atribuirse al entrenamiento llevado a cabo durante la asignatura HHSS [$F(1, 57) = .630, p = .431, \eta^2 = .014$] y pretest-seguimiento [$F(1, 57) = 3.632, p = .064, \eta^2 = .085$].

Discusión

El éxito del entrenamiento en HHSS en el ámbito universitarios ha sido demostrado (Bueno et al., 2013; Fernández y Fraile 2008; Pades, 2003). En este estudio, aun apreciándose tendencias positivas entre medidas en la mayoría de las variables de la EHS en el GE, sólo se han logrado

diferencias estadísticamente significativas en el factor *Autoexpresión en situaciones sociales*. En cuanto a la AASS, los resultados logrados apoyan la estrecha relación entre HHSS y AASS (Burkhart et al., 1979; Caballo, 1993a; Hollandsworth, 1976; León et al., 2015; Orenstein et al., 1975), ya que el entrenamiento realizado durante la asignatura HHSS ha reducido la ansiedad en el GE en los factores (*Hablar en público/Interacción con personas de autoridad*) e (*Interacción con el sexo opuesto*).

Además, en relación con los tamaños del efecto, en el contexto de la investigación educativa suelen encontrarse valores más bajos que en otras disciplinas, cuando se trata de la aplicación de metodologías innovadoras, valores entre $d = 0.30$ y $d = 0.33$ son considerados relevantes, aun cuando no existan diferencias significativas (Valentine y Cooper, 2003). Hattie (2009) encuentra un valor medio del tamaño de efecto de $d = 0.40$ en el contexto educativo y considera que tamaños del efecto superiores a $d = 0.60$ deben estimarse grandes. Así pues, los tamaños del efecto intra-grupo (pretest-seguimiento) indican que las mejoras logradas en su mayoría han sido pequeñas —aunque relevantes—, con valores $d \geq .30$ en los factores (*Defensa de los propios derechos como consumidor*) y (*Autoexpresión en situaciones sociales*) de la EHS. Algo mayores han sido los tamaños del efecto en los factores (*Hablar en público/Interacción con personas de autoridad, d = -0.37*) e (*Interacción con el sexo opuesto*,

$d = -0.44$) del CASO-A30. Por otra parte, los contrastes inter-grupos (experimental-control) muestran que el grupo que ha recibido la intervención obtiene porcentajes de eficacia menores al 10%. Por tanto, si bien se puede afirmar que se han logrado resultados positivos tras el entrenamiento recibido durante la asignatura HHSS, no se puede estar del todo satisfecho, ya que las HHSS son una competencia esencial para el buen desarrollo de la labor profesional de los Educadores/as Sociales. Por ello, se sugieren nuevas vías para que los estudiantes universitarios adquieran más HHSS teniendo en cuenta las variables que intervienen en dicho proceso: (a) la duración del entrenamiento y el tamaño de los grupos (Caballo, 1993a); (b) el espacio empleado y la existencia de evaluación (Wilkinson y Canter, 1982); (c) la agrupación indiscriminada de sujetos en grupos (Anderson, Pourre, Maffre, y Raynaud, 2011; Mueser y Bellack, 2007).

Por otro lado, los diferentes resultados observados entre las puntuaciones postest y seguimiento, merecen un análisis más detallado. Recordemos que las mejoras logradas durante el entrenamiento en HHSS, en su mayoría han sido observadas entre las puntuaciones pretest-seguimiento. Si bien, la teoría dice que el entrenamiento en HHSS logra resultados desde el primer momento, el método clásico del entrenamiento en HHSS incide en la importancia del ensayo de la conducta socialmente habilidosa (Bueno y Garrido, 2012). Luego la posibilidad de poner en práctica las

conductas socialmente hábiles en contextos y ámbitos diferentes al universitario durante el periodo de tiempo transcurrido entre el postest y el seguimiento, podrían explicar las diferencias reflejadas en los resultados, haciéndose evidente la necesidad de no precipitarse en la evaluación de los entrenamientos en HHSS.

Además, cuando se decidió incluir la variable *entrenamiento previo* sí/no, se pretendía, además de corroborar la importancia del entrenamiento en HHSS para mejorar la competencia social, poder determinar en qué medida esta variable, influye o es influida en o por el entrenamiento en HHSS. En este sentido, los resultados obtenidos en las comparaciones entre sujetos *con/sin entrenamiento previo* no dejan lugar a duda de la eficacia de los entrenamientos en HHSS, al menos en cuanto a los datos reflejados en los auto-informes. Además, los análisis revelan que independientemente de lo hábil socialmente que se fuese antes de comenzar la asignatura HHSS, los resultados logrados en cuanto a las mejoras en HHSS son similares.

Si bien en los diferentes estudios sobre HHSS no es habitual el control de la variable *entrenamiento previo*, los programas de entrenamientos grupales en HHSS permiten, e incluso buscan, la participación de sujetos ya entrenados a lo largo de todo el proceso, ya que estos sujetos proporcionan ayuda y sirven de modelos en situaciones reales; y a su vez ellos mismos se benefician al practicar HHSS anteriormente adquiridas

(Caballo, 1993a), resultando idóneo el control de esta variable. Además, y teniendo en cuenta el considerable porcentaje de estudiante (28.8%) que afirman haber recibido entrenamiento en HHSS, el control de esta variable reduciría la posibilidad de que los resultados del estudio, se atribuyan a factores no tenidos en cuenta (Cook y Campbell, 1986), haciéndose extensiva la idoneidad de controlar esta variables en futuras investigaciones.

Las principales limitaciones de la investigación —además de las propias de toda investigación cuasi-experimental, o las derivadas de la utilización de autoinformes como método recogida de información—, están relacionadas con el desequilibrio entre la muestra femenina y masculina —si bien este desequilibrio es poblacional, ya que los estudiantes de Educación Social son en gran mayoría mujeres— dificultando la generalización de los resultados a población masculina, y la baja VME de algunos de las escalas de los cues-

tionarios utilizados. Por otra parte, no se puede obviar las dificultades encontradas a la hora de aplicar un entrenamiento clásico en HHSS con las condiciones propias de un aula universitaria con numerosos estudiantes.

Por último, y en base a todo lo expuesto anteriormente, se hace patente y resulta especialmente relevante la necesidad de incidir en la formación para una actuación social competente de los/as Educadores/as Sociales y por extensión de todo profesional de la educación. Debemos generar cambios en la Universidad, aprovechando el nuevo paradigma educativo (centrado en el aprendizaje) que nos brinda el EEES, con nuevas y mayores exigencias de calidad, determinando las competencias sociales y profesiones de los estudiantes universitarios en función de los diferentes contextos, así como nuevas y mejores formas de evaluar unas competencias que serán decisivas para su éxito social y profesional.

Referencias

- American Psychological Association. (2009). *Publication manual of the American Psychological Association* (6th ed.). Washington, D.C.: Author.
- Amezcu, J., y Pichardo, M. (2002). Modificación de las habilidades sociales, ansiedad y autoconocimientos en estudiantes universitarios españoles. *Revista Interuniversitaria de la Educación*, 1, 387-408.
- Ananiadou, K., y Claro, M. (2010). Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en los países de la OCDE. *Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. Recuperado de http://recursostic.educacion.es/blogs/europa/media/blogs/europa/informes/Habilidades_y_competencias_siglo21_OCDE.pdf*.

- Andanson, J., Pourre, F., Maffre, T., y Raynaud, J. P. (2011). Social skills training groups for children and adolescents with Asperger syndrome. *Archives de Pediatrie*, 18, 589-596. doi: 10.1016/j.arcped.2011.02.019
- Beidel, D. C., Rao, P. A., Scharfstein, L., Wong, N., y Alfano, C. A. (2010). Social skills and social phobia: an investigation of DSM-IV subtypes. *Behaviour Research and Therapy*, 48(10), 992-1001. doi: 10.1016/j.brat.2010.06.005
- Bódalo, E., Carbonel, M. C., y Pérez, C. (2014). Entrenamiento de habilidades sociales (EHS) para la práctica profesional del trabajo social. En E. Pastor (Ed.), *Prácticas y supervisión en trabajo social: metodología, organización e instrumentos de supervisión de la práctica profesional* (pp. 191-214). DM.
- Bueno, M. R., Durán, M., y Garrido, M. A. (2013). Entrenamiento en habilidades sociales en estudiantes universitarios de Magisterio de la especialidad de Educación Primaria: un estudio preliminar. *Apuntes de Psicología*, 31(1), 81-86.
- Bueno, M. R., y Garrido, M. A. (2012). *Relaciones interpersonales en la educación*. Madrid: Pirámide.
- Burkhart, B. R., Green, S. B., y Harrison, W. H. (1979). Measurement of assertive behavior: Construct and predictive validity of self-report, role-playing, and in-vivo measures. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 35, 376-383.
- Caballo, V. E. (1993a). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid: Siglo XXI.
- Caballo, V. E. (1993b). La multidimensionalidad conductual de las habilidades sociales: propiedades psicométricas de una medida de autoinforme, la Emes-M. *Psicología Conductual*, 1(2), 221-231.
- Caballo, V. E., Salazar, I. C., Arias, B., Iurrtia, M. J., Calderero, M., y Equipo de Investigación CISO-A España (2010). Validación del «Cuestionario de ansiedad social para adultos» (CASO-A30) en universitarios españoles: similitudes y diferencias entre comunidades y carreras universitarias. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 18(1), 5-34.
- Caballo, V. E., Salazar, I. C., Iurrtia, M. J., Olivares, P., y Olivares, J. (2014). Relación de las habilidades sociales con la ansiedad social y los estilos/trastornos de la personalidad. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 22, 401-422.
- Caballo, V. E., Salazar, I. C., Olivares, P. J., Iurrtia M. J., Olivares, J., y Toledo, R. (2014). Evaluación de las habilidades sociales: estructura factorial y otras propiedades psicométricas de cuatro medidas de autoinforme. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 22(3), 375-399.
- Campbell, D., y Stanley, J. (2005). *Diseños experimentales y cuasi-experimentales en la investigación social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Chambless, D. L., Hunter, K., y Jackson, A. (1982). Social anxiety and assertiveness: A comparison of the correlations in phobic and college student samples. *Behaviour Research and Therapy*, 20, 403-404. doi: 10.1016/0005-7967(82)90101-2
- Clark, D. M., y Wells, A. (1995). A cognitive model of social phobia. En R. Heimberg, M. Liebowitz, D. A. Hope, y F. R. Schneier (Eds.), *Social phobia: Diagnosis, assessment and treatment* (pp. 69-93). New York: Guilford Press.
- Clark, J. V., y Arkowitz, H. (1975). Social anxiety and self-evaluation of interpersonal performance. *Psychological Reports*, 36(1), 211-221. doi: 10.2466/pr0.1975.36.1.211

- Cohen, J. (1977). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Nueva York: Academia Press.
- Cook, T. D., y Campbell, D. T. (1986). The causal assumptions of quasi-experimental practice. *Synthese*, 68, 141-180.
- Costa, M., y López, E. (1994). *Manual para el educador social* (2.ª ed.). Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales. Centro de Publicaciones.
- Eceiza, M., Arrieta, M., y Goñi, A. (2008). Habilidades sociales y contextos de la conducta social. *Revista de Psicodidáctica*, 13(1), 11-26. doi: 10.1387/RevPsicodidact.228
- Felipe, E., y Ávila, A. (2005). Modelos circumplex de la conducta interpersonal en psicología clínica: Desarrollos actuales y ámbitos de aplicación. *Apuntes de Psicología*, 23(2), 183-196.
- Fernández, N. G., y Fraile, C. L. (2008). Evaluación de las competencias sociales en estudiantes de enfermería. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 60(2), 91-106. doi: 0.15517/revenf.v0i27.16057
- García-López, L. J., Díez-Bedmar, M. B., y Almansa-Moreno, J. M. (2013). From being a trainee to being a trainer: helping peers improve their public speaking skills. *Revista de Psicodidáctica*, 18(2), 331-342. doi: 10.1387/RevPsicodidact.6419
- García-Rojas, A. D. (2010). Estudio sobre asertividad y las habilidades sociales en el alumnado de Educación Social. *XXI: Revista de Educación*, 12, 225-240.
- Gil, F., Cantero, F. J., y Antino, M. (2013). Tendencias actuales en el ámbito de las habilidades sociales. *Apuntes de Psicología*, 31(1), 51-57.
- Gismero, E. (2000). *EHS Escala de Habilidades Sociales*. Madrid: TEA.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of meta-analyses in education*. London: Routledge.
- Hedrick, T. E., Bickman, L., y Rog, D. J. (1993). *Applied research design. A practical guide*. Newbury Park, CA: Sage.
- Hollandsworth, J. G. (1976). Further investigation of the relationship between expressed social fear and assertiveness. *Behavior Research and Therapy*, 3, 85-87. doi: 10.1016/0005-7967(76)90052-8
- Ion, G., y Cano, E. (2012). La formación del profesorado universitario para la implementación de la evaluación por competencias. *Educación XXI*, 15(2), 249-270. doi: 10.5944/educxx1.15.2.141
- Kirk, R. E. (1996). Practical significance: A concept whose time has come. *Educational and Psychological Measurement*, 56, 746-759. doi: 10.1177/0013164496056005002
- León, B. (2009). Salud mental en las aulas. *Revista de Estudios de Juventud*, 84, 66-83.
- León, B., Felipe, E., Mendo, S., e Iglesias, D. (2015). Habilidades sociales en equipos de aprendizaje cooperativo en el contexto universitario. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 23(2), 191-214.
- Letussi, A., Freytes, V., López, G., y Olaz, F. (2012). Un estudio comparativo sobre las habilidades sociales en estudiantes de psicología. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 12(2), 277-287.
- Marks, I. M., y Gelder, M. G. (1966). Different ages of onset in varieties of phobia. *American Journal of Psychiatry*, 123, 218-221. doi: 10.1176/ajp.123.2.218
- Monjas, I. (2004). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS) para niños/as y adolescentes*. Madrid: CEPE.
- Mueser, K. T., y Bellack, A. S. (2007). Social skills training: Alive and well? *Journal of Mental Health*, 16, 549-552. doi: 10.1080 / 09638230701494951

- Muñoz, F. J. R., y Rodrigo, S. R. (2014). El trabajo en equipo como recurso para fomentar las habilidades sociales en estudiantes universitarios. *Educación y Futuro: Revista de Investigación Aplicada y Experiencias Educativas*, 31, 273-288. doi: 10.1344/reire2014.7.1714
- Orenstein, H., Orenstein E., y Carr, J. E. (1975). Assertiveness and anxiety: A correlational study. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 6, 203-207. doi: 10.1016/0005-7916(75)90100-7
- Pades, A. (2003). *Habilidades sociales en Enfermería: propuesta de un programa de intervención*. Tesis doctoral. Palma de Mallorca: Universitat de Illes Balears.
- Palacios, A. (2004). El crédito europeo como motor de cambio de la configuración del Espacio Europeo de la Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18, 197-207.
- Phillips, E. L. (1985). *Social skills: History and prospect Handbook of social Skills Training and Research*. NY, EE.UU: Wiley.
- Rosa, G., Navarro-Segura, L., y López, P. (2014). El aprendizaje de las habilidades sociales en la universidad: Análisis de una experiencia formativa en los grados de educación social y trabajo social. *Formación Universitaria*, 7(4), 25-38. doi: 10.4067/S0718-50062014000400004
- Senent, J. M. (2012). Los nuevos grados de educación social en las universidades españolas (Análisis comparado de sus diseños curriculares). *Revista de Educación Social*, 13, 1-20.
- Valentine, J., y Cooper, H. (2003). *Effect size substantive interpretation guidelines: Issues in the interpretation of effect sizes*. Washington, D.C.: What Works Clearing House.
- Wilkinson, J., y Canter, S. (1982). *Social skills training manual: Assessment, programme design, and management of training*. New York: Wiley.

Santiago Mendo Lázaro es Educador Social. Investigador adscrito al Departamento de Psicología y Antropología de la Universidad de Extremadura (UEX). Sus principales líneas de investigación y publicaciones giran en torno a las Habilidades Sociales y el Aprendizaje Cooperativo.

Benito León del Barco es profesor Titular de Psicología de la Educación del Departamento de Psicología y Antropología en la Facultad de Formación del Profesorado de Cáceres de la UEX. Sus publicaciones giran en torno al aprendizaje cooperativo, habilidades sociales y acoso escolar.

Elena Felipe Castaño, profesora titular del área de personalidad, evaluación y tratamiento psicológicos de la UEX. Psicóloga especialista en psicología clínica. Sus publicaciones están relacionadas con las relaciones interpersonales y trastornos de la personalidad y consecuencias psicopatológicas del acoso escolar.

M.^a Isabel Polo del Río es Doctora en Psicología. Profesora Asociada en el Área de Psicología Evolutiva y de la Educación de la UEX. Sus líneas de investigación y publicaciones tratan sobre Aprendizaje Cooperativo, el Acoso Escolar Bullying y el Cyberbullying.

Virginia Palacios García es Doctora en Psicología. Profesora Asociada en el Área de Psicología Evolutiva y de la Educación de la UEX. Sus líneas de investigación y publicaciones giran en torno a las experiencias psicóticas, el Bullying y el Ciberbullying.

Fecha de recepción: 02-03-2015

Fecha de revisión: 23-10-2015

Fecha de aceptación: 15-11-2015