

PEDAGOGÍA  
Y DIDÁCTICA



# Relaciones interpersonales en la educación

María Reyes Bueno Moreno  
Miguel Ángel Garrido Torres

PIRÁMIDE



# Relaciones interpersonales en la educación



**MARÍA REYES BUENO MORENO**

PROFESORA COLABORADORA DOCTORA EN EL DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA SOCIAL  
DE LA UNIVERSIDAD DE SEVILLA

**MIGUEL ÁNGEL GARRIDO TORRES**

PROFESOR TITULAR DE UNIVERSIDAD EN EL DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA SOCIAL  
DE LA UNIVERSIDAD DE SEVILLA

# Relaciones interpersonales en la educación

**EDICIONES PIRÁMIDE**

## COLECCIÓN «PSICOLOGÍA»

Sección: «Pedagogía y Didáctica»

Director:

**Francisco J. Labrador**

Catedrático de Modificación de Conducta  
de la Universidad Complutense de Madrid

Edición en versión digital

Está prohibida la reproducción total o parcial de este libro electrónico, su transmisión, su descarga, su descompilación, su tratamiento informático, su almacenamiento o introducción en cualquier sistema de repositorio y recuperación, en cualquier forma o por cualquier medio, ya sea electrónico, mecánico, conocido o por inventar, sin el permiso expreso escrito de los titulares del copyright.

© María Reyes Bueno Moreno y Miguel Ángel Garrido Torres, 2012

© Primera edición electrónica publicada por Ediciones Pirámide (Grupo Anaya, S. A.), 2012

Para cualquier información pueden dirigirse a [piramide\\_legal@anaya.es](mailto:piramide_legal@anaya.es)

Juan Ignacio Luca de Tena, 15. 28027 Madrid

Teléfono: 91 393 89 89

[www.edicionespiramide.es](http://www.edicionespiramide.es)

ISBN: 978-84-368-2666-1

# Índice

<b>Prólogo</b> .....	11
<b>1. La psicología social. El estudio de la interacción</b> .....	15
1. Presentación .....	15
2. La psicología social.....	16
2.1. Axiomas.....	16
2.2. Principios.....	16
3. Psicología social y educación .....	20
3.1. Relaciones interpersonales.....	21
<b>2. La comunicación humana. Concepto, axiomas, modelos competentes y tipos</b> .....	23
1. Presentación .....	23
2. Concepto de comunicación.....	24
3. Comunicación e interacción.....	24
4. El proceso de comunicación.....	26
5. Problemas en el proceso de comunicación .....	27
5.1. Errores de comunicación .....	29
5.2. Barreras a la comunicación .....	30
6. Facilitadores de la comunicación .....	31
7. Análisis interpersonal del proceso comunicativo: comunicación verbal y no verbal .....	33
7.1. Comunicación verbal (CV).....	33
7.2. Comunicación no verbal (CNV).....	35
8. La comunicación en la escuela.....	36
8.1. Comunicación formal.....	37
8.2. Comunicación informal.....	39
<b>3. Habilidades interpersonales. Concepto, importancia, componentes y modelos</b> .....	43
1. Presentación .....	43

2.	Concepto, importancia y desarrollo de habilidades interpersonales .....	44
2.1.	Desarrollo histórico .....	44
2.2.	Concepto .....	45
2.3.	Importancia de las habilidades sociales .....	47
3.	Componentes de las habilidades sociales .....	47
4.	¿Por qué hay quien tiene habilidades sociales y también hay quien no? .....	50
4.1.	Los modelos de competencia social .....	50
4.2.	Explicaciones sobre la incompetencia social .....	52
5.	La evaluación de las habilidades sociales .....	53
5.1.	Instrumentos de evaluación de las habilidades sociales .....	55
6.	Aprender habilidades sociales en el mundo actual .....	56
<b>4.</b>	<b>Entrenamiento en habilidades sociales. Técnicas psicológicas utilizadas.</b> .....	<b>58</b>
1.	Presentación .....	58
2.	Aprendizaje social y adquisición de conductas .....	60
3.	Concepto y características del entrenamiento en habilidades sociales .....	62
4.	Preparación y aplicación del entrenamiento en habilidades sociales .....	62
5.	Técnicas del entrenamiento en habilidades sociales .....	64
5.1.	Instrucciones .....	64
5.2.	Modelado .....	65
5.3.	Ensayo conductual o <i>role-play</i> .....	66
5.4.	Retroalimentación y refuerzo .....	66
5.5.	Reforzamiento .....	67
5.6.	Generalización de conducta .....	68
6.	¿Cuándo no debe aplicarse el entrenamiento en habilidades sociales? .....	68
<b>5.</b>	<b>La comunicación asertiva. Un tipo de habilidades sociales</b> .....	<b>71</b>
1.	Presentación .....	71
2.	Estilos de comunicación interpersonal .....	72
2.1.	Estilo de comunicación pasivo .....	72
2.2.	Estilo de comunicación agresivo .....	75
2.3.	Estilo de comunicación asertivo .....	77
3.	La asertividad .....	78
3.1.	Ventajas de la asertividad .....	79
3.2.	Importancia de la comunicación asertiva para el maestro .....	80
<b>6.</b>	<b>Estrategias de comunicación asertiva. Aplicaciones en las interacciones escolares</b> .....	<b>83</b>
1.	Preparando la comunicación .....	84
1.1.	El lenguaje corporal .....	84
1.2.	Los diálogos interiores .....	85
2.	Los primeros pasos en la comunicación asertiva .....	85
3.	Técnicas de comunicación asertiva .....	87
3.1.	Aceptación asertiva .....	87
3.2.	Disco rayado .....	88

3.3. El acuerdo viable .....	89
3.4. Decir «no» .....	90
3.5. Banco de niebla .....	90
3.6. Interrogación negativa .....	91
3.7. Aserción negativa.....	92
3.8. Ironía asertiva.....	92
3.9. Mensajes «yo» .....	93
4. Afrontamiento de críticas.....	93

### **PROPUESTAS DE EJERCICIOS PARA COMPLETAR LOS CONTENIDOS DE ESTE MANUAL**

<b>1. Ejercicios sobre el capítulo 1 (Psicología social: el estudio de la interacción) .....</b>	<b>97</b>
1.1. Explorando algunos procesos de influencia social .....	97
<b>2. Ejercicios sobre el capítulo 2 (La comunicación humana) .....</b>	<b>99</b>
2.1. El valor de la retroalimentación en la comunicación .....	99
2.2. Comunicación no verbal .....	100
2.3. Facilitadores y obstáculos de la comunicación.....	101
<b>3. Ejercicios sobre los capítulos 3 y 4 (Habilidades de comunicación).....</b>	<b>103</b>
3.1. Cómo se adquieren las habilidades sociales .....	103
3.2. Evaluación de los componentes moleculares en las habilidades sociales.....	103
3.3. Evaluación molar de las habilidades sociales .....	104
3.4. ¿Cuánto de asertivo es usted?.....	105
3.5. Los tres estilos de comunicación .....	105
<b>4. Ejercicios sobre los capítulos 5 y 6 (Entrenamiento en comunicación asertiva) .....</b>	<b>107</b>
4.1. Practicando los tres pasos hacia la asertividad .....	107
4.2. Practicando las técnicas de comunicación asertiva.....	108

### **ANEXOS A PROPUESTAS DE EJERCICIOS**

<b>1. Anexo 1. Autorretrato de un niño de primaria .....</b>	<b>111</b>
<b>2. Anexo 2. Material para realizar el ejercicio sobre el valor de la retroalimentación en la comunicación .....</b>	<b>113</b>
2.1. Figura modelo.....	113
2.2. Hoja de instrucciones .....	114
2.3. Hoja de valoración de las figuras .....	114

<b>3. Anexo 3. Diálogo para el análisis de la comunicación no verbal</b> .....	115
<b>4. Anexo 4. Material para los ejercicios sobre facilitadores y obstáculos en la comunicación</b> .....	117
4.1. Fábula de la ostra y el pez.....	117
4.2. Situaciones para el análisis.....	119
<b>5. Anexo 5. Guión para entrevistar a un compañero</b> .....	121
<b>6. Anexo 6. Evaluación conductual de una habilidad social</b> .....	123
6.1. Sistema de evaluación conductual de la habilidad social (SECHS).....	123
<b>7. Anexo 7. Propuestas de <i>role-play</i> para la discusión</b> .....	127
7.1. Abelardo y Eloísa.....	127
7.2. La sentencia de Luis.....	127
7.3. La mujer abandonada .....	127
<b>8. Anexo 8. Evaluación de habilidades sociales</b> .....	129
8.1. Cuestionario de evaluación de dificultades interpersonales en la adolescencia (CEDIA).....	129
8.2. Cuestionario de dificultades interpersonales (CDI) (2008).....	131
<b>9. Anexo 9. Escalas de asertividad</b> .....	135
9.1. Escala de asertividad RAS de Rathus (1973) .....	135
9.2. Inventario de asertividad de Gambrill y Richey.....	136
<b>10. Anexo 10. Situaciones sobre estilos de comunicación</b> .....	139
<b>Referencias bibliográficas</b> .....	145

# Prólogo

Presentamos una nueva obra: *Relaciones interpersonales en la educación*, que ha nacido de la experiencia y el esfuerzo de un equipo docente cohesionado y proactivo. Los autores, que han sido también los coordinadores de este equipo durante su andadura docente, no se han planteado tan sólo la redacción de un libro de texto, sino la de un tratado, al tiempo serio e interesante, que ofrece amplias posibilidades de formación y profundización en habilidades interpersonales de comunicación. Es, en efecto, una obra muy útil para la formación del profesorado y en general de todas aquellas personas que, en su actividad profesional, necesitan interactuar con otras personas, es decir, necesitan saber cómo comunicarse de manera eficaz y satisfactoria. La comunicación en la vida social es la clave del éxito laboral, la base de la serenidad personal y, sobre todo, una herramienta fundamental para la tarea educativa.

La formación humana es una responsabilidad de todas las instancias educativas y por ello de toda la sociedad en su conjunto. El ser inmaduro que crece y ha de ser educado necesita la presencia catalizadora del modelo humano y la oferta de la cultura... y ésa es la acción de los agentes socializadores que actúan frente y junto a él. De aquí la propuesta de la comunicación como instrumento privilegiado de educación. Tanto la familia como los profesionales de los centros docentes tienen por fuerza que saber cómo comunicarse para dialogar con los educandos: la prole desde la perspectiva familiar o el alumnado cuando se trata de centros docentes.

Comunicar es ante todo dialogar y hemos de considerar tres facetas importantes en esta faceta comunicativa. Hay, en primer término, un diálogo de amor y afectos que es el que ha de predominar en el hogar, porque el consenso social es que los miembros de la familia se quieren y basan sus relaciones en códigos donde cuentan mucho las manifestaciones afectivas. En segundo lugar hay un diálogo intelectual y racional que se desarrolla en la escuela entre el alumnado y sus docentes. En el mundo académico lo que se pretende es el crecimiento intelectual y el conocimiento, y por eso lo que debe primar en las relaciones interpersonales es la serenidad y la motivación hacia el saber. Finalmente, el diálogo grupal, que es el que se establece entre los «pares» juveniles, amigos, compañeros, familiares, y resulta la forma de interacción que estimula la socialización, el aprendizaje de valores y las conductas de cooperación y competición. El grupo, frente a la masa, hace que la interacción directa y positiva sea posible entre miembros que saben oír y hacerse entender.

Los autores de esta obra, para fortalecer y consolidar la intencionalidad educativa que les ha guiado, se han basado en presupuestos científicos correctos y bien fundamentados en el concepto general «psicología social», la parcela científica que sustenta el desarrollo del trabajo. Y a partir de aquí los contenidos fundamentales de la obra se estructuran de manera sistemática y asequible configurándose en los siguientes capítulos:

1. **La psicología social**, que se presenta como la parcela científica en el que se incardi-

nan todos los demás que siguen. En este capítulo se trabaja también el enlace que se establece entre la psicología social y la dinámica educativa. Es éste un elemento científico esencial para comprender la información que la obra ofrece.

2. **La comunicación humana**, que se puede calificar como un compendio básico y completo de aquellos conocimientos sobre «comunicación» que apoyarán la comprensión y el aprendizaje del resto de la obra. Toca todos los puntos que completan el panorama de las interacciones comunicativas: concepto y proceso, errores y barreras, comunicación verbal, conductas no verbales, la comunicación en la escuela, etc. No en vano es el capítulo más extenso, como corresponde a su importancia.
3. **Habilidades interpersonales**, donde ya se entra en el análisis pormenorizado de la temática central de libro, con todo tipo de explicaciones que incluso dan respuestas a preguntas tales como ¿por qué hay quien tiene habilidades sociales y también hay quien no? Queda claro igualmente que ser una persona habilidosa en la interacción tiene una clara relación con el bienestar personal y el éxito profesional.
4. **Entrenamiento en habilidades sociales**. Este capítulo es la entrada a los juegos y actividades prácticas. Porque el gran mensaje educativo y formativo en relación con las habilidades sociales es el del aprendizaje a través del entrenamiento. Sería triste llegar a concluir que se nace con esta capacidad y si no se posee no hay nada que hacer. Por el contrario, las habilidades de comunicación se aprenden y gracias al entrenamiento una persona puede llegar a cambiar la conducta en la dirección adecuada. En el texto del capítulo se presentan los fundamentos y el desarrollo del aprendizaje de estas habilidades tan necesarias.
5. **La comunicación asertiva**. Es el estilo ideal para lograr una comunicación satisfactoria y eficaz. En este capítulo se describen,

con sus características, posibilidades y consecuencias, los tres estilos clásicos que pueden encontrarse en la comunicación interpersonal: el pasivo (poco, inseguro, tarde), el agresivo (violento, apresurado, dañino) y el asertivo (eficaz, equilibrado, positivo). Sobre este último estilo se amplían informaciones y detalles que continúan en el siguiente capítulo.

6. **Estrategias de comunicación asertiva**. Éste es el último de los capítulos que conforman el corpus teórico, y puede afirmarse que es ya una puerta abierta a la práctica sobre las habilidades sociales. Corresponde, en efecto, a una descripción pormenorizada de las técnicas de comunicación asertiva más usuales y efectivas. Se analizan las siguientes: aceptación asertiva, disco rayado, el acuerdo viable, decir «no», banco de niebla, interrogación negativa, aserción negativa, ironía asertiva y mensajes «yo».

Aunque con este capítulo finaliza la parte teórica, no termina la obra, porque cada uno de los seis capítulos se acompaña de abundantes aplicaciones prácticas en forma de propuestas de ejercicios para completar los contenidos de este manual conformando así las líneas formativas que la obra ofrece.

Los autores han preparado un material abundante y variado para que los lectores hagan ejercicios diversos de cada tema y comprendan cada cosa que se les haya explicado. Y todo ello con la forma amena y estimulante de los ejercicios lúdicos del llamado juego formativo. Hay un sinfín de razones que justifican la idea de que el juego es una de las más saludables formas de actividad humana. Y no sólo en la infancia, sino a lo largo de toda la vida. Jugar nos ayuda a escapar de la rutina cotidiana para poder vivir situaciones en las que vale todo aquello que deseemos o hayamos decidido crear; en las que vale también ser de otra forma, cambiar, crecer. Es bien sabido que el comportamiento atrevido y lúdico de los grandes científicos y pensadores ha potenciado la

creatividad para el progreso de las ideas, la cultura, el arte...

Haber estudiado e investigado acerca de lo que se escribe es tarea obligada de todo autor científico que se precie, pero en esta obra está también la sabiduría viva de haber ya probado su calidad didáctica porque se ha escrito el libro después de haber enseñado el tema y no antes, pues, como dijimos al principio, esta obra es un

fruto sereno y maduro del trabajo de un amplio equipo docente (del que me enorgullece haber formado parte), y que, coordinado por los autores, ha vivido y puesto en práctica todo lo que ahora ofrece a estudiantes, estudiosos e investigadores del tema.

Sevilla, 27 de octubre de 2011.

FELICIDAD LOSCERTALES



# La psicología social. El estudio de la interacción

# 1

## 1. PRESENTACIÓN

Los seres vivos estamos en continua relación o interacción con nuestro entorno. De él nos nutrimos y a él suministramos la materia y energía que nos demanda. Somos parte de un ecosistema en el que interactuamos dentro de nuestro medio físico, psicológico y social, fundamentalmente con individuos de nuestra misma especie, es decir, con otros seres humanos. Unas veces esa interacción es muy evidente, como cuando un niño pide alimento a su madre o cuando un maestro enseña una lección a su discípulo; sin embargo, en otras ocasiones no lo es tanto. ¿Acaso existe interacción cuando únicamente somos interesados observadores de cómo un pescador recoge el carrete de su caña de pescar? Triplett (1898), uno de los padres de la psicología social, a la luz de los resultados de sus experimentos pioneros respondería afirmativamente. De hecho, este investigador observó que la mera presencia de otra persona era suficiente para que el pescador recogiera el carrete con más ahínco que cuando no existía este observador. Este fenómeno que tanto ha sido estudiado desde los albores del siglo XX se conoce en psicología social como *facilitación social*. Hay numerosas investigaciones que se han hecho en los últimos años sobre este fenómeno, y por citar alguna, comentamos la que recientemente publicaron Caracuel, Jaenes y De Marco (2011) sobre equipos de remo en la que demuestran que el descenso hallado en los metros recorridos en la con-

dición grupal no se podía explicar por el número de paladas dadas; además, la fatiga percibida individualmente es menor que la grupal, a pesar de haber recorrido más metros que en grupo.

La psicología social es psicología y, como tal, estudia el comportamiento humano. Dado que hay fenómenos muy concretos que sólo pueden abordarse considerando el ambiente social donde se desenvuelven las personas, la peculiaridad de la psicología social es que estudia el comportamiento humano desde la perspectiva de esa interacción, es decir, desde las relaciones entre la persona y su ambiente. Probablemente no considere raro que pidamos a niños que dibujen monedas de un euro; quizá observe sin extrañarle que ellos dibujen las monedas de diferentes tamaños; pero ¿se sorprendería si se percatara de que los niños de clases más desfavorecidas económicamente dibujan las monedas más grandes que los demás? Estos hechos no son sorprendentes para Bruner y Goodman (1947): ellos encontraron estas diferencias sistemáticamente en sus investigaciones y concluyeron que el significado del ambiente social en el que se encuentran los niños que dibujan las monedas, condiciona el tamaño con que son representadas. Éste es un claro ejemplo de cómo el ambiente social interactúa con las personas e influye en su comportamiento, pero también en sus emociones y pensamientos. Es decir, el ambiente social ha impregnado con su influencia a estos niños. Recientes investigaciones, como la de Ulzen, Semin, Oudejans y Beek (2008), encuentran resul-

tados similares de los de Bruner y Goodman, comprobando que la carga afectiva de los objetos afecta al tamaño con que éstos son representados.

En los ejemplos reseñados antes sobre facilitación social aludimos a una forma de interacción humana que no es recíproca; sin embargo, la interacción que se produce en las relaciones interpersonales la caracterizamos por su reciprocidad. Son relaciones sociales y, por lo tanto, están reguladas por leyes implícitas y consuetudinarias. ¿Qué pasaría si usted está tomando café y un desconocido se acerca a empapar sus galletas en él? ¿O si mientras usted lee su periódico en el metro alguien comparte la lectura descaradamente? Puede que usted se forme automáticamente una nefasta impresión de esa persona, que condiciona la forma en que vamos a interactuar con ella, únicamente por haber incumplido esas leyes sociales aludidas.

## 2. LA PSICOLOGÍA SOCIAL

La psicología social es la ciencia que estudia el comportamiento humano en interacción. Se cuestiona cómo los seres humanos hemos evolucionado de seres biológicos a seres sociales. Como Torregrosa y Jiménez Burillo (1991) afirman, la noción de interacción invita a mirar el comportamiento humano como algo distinto al mero resultado de resortes neurofisiológicos. Los diferentes tipos de interacciones que mantenemos con todo lo que nos rodea (personas, grupos, instituciones, calles, jardines, barrios, ciudades, mobiliario, enseres, utensilios, etc.) posibilitan que cada uno de nosotros hagamos nuestra peculiar interpretación de ello. Afirmamos pues, que la realidad social no es algo objetivo ni obvio para todos, sino que es una experiencia singular. Smith y Mackie (1997) afirman que esta experiencia se forma por dos tipos de mecanismos: 1) procesador, mediante el cual analizamos y procesamos la información observada para poder entenderla, y 2) motivacional, gracias al cual establecemos las bases para interpretar de común acuerdo fenómenos de la realidad, al menos dentro de los grupos rele-

vantes para nosotros. ¿Imaginan qué pasaría si ni siquiera pudiéramos llegar al acuerdo sobre de qué color es el papel de este libro?

### 2.1. Axiomas

Acabamos de afirmar el primer axioma de la psicología social: cada uno de nosotros construimos nuestro mundo social. Ahora expresamos el segundo: las personas nos inundamos o impregnamos de la influencia social. Las otras personas influyen sobre nuestro comportamiento. ¿Ha analizado cuánto cambia su comportamiento en función de la situación en la que se encuentre? Si algún comportamiento de una persona no le gusta, pruebe a cambiar su situación, y verá cómo probablemente ya no despliegue esa conducta. Por ejemplo, si observa que los alumnos están muy alborotados en el aula y no desea que esto ocurra, cambie algo (la distribución de las sillas, de los compañeros, el tipo de tarea que realizan, las formas que tiene de tratarlos, etc.). Éste es un claro ejemplo de influencia comportamental del mundo social.

No obstante, esta influencia del mundo social no sólo es comportamental. También puede ser cognitiva, sobre nuestros pensamientos, y afectiva, sobre nuestros sentimientos. A veces resulta evidente que de alguna manera quieren influenciarnos para que hagamos, pensemos o sintamos en alguna dirección determinada o como alguien postula. Ése es el objetivo de las diferentes estrategias que utiliza la publicidad comercial. Cuando esta influencia es muy evidente, tenemos mecanismos que posibilitan que nos defendamos ante ella; sin embargo, cuando las estrategias de influencia no son tan claras, la repercusión que se ejerce en nosotros puede ser muy profunda.

### 2.2. Principios

Pero ¿cómo nos impregnamos de la influencia social o cómo construimos nuestra peculiar realidad? Mediante dos motivos básicos: 1) tendiendo a tratar la información de una manera determinada, y 2) desarrollando unas motivaciones bási-

cas respecto a nuestro mundo social. Es lo que llamamos los principios procesadores y los principios motivadores.

### 2.2.1. Principios procesadores

Los principios procesadores nos informan sobre las estrategias que utilizamos para comprender nuestro complejo entorno. Estamos sometidos a gran cantidad de estímulos y nuestro sistema cognitivo no es infinito, sino que tiene sus limitaciones: ¿ha probado a sumar de dos en dos mientras que su compañero lo hace de tres en tres en voz alta? Esta tarea sencilla se complica debido a que nos cuesta trabajo filtrar y procesar toda la estimulación que recibimos. De la misma manera, ¿ha podido vislumbrar su nombre dentro de una auténtica algarabía? Seguro que responde que sí. Es decir, de alguna manera la información que realmente es importante para usted —su nombre lo es— ha prevalecido sobre ese alboroto como un estímulo saliente.

Desde la psicología social proponemos tres principios procesadores, que son el de conservadurismo, accesibilidad y superficialidad frente a profundidad:

#### Conservadurismo

El principio de **conservadurismo** se refiere a que los conceptos sobre el mundo y los individuos cambian lentamente. Tendemos a tener una imagen estable de lo que nos rodea, lo cual nos permite intentar predecir qué es lo que ocurrirá en determinadas situaciones tras las conductas que emitimos u observamos. Si su compañero de estudios siempre va a clase, ¿vendrá hoy? Bajo la influencia del principio de conservadurismo sólo podemos responder afirmativamente. Pero ¿y si no viniera? Este hecho sería inesperado y, entonces, se pondrían en funcionamiento unos mecanismos o procesos encaminados a que el principio de conservadurismo prevalezca. Estos procesos se llaman en psicología social atribuciones causales. Las atribuciones causales son inferencias o expli-

caciones que realizamos sobre nuestros comportamientos o sobre el de los demás, que se producen cuanto más, improbable o extraño es lo acontecido. Una explicación que podríamos dar sobre el hecho de que su compañero no viniera hoy sería, por ejemplo: «habrá perdido el autobús». En cualquier caso, estas explicaciones dejan indemne su pensamiento de que «mi compañero viene siempre a clase».

De la misma manera que la atribución causal, otros procesos psicosociales básicos, como la estereotipia o la formación de primeras impresiones, contribuyen a hacer que lo establecido tienda a perpetuarse.

#### Accesibilidad

El principio de **accesibilidad** se refiere a que la información que se encuentra más rápidamente es la que tiene más impacto sobre nosotros. Continuamente estamos inundados de información, pero para nosotros no toda es relevante, por lo que, por economía, tendemos a quedarnos, recordar y usar todo lo que nos es más accesible. Imagine a un aficionado al baloncesto que observa un mal partido de Pau Gasol. Lo más accesible e inmediato para que este aficionado explicara la bajada de rendimiento de Pau podría ser la suerte (mala en este caso), pero si el aficionado fuera un experto en baloncesto, quizá lo más accesible fuera el excelente despliegue del equipo rival de Pau o el conocimiento de que éste juega lesionado.

#### Superficialidad versus profundidad

Por último, la **superficialidad versus profundidad** se refiere a que las personas actuamos irreflexivamente para hacernos una idea somera o vana de la realidad, confiando en la información más accesible. La profundidad se refiere a que a veces nos tomamos la molestia de analizar a fondo lo que nos acontece.

En el ejemplo anterior sobre el compañero que siempre asiste a clases explicábamos el hecho de su falta por haber perdido el autobús. Sin embargo, si la clase hubiera sido muy importante o se

tratara de un examen, probablemente no recurriamos a esa información tan superficial, sino que nos tomaríamos la molestia de investigar la realidad de lo ocurrido.

Ante una persona que no está preparada en temas relacionados con el automóvil, un vendedor de coches no puede manejar una información profunda sobre las características técnicas del vehículo para venderlo, sino que, por el contrario, tratará de usar argumentos de persuasión basados en los sentimientos o emociones que genera tener ese determinado coche.

De esta manera, en función del interés, motivación, preparación o del grado de coincidencia de los acontecimientos con nuestras expectativas decidiremos afrontarlos superficialmente o en profundidad. Es verdad que la mayor parte del tiempo la gente parece funcionar automáticamente, esforzándose poco para explicar su realidad social; pero cuando el tema es interesante o motivador para ellos o cuando lo acontecido no coincide con nuestras expectativas nos esforzamos en buscar explicaciones más profundas.

### 2.2.2. *Principios motivadores*

Los principios motivadores nos informan sobre qué es lo que guía o alimenta nuestras acciones tendentes a la construcción o interpretación de la realidad. Son tres los principales objetivos o principios motivadores: esfuerzo de dominio, búsqueda de conexión y valoración de lo personal.

#### **Esfuerzo de dominio**

El esfuerzo de dominio se refiere a que nos tomamos bastante interés en tener controlado todo lo que nos sucede o por dominar nuestro entorno. De esta manera tendemos a buscar explicaciones de todo para entender y predecir sucesos. Saber comprender los acontecimientos que nos suceden es una habilidad básica para nuestra supervivencia. Esto nos proporciona el poder tomar decisiones correctas de cara a la consecución de nuestros objetivos. Un maestro debe comprender en qué

situación se encuentran sus alumnos para después decidir qué acciones concretas realizar con ellos para alcanzar sus objetivos. ¿Se plantearía usted explicar al alumnado de primaria divisiones por dos cifras la primera hora tras la vuelta de las vacaciones de Navidad? La respuesta debería ser «no». Usted ya sabe que cuando los alumnos se encuentran de nuevo tras la larga temporada de Navidad se produce cierta algarabía, por lo que pretender explicar las divisiones supondría fracasar en el objetivo que se ha marcado. Entonces, el maestro tratará de cambiar esta situación fomentando hábitos eficaces de comunicación. Éste es un ejemplo de esfuerzo de dominio, de cómo un maestro ha entendido la situación y ha realizado predicciones sobre lo que podría suceder en función de la conducta que emitiera; posteriormente ha emitido aquellas conductas con las que pronostica que se conseguirán mejor sus metas.

#### **Búsqueda de conexión**

La gente busca conexión, es decir, busca mantener sentimientos de apoyo, agrado y aceptación con las personas, grupos o instituciones que valora e interesan. La homogeneidad grupal o el hecho de que los grupos sociales cuenten con personas muy similares en muchos aspectos ilustran esa forma de buscar y mantener esos sentimientos de apoyo y aceptación. El ser humano es un ser social, necesita tener esos vínculos o sentimientos de apoyo para sobrevivir como individuos y como especie. Maslow postulaba que tras las necesidades básicas y de seguridad del ser humano aparecen las de relación. Estas necesidades son psicosociales por excelencia y se refieren a la necesidad de amigos, de compañeros, de una familia, de identificación con un grupo, etc.

#### **Valoración de lo personal**

La gente se autovalora: nos vemos a nosotros y a los nuestros de manera positiva. Esto explica el diferente prisma de los endogrupos respecto a los exogrupos, o el etnocentrismo típico de los grupos sociales, es decir, la tendencia a concebir

todo lo que nos rodea desde el punto de vista de que las ideas, valores, pautas de conducta, etc., de nuestro grupo son naturales, importantes y mejores; mientras que lo propio de otros grupos es de carácter negativo.

En la figura 1.1 puede observarse la relación entre los principios y axiomas de la psicología social.

En resumen: cada persona interpreta la realidad que vive sobre la base de sus experiencias, valores, motivaciones, ideas, etc.; pero al mismo tiempo el entorno ejerce una poderosa influencia social que afecta a todas las facetas de su vida. Desde esta perspectiva, la psicología social se ha venido centrando en el estudio de los siguientes tópicos (Schreer, 2003):

- La cognición social y la percepción. Mediante estos procesos:
  - «Vemos lo que queremos o esperamos ver» (atribuciones, formación de impresiones, estereotipos).
  - «Construimos nuestra propia realidad social» (el yo, los errores, prejuicios).

- «Tomamos atajos o economizamos en el procesamiento de información social» (esquemas, categorización).
- La influencia social, mediante la cual:
  - «Podemos hacer que los demás hagan lo que esperamos» (fenómeno de la profecía autocumplida).
  - «Hacemos lo que la situación dicte» (conformidad, obediencia).
  - «Nos autopersuadimos» (disonancia cognitiva, autopercepción).
- Las interacción social, que se refiere a que:
  - «Todos somos animales sociales» (los procesos del grupo, la atracción interpersonal).
  - «Muchas manos hacen el trabajo más ligero» (holgazanería, el comportamiento de ayuda).
  - «Las personas somos partícipes y resultados de nuestro mundo social» (salud, organizaciones).

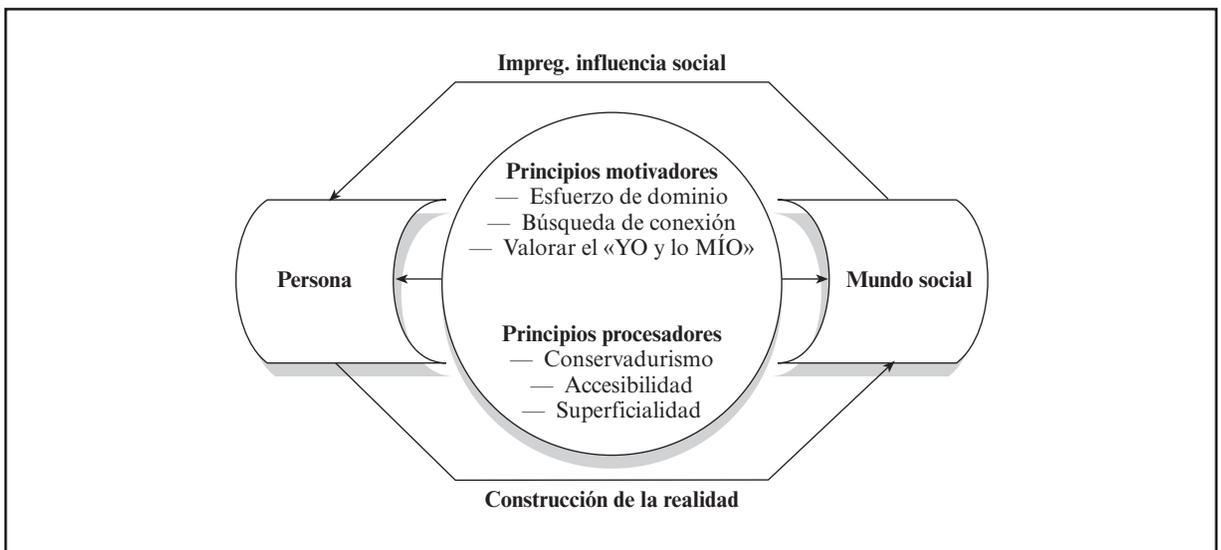


Figura 1.1.—Axiomas y principios de la psicología social (Smith y Mackie, 1997).

### 3. PSICOLOGÍA SOCIAL Y EDUCACIÓN

La dimensión psicosocial de la educación ha sido objeto de la atención de numerosos autores. Desde la psicología social se ha especificado el hecho de que la educación pretende alcanzar objetivos sociales, el papel socializador de la interacción en el aula o la influencia que el entorno social tiene sobre la escuela y los conflictos que genera en el aprendizaje y en el cambio de actitudes de los alumnos.

La psicología social amplía a los profesionales de la educación sus perspectivas sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje: resulta evidente para cualquier persona que las características de personalidad de los niños españoles no deben ser tan cuantitativamente diferentes a los de niños de otros países europeos como para explicar esas diferencias en los informes del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA). Son las variables psicosociales, provenientes de la interacción social, las que más peso tienen en la explicación del fracaso escolar; sin embargo, cuando un maestro está ante una situación de este tipo tiende a acudir al llamado error fundamental de atribución, o lo que es lo mismo, a tender a dar excesiva importancia a variables personales infravalorando el poder que la situación puede tener en el resultado de la conducta. Por ello, muchos estudios de psicología se han centrado en el individuo (análisis de la conducta escolar, del rendimiento escolar, etc.), y por lo tanto en variables individuales (fundamentalmente cognitivas), como la inteligencia. Desde finales de la década de los noventa hay un incremento sustancial de artículos que consideran el fracaso escolar como un constructo social e histórico, por lo que es crucial analizar las condiciones sociohistóricas y sociofamiliares en las que se produce este hecho.

No cabe duda de que el tratamiento de la educación bajo el enfoque psicosocial no sólo es pertinente, sino indispensable, pues de otra manera no sería posible analizar los procesos de relación individuo-individuo, individuo-grupo o las relaciones intergrupales que acontecen, no

sólo en el ámbito escolar —grupos de alumnos—, sino en el educativo —profesores, padres, instituciones, etc.—.

Sobre 1960, la psicología social y la psicología de la educación confluyen en sus investigaciones: de hecho, desde entonces, la segunda comienza a prestar más atención a los procesos típicamente psicosociales (estereotipos, discriminación, actitudes, comportamiento grupal, liderazgo, influencia social, etc.), mientras que la primera se preocupa más de los procesos educativos (rendimiento académico, motivación, estrés del docente, etc.). Por esto, surge la necesidad de plantear una psicología social de la educación consistente en la aplicación de la psicología social al campo de la educación, es decir, la aplicación de desarrollos psicosociales al ámbito educativo e incluir a la vez conceptos psicopsicológicos y educativos; por ejemplo, Pacheco, Díez y García (2010) reflejan en sus investigaciones que las dificultades de aprendizaje de los niños podrían explicarse por carencias en las habilidades sociales.

La psicología social de la educación tendría como objeto de estudio las dimensiones educativas de la conducta humana entendida como interacción, y su desarrollo teórico, se centra en tres campos (Gilly, 1986):

- Las relaciones entre entorno familiar y social del alumno con el rendimiento escolar.
- Las expectativas, percepciones y representaciones entre profesorado y alumnado. A este respecto, conviene aludir al conocido efecto de la profecía autocumplida de Rosenthal y Jacobson (1968) consistente, básicamente, en que las expectativas que el profesorado tiene sobre su alumnado poseen una fuerte influencia en el rendimiento escolar del mismo. Recientes estudios como el de Jaramillo et al. (2008) concluyen que la percepción negativa que los maestros poseen sobre el comportamiento de niños socialmente excluidos, comparado con el de los niños socialmente aceptados, podría contribuir al mantenimiento de di-

chas diferencias en lugar de ser estímulos para el cambio de ese statu quo.

- El análisis de modelos de interacciones profesor-alumno y entre alumnos. Nos permitimos añadir en este apartado las interacciones que el profesorado debe tener, tanto con sus compañeros como con las familias de los niños.

### 3.1. Relaciones interpersonales

Cuando nos referimos a educación, tendemos a centrarnos en la escuela, cuando en realidad aquélla es más amplia que ésta. La familia es un microsistema educativo que funciona como promotora del desarrollo de los niños y que potencia la adaptación al entorno escolar más allá del mero rendimiento académico, abarcando áreas como la de las habilidades sociales (Menéndez, Jiménez y Lorence, 2008), donde la interacción es un elemento fundamental. Por ello, insistimos en la idea de considerar la familia como un contexto más donde se desarrolla el proceso educativo (aunque de carácter predominantemente informal).

En el contexto escolar y familiar se producen relaciones de atracción, amistad, liderazgo, popularidad, conformismo, relaciones basadas en el poder social y la sumisión de quienes intervienen en el acto educativo. Igualmente, estas relaciones pueden ser de conformismo o, como lamentablemente estamos viendo en los últimos años, de agresividad o violencia.

La propia estructura educativa posee un carácter eminentemente interactivo cuyos puntos clave son: educador, educando y contenido. La influencia mutua entre educando y educador es constante en el proceso de interacción, y ambos condicionan los contenidos y la relación que entre ellos se establece. Pero el educador o maestro no sólo interactúa con el educando, también lo hace con los contenidos que enseña. Desde este punto de vista, resulta difícil afirmar que el educador transmita únicamente contenidos. Mientras hace esto también está transmitiendo, de manera más o menos

sutil, su propia forma de enfrentarse ante el mundo. El educador selecciona los contenidos, afronta de manera diferente aquellos que son de su especial interés o agrado, o incide en su aplicación o no según el resultado de la interacción con los alumnos, compañeros o familias.

### Socialización como producto de la interacción

El que la educación ha existido siempre es un hecho. No es atrevido afirmar que toda sociedad es educativa. La familia y la escuela son dos elementos más —aunque muy importantes— dentro de la variedad de medios con que cuenta la sociedad para educarnos: familia, escuela, medios de comunicación, grupos sociales o la propia comunidad con sus normas, valores e ideas. De hecho, desde posturas radicales como la de Natorp o Durkheim del llamado sociologismo pedagógico, se postula que el hombre es educado como la sociedad quiere. Desde esta perspectiva se puede afirmar que la educación estaría controlada por la sociedad, de forma que cada sociedad educaría en función de la propia concepción que tenga del ser humano, la vida o la misma sociedad.

También es un hecho que la educación es interacción. En ella, las relaciones interpersonales como una forma de interacción cobran especial relevancia. El ambiente social en que nos desenvolvemos podemos describirlo como una red de complejas interacciones sobre las que continuamente influimos y somos influidos.

Esta influencia que el medio ejerce sobre nosotros se plasma en los procesos de socialización. La socialización es el medio que, como antes dijimos, tiene la sociedad para educarnos: es un proceso mediante el cual las personas aprendemos un conjunto de normas, valores y repertorio de conductas que nos son de utilidad para desenvolvernos eficazmente dentro de nuestra estructura social. Estos procesos son fruto de nuestras interacciones en nuestro medio que, a su vez, están mediatizados por la cultura.

La familia es, sin lugar a dudas, el agente o medio de socialización más potente. Especialmente, a ciertas edades o en ciertos períodos evo-

lutivos (primera infancia, etapa preescolar, etapa escolar y pubertad). La familia es lo que se llama un agente de socialización primaria. Tras ella le sigue la escuela, también sobre todo a edades tempranas. Los modelos que esos agentes utilizan para educar a la infancia, así como las distintas expectativas que tenemos sobre ellos, van a determinar la adquisición, manifestación y perpetuación de los roles que adoptarán en el futuro.

Aunque los fundamentos biológicos de la conducta humana son incuestionables, todas las conductas tienen componentes principales que son aprendidos. Desde conductas indeseadas aparentemente poco importantes como respuestas inadecuadas al maestro, padres o amigos, hasta las conductas sociales desviadas, tales como el uso

de drogas, el crimen y la violencia, están entre estas conductas sociales aprendidas (Oetting y Donnermeyer, 1998). Tanto las normas prosociales como las desviadas son activamente aprendidas en el proceso de la socialización primaria.

La socialización tiene lugar en el contexto de la interacción social, es un proceso de interacción. La interacción es el aspecto central de la socialización. El ser humano, como ser social que es, necesita interactuar con otros para crecer, para construirse como persona. De hecho, el autoconcepto que tenemos de nosotros mismos, es decir, lo que pensamos que somos, está formado por ideas provenientes de las relaciones y comparaciones que continuamente estamos realizando con los demás (personas, grupos, instituciones, etc.).

# La comunicación humana. Concepto, axiomas, modelos, componentes y tipos

# 2

## 1. PRESENTACIÓN

El propósito de este capítulo es describir el proceso de comunicación como elemento fundamental de la interacción, diferenciando los tipos de comunicación y los problemas surgidos en ella. Se destaca también la importancia de la misma en la escuela.

Probablemente la comunicación surgió cuando los seres vivos sintieron la necesidad de hacer a otros partícipes de diferentes aspectos sobre sí mismos. Entre esos seres encontramos al ser humano, cuya necesidad de comunicación se remonta al mismo momento del nacimiento (e incluso desde el interior del seno materno). ¿Acaso no es el llanto una forma de comunicación?

Sin embargo, a diferencia de lo que ocurre con otros seres vivos que desarrollan potentes y variadas armas e ingenios para su supervivencia, podemos considerar la comunicación como la más poderosa herramienta que tiene el hombre, sin la cual sería difícil su supervivencia.

La trascendencia del ser humano de lo concreto a lo simbólico puede ser una de las características que más nos distinguen del resto de seres vivos. Este manejo de lo simbólico se plasma en los complejos sistemas de comunicación que hemos sido capaces de desarrollar para entender, clasificar, ordenar y predecir la realidad que nos rodea. La comunicación es lo que une a los individuos en un sistema social, hasta tal punto que los sistemas sociales pueden ser considerados como li-

mitadas redes de comunicación (Katz y Kahn, 1978).

La comunicación es tanto un medio para alcanzar ciertos objetivos como un fin en sí mismo, aquello mediante lo cual entendemos nuestro mundo, el elemento socializador por excelencia, el fundamento de la percepción social, el instrumento que nos permite controlar nuestro entorno, fuente de nuestra identidad; es, en definitiva, lo que nos hace sobrevivir como individuos y como especie.

Comunicación es sinónimo de intercambio y esos intercambios no tienen por qué ser únicamente verbales, a través de la palabra: una mirada, un gesto, la forma de caminar, etc., son formas de comunicación. Cayo Salustio, reputado historiador romano por su habilidad para retratar psicológicamente a las personas, en su libro *La conjuración de Catilina* afirmaba que Catilina era una persona «desequilibrada» porque «a veces paseaba despacio y a veces deprisa».

Ferrer (1998) señala que «sin la comunicación, el hombre carecería de historia, no habría comunidad». Esto significa que la comunicación constituye el elemento socializador por excelencia, y por medio de ella se forman los grupos y las sociedades, porque hace posible que las personas adopten los papeles que les corresponden. La comunicación es tan universal como la sociedad misma. La comunicación, ya sea con otras personas (interpersonal) o con otros seres vivos, ocupa el epicentro de la vida del hombre.

## 2. CONCEPTO DE COMUNICACIÓN

Comunicación es una palabra culta derivada de *communicatio*, que quiere decir compartir, hacer partícipe a otro de lo que uno sabe. Todos tenemos, de una forma u otra, la necesidad de describir, manifestar o hacer saber a alguien alguna cosa; esto sin comunicación sería imposible.

Es difícil definir qué entendemos por comunicación dada la variedad de áreas de conocimiento que se interesan por este tema. Por ello, encontramos múltiples definiciones de comunicación que ponen su acento en diferentes características de la misma. Entre ellas, proponemos las siguientes:

Theodorson y Theodorson (1969) se centran en el intercambio de contenidos y definen la comunicación como la transmisión de información, ideas, actitudes, o emociones de una persona o un grupo a otro (u otros) primariamente a través de símbolos.

Rogers, Millar y Bavelas (1985) se refieren a la comunicación como fuente de identidad, y afirman que la comunicación es el «proceso por el cual los miembros del sistema se definen a sí mismos en relación al otro y simultáneamente crean la naturaleza continua de sus relaciones».

Centrados en la interacción, Pearson, Turner y Todd Mancillas (1993) señalan la existencia de comunicación siempre que exista interacción y, con intención o no, se negocie el significado de un determinado fenómeno.

En definitiva, podríamos definir el acto comunicativo como un proceso de interacción social, más o menos complejo, mediante el cual nos definimos mientras compartimos mensajes con otras personas que intervienen utilizando códigos de interpretación similares.

## 3. COMUNICACIÓN E INTERACCIÓN

La comunicación es la esencia de la sociedad. Sin comunicación no puede hablarse de sistema social: «todo lo que es comunicación es sociedad» (Luhmann, 1993). Sociedad y cultura deben

su existencia a la comunicación. En la interacción comunicativa se manifiesta la cultura como principio organizador de la experiencia humana. La existencia humana es una actividad comunicativa, y la cultura, un producto humano cargado de significado.

La comunicación es un proceso fundamental de toda relación social, pues gracias a ella se regula la interacción de las personas haciéndola posible. El conjunto de relaciones sociales conforman las redes sociales, y todas ellas, lo que denominamos sociedad.

Las aportaciones de la escuela del interaccionismo simbólico dentro de la psicología social establecen que la importancia de la comunicación va más allá de regular la interacción haciéndola posible. Gracias a la comunicación conformamos nuestra propia identidad social, pues ésta depende de las interacciones que mantenemos con nuestro entorno. Somos lo que somos en función de las comparaciones que efectuamos con las personas, grupos o sistemas con los que nos relacionamos. La identidad es un proceso de negociación del «nosotros» frente al «ellos» que conforma la construcción de la intersubjetividad y el mundo de significados compartidos, o lo que es lo mismo, el hecho de que las personas que pertenecemos a los mismos grupos entendamos la realidad de la misma manera.

En la adquisición de la identidad social son especialmente relevantes los procesos de socialización. Ésta es un proceso por el cual las personas adquirimos las normas, valores y pautas de conducta que nos ayudan a adaptarnos a nuestro medio. En ella juegan un papel muy importante los procesos de: 1) asimilación con el grupo al cual pertenecemos (endogrupo), de forma que todos los integrantes del grupo nos comportemos de manera similar, y 2) de contraste con otros grupos a los que no pertenecemos (exogrupos), de forma que nuestra conducta se hace diferenciada de los miembros de los exogrupos.

Desde esta perspectiva podemos afirmar que el significado que damos a los diferentes elementos de nuestro mundo social depende en gran medida de nuestro propio autoconcepto, y que éste

está mediado por nuestra pertenencia a diferentes grupos a lo largo de nuestra vida.

Desde la Escuela de Palo Alto, representada por Watzlawick, Veabin y Jackson (1967), se establecen una serie de premisas o axiomas dentro de la comunicación desde un punto de vista psicosocial.

1. Resulta imposible no comunicar, es decir, todo comportamiento es comunicativo: cualquier conducta de alguien tiene un valor de mensaje para los demás. Por ejemplo, si usted está paseando y se cruza con un conocido que, habiéndose percatado de su presencia, lo ignora agachando la cabeza o mirando hacia otro lado, se ha comunicado con usted, pues esa ignorancia que ha percibido es comunicación; podría interpretarse como «no tengo nada que decirte».
2. En toda comunicación cabe distinguir entre aspectos de contenido o semánticos y aspectos relacionales entre emisores y receptores. Un aspecto de contenido se refiere al aspecto explícito de la comunicación; por ejemplo, si a una mujer alguien la llama «zorra», el contenido de la comunicación es sólo ese que se ha explicitado; pero ¿realmente esa persona ha querido llamar mamífero carnívoro de la familia de los cánidos a esa mujer? Una lectura desde la semántica nos diría que no. Probablemente, lo que haya querido decir fuera «prostituta». La semántica se refiere al sentido, interpretación o significado de un determinado elemento, símbolo, palabra, o expresión. Por otro lado, es necesario contemplar la relación emisor-receptor: en el ejemplo anterior, si es la madre la que llama a una hija «zorra», probablemente esté aludiendo a una característica atribuible a esos animales: la astucia; pero si el que lo dice es su ex marido, entonces sí que es bastante plausible que su intención sea insultarla. Todo esto significa que la variación en cualquier elemento de la comunicación podrá alterar su significado.
3. La definición de una interacción está siempre condicionada por la puntuación de las secuencias de comunicación entre los participantes; es decir, de la valoración que hacen de la situación de interacción. No es tan importante que exista una «realidad objetiva», sino el significado de los diferentes puntos de vista de la «realidad» que surgen de nuestras valoraciones o puntuaciones. Cuando un niño lleva malas calificaciones a su casa y no existe buen clima familiar, puede que sus padres expliquen este hecho sobre la base de la conducta del niño (no estudia); mientras que el niño puede que explique su resultado por la conducta del maestro (no explica bien); sin embargo, si el clima fuera adecuado, la situación de interacción podría transcurrir buscando caminos o procedimientos para evitar esos resultados por parte de todos los implicados.
4. Los seres humanos comunicamos tanto digital como analógicamente. Lo digital se refiere a signos que representan arbitrariamente objetos o eventos. Consta de una sintaxis poderosa, pero una semántica poco adecuada al campo de la relación. Las instrucciones que da un maestro sobre cómo hacer un ejercicio es un claro ejemplo de comunicación digital. El ejemplo más característico de esto es el lenguaje verbal, en el cual las palabras poseen una relación convencional con los objetos. Lo analógico tendría características inversas. Está constituido por similitudes con las características de los objetos que quieren representar. Esto es lo que ocurre en un dibujo, una fotografía o un gesto. Una salida de emergencia en un colegio está representada analógicamente, dado que es necesaria una comprensión rápida de su significado en una situación de emergencia. Todo el comportamiento no verbal es analógico. Algunos sistemas tradicionales de enseñanza de la lectura combinan lo digital (palabras y letras) con lo analógico

(pictogramas); con ello se persigue la comprensión y asociación de determinadas construcciones verbales al contexto expresado por los pictogramas. Por último, es necesario señalar que la comunicación digital es procesada más lentamente que la analógica dada la complejidad de la primera.

5. El último axioma establece que toda relación de comunicación puede ser simétrica o complementaria, según se base en la igualdad o en la diferencia de los participantes en ella, respectivamente. La simetría ocurre cuando las personas intercambian el mismo tipo de comportamiento, experiencia o conocimiento, de modo que existan idénticos deberes y derechos. Un ejemplo de esto es el alumnado del grupo clase. La complementariedad es la característica de aquellas relaciones en que se intercambian diferentes tipos de comportamiento, como ocurre entre profesorado y alumnado, padres e hijos, etc.

Estas corrientes de estudio rompen con la visión anterior de la comunicación de carácter reduccionista, en la que sólo se tiene en cuenta emisor, mensaje y receptor; pues plantean que «el concepto de comunicación incluye todos los procesos a través de los cuales la gente se influye mutuamente» (Bateson y Ruesch, 1984). De esta manera, se enriquece el debate comunicativo y permite relacionar la comunicación con otros aspectos de la cultura y la sociedad, en este caso, con la construcción de las identidades.

De hecho, el mismo Watzlavick (1983) define la interacción humana como «un sistema de comunicación caracterizado por las propiedades de los sistemas generales: el tiempo como variable, relaciones sistema-subsistema, totalidad, retroalimentación y equifinalidad» (Watzlavick, 1983). El sistema, que está compuesto por objetos con propiedades particulares, se define como el conjunto de las relaciones entre ellos y sus atributos. Estas relaciones son las que mantienen unido y vivo al sistema. Y la mejor manera de describir la

interacción de los objetos en el sistema es verlos, no como individuos, sino como agentes que se comunican entre sí. Lo importante no es el contenido de la comunicación en sí, sino su aspecto relacional.

#### 4. EL PROCESO DE COMUNICACIÓN

Si el concepto de comunicación es difícil acortarlo por la variedad de áreas de conocimiento interesadas en él, no menos complicada está la situación respecto a su descripción.

Ya en el siglo I, Quintiliano planteaba ocho preguntas que un buen orador debe hacerse (Repetto, 2001).

- ¿Quién habla o emite el mensaje?
- ¿A quién se emite?
- ¿Qué dice dicho mensaje?
- ¿Cómo se dice?
- ¿Cuándo se dice?
- ¿Dónde se dice?
- ¿Por qué se dice?
- ¿De qué se vale?

En esta línea, posteriormente, Lasswell (1948) expresó una frase muy notoria en la investigación referente a la comunicación: un modo adecuado para describir un acto de comunicación consiste en responder a las preguntas siguientes: quién dice, qué, en qué canal, con qué efecto. A la anterior frase se la denomina como la fórmula de Lasswell.

Asumiendo el modelo cibernético de Shannon y Weaver (1949), describimos la comunicación como un proceso lineal, unidireccional, con la presencia de cinco funciones que se tienen que cumplir:

1. Fuente de información.
2. Transmisor.
3. Receptor.
4. Destino.
5. Ruido, que aparece como factor disfuncional.

De esta forma, el que tiene (transmisor) un pensamiento o sentimiento (información) que quiere compartir, para comunicarse debe seleccionar palabras o acciones y transmitir las por medio de un canal (banda de frecuencia, el aire, papel, etc.); por tanto, el mensaje compuesto por palabras o acciones debe ser interpretado por el receptor. El lugar en el que se desarrolla la comunicación de los participantes representa el contexto físico, social, histórico, psicológico y cultural. Durante el proceso de comunicación pueden producirse ruido externo, interno y semántico (confusión en el significado del mensaje), que puede afectar la habilidad del emisor y del receptor para compartir significados. Además, el emisor tiene que tener el objetivo del mensaje claramente definido, así como a quién va a dirigir el mensaje. Es una forma de asegurarse que será captado, entendido y asimilado por el receptor y, a su vez, podrá obtener retroalimentación.

Sin embargo, parece acertado que para que la secuencia comunicativa propuesta tenga lugar es necesario que una persona quiera comunicar algo y otra esté dispuesta a captar el mensaje, entenderlo y retroalimentarlo. Es decir, el receptor enviaría al emisor reacciones verbales y no verbales a través de la retroalimentación, y el emisor interpretaría la retroalimentación a fin de comprender la respuesta que obtiene del receptor. De esta manera, los participantes se influyen mutuamente, no de manera lineal, sino a través de un proceso circular de mutua interacción e influencia, en donde ambos papeles se ejercitan de forma simultánea en cada una de las partes comunicativas. Así, transmisor y receptor de la información cambiarían sus papeles continuamente, es decir, que los actores que intervienen en la comunicación se consideran como iguales y ejercen tres funciones idénticas: codificación (equiparable a la transmisión del modelo de Shannon y Weaver), la descodificación (recepción del modelo de Shannon y Weaver) y la interpretación.

Todos los elementos de la comunicación (participantes, mensaje, canal, ruidos, contexto y retroalimentación) descritos en el apartado anterior no pueden darse aisladamente de los demás.

Estos elementos de la comunicación suponen la intervención de los interlocutores, de forma simultánea, creando una secuencia organizada en la que todos intervienen, en mayor o menor medida, en uno o varios momentos.

Berlo (1999) señala que el emisor puede afectar a los receptores en forma distinta de lo que pretendía si olvida que su mensaje puede ser recibido por aquellos a quienes no estaba destinado. Si esto llegara a suceder, se presentarían malos entendidos y, por tanto, existirían ruidos dentro del mensaje, ya que éste no fue captado de la forma esperada. Por ejemplo, el director de un centro escolar puede citar al consejo del mismo para tratar de «los problemas de comunicación en el centro»; el profesor de lenguaje puede que asista a la reunión para comentar lo parco del vocabulario que emplean los alumnos, el de física puede creer que lo que se va a tratar es de instalar Internet en las aulas, y el representante de los padres esperará que se trate de la escasez de información que reciben de los profesores. En realidad, el director no quería hablar de nada de eso, sino de lo costoso que resulta el gasto telefónico, es decir, creía que sus destinatarios iban a ponerse en el papel de gestores del centro cuando esto no ha ocurrido.

## 5. PROBLEMAS EN EL PROCESO DE COMUNICACIÓN

Muchos de los problemas con los que nos enfrentamos a diario están relacionados con la dificultad para comunicarnos con las otras personas: estamos pensando una cosa y decimos otra, elegimos un mal momento para emitir un determinado mensaje, el medio elegido para comunicarnos puede resultar poco adecuado, etc. Es decir, de manera no intencionada nuestro mensaje no es percibido por nuestro interlocutor tal y como nosotros hubiéramos deseado, probablemente porque el proceso de comunicación no se culmina adecuadamente.

En otras ocasiones estos problemas de comunicación se producen con cierta intención: en la cultura occidental y en nuestras sociedades ac-

tuales, es frecuente encontrar normas de relación que obstaculizan la calidad de nuestras comunicaciones. Pretendemos que éstas estén basadas en el respeto, la preocupación por el otro, la apertura o la comprensión; sin embargo, hemos aprendido a no expresar nuestros sentimientos, o a fingir que entendemos lo que nos dicen, a creer que los demás no hacen un verdadero esfuerzo por comprender nuestros mensajes, o a competir para captar la atención de nuestros interlocutores hasta el extremo de entrar en conflicto con otras personas. La burocracia con la que a veces nos enfrentamos está compuesta de normas que pueden llegar a dificultar la comunicación, aunque también es cierto que ayuda a clarificar y unificar procedimientos de actuación. También hemos aprendido a clasificar a las personas según unos cánones predeterminados y a tener una imagen especial de nosotros mismos. Esta forma de proceder tiene como finalidad presentar una imagen social favorable del propio yo, acomodarse a las normas de conducta ya establecidas, generar un clima especial y controlar la conducta del otro, con el fin de obtener los mejores beneficios de nuestras interacciones sociales.

Sea de manera intencionada o no, lo cierto es que una comunicación inadecuada nos impide conseguir el logro de los objetivos últimos que nos planteamos, suele resultar una fuente de insatisfacción personal —aunque sea a medio o largo plazo— y bloquea la eficacia en lo laboral.

En estos problemas de comunicación juegan un importante papel los vínculos afectivos que mantenemos con nuestros interlocutores: si estos vínculos resultan excesivos, supone un gasto emocional añadido que se podría traducir en una sobrecarga de la actividad; si, por el contrario, intentamos minimizarlos al máximo llegando a una no implicación, evitaremos por supuesto el desgaste emocional, aunque se produciría una despersonalización y se perdería la riqueza y calidad humana que confiere la presencia de las emociones en las relaciones. Buscar el equilibrio de los nexos emocionales, presentes en toda comunicación, es una tarea que un buen profesional debe considerar de cara a sus intervenciones.

Podemos entender que cualquier fenómeno que dificulte, obstaculice o impida la interacción entre los participantes de proceso comunicativo es un inconveniente para lograr una conducta comunicativa eficaz y satisfactoria.

Si analizamos el proceso de comunicación, podemos deducir que estos problemas pueden tener su origen básicamente en el emisor, en el canal, en el mensaje o en el receptor. De esta forma puede existir una diferencia importante entre lo que quiere decir el emisor y lo que realmente llega:

- Lo que se quiere decir. Cuando el emisor inicia el proceso de comunicación, quiere decir algo, tiene una idea, un contenido que ha de codificar hasta convertirlo en mensaje.
- Lo que se dice. Sin embargo, lo que se quiere decir no es exactamente lo que se dice. Al hacerlo se pierde un poco de la riqueza del contenido que se tenía in mente.
- Lo que el otro oye. El mensaje decodificado siempre va a tener alguna diferencia con el mensaje emitido y, evidentemente, con la idea original.
- Lo que el otro escucha, lo que llega a sus oídos.
- Lo que el otro comprende. Es lo que ha quedado del mensaje original.
- Lo que el otro retiene. Lo que se retiene después de haber recibido el mensaje es, evidentemente, menos en cantidad y a veces en significados que lo recibido, no sólo por lo que dicen las leyes de la memoria, sino porque lo retenido está muy relacionado con el conjunto de intereses y necesidades de las personas situadas en el polo receptor.
- Finalmente, lo que se devuelve al otro. Es con lo que nos podemos hacer una idea de los efectos reales del proceso comunicativo. Tal y como señala Wiener (1948), «nunca sé exactamente lo que he dicho hasta no escuchar la respuesta a lo que he dicho».

De forma artificial, y sólo con el objetivo de lograr una mejor comprensión de los problemas que

se presentan en la comunicación, podemos clasificarlos en dos grandes apartados: errores y barreras.

### 5.1. Errores de comunicación

Los errores son aquellos problemas que deforman el proceso comunicativo. Podemos encontrar tres grandes tipos de problemas que generan errores:

1. Derivados del propio mensaje, su manejo y su proceso de transmisión (dobles sentidos, gazapos, juegos verbales, incorrecciones en la construcción, mensajes incompletos o distorsionados, etc.).
2. Humanos, personales y relacionados con la interacción (incomunicación, autocensura, supersticiones, eufemismos, patologías, etc.). Dentro de éstos, juegan un importante papel los llamados errores cognitivos, es decir, aquellos pensamientos automáticos —y, por tanto, difíciles de controlar si no sabemos que existen— que nos ocurren cuando escuchamos y elaboramos el mensaje que nos intenta transmitir el otro. Entre los errores cognitivos destacamos los siguientes:
  - a) Filtraje. Consiste en la tendencia que tenemos a tomar y magnificar los detalles negativos de la situación más que los positivos. Por ejemplo, cuando un maestro le dice a un padre: «su hijo trabaja mucho, pero es preciso apoyarlo», es probable que el padre únicamente se quede con la última parte del mensaje.
  - b) Pensamiento polarizado. En muchas ocasiones tendemos a pensar que no existen términos medios, que las cosas o son blancas o negras, que una actuación ha sido perfecta o un auténtico desastre. En realidad, esto no es así, existiendo múltiples posibilidades entre los dos extremos.

- c) Sobregeneralización. Este pensamiento distorsionado consiste en extraer una conclusión general de un simple incidente o parte de la evidencia. Si un padre corrige al maestro en una reunión, puede que éste extraiga de ese hecho que el padre es un perfeccionista.
- d) Interpretación del pensamiento. Es la tendencia de nuestros interlocutores a explicar por qué actuamos de una manera concreta o qué estamos pensando. Naturalmente, esto no es así.
- e) Visión catastrófica. Tendemos a esperar el desastre. Cuando escuchamos un problema comenzamos a decir «Y si...».
- f) Personalización. A veces creemos que todo lo que la gente hace o dice es alguna forma de reacción contra nosotros. Por ejemplo, alguna vez podemos haber pensado que algún compañero maestro ha elegido un curso que nos interesaba a nosotros sólo por el hecho de fastidiarnos. También se compara con los demás, intentando determinar quién es más elegante, tiene mejor aspecto, etc.
- g) Falacias de control. Ocurre cuando nos sentimos constantemente controlados por todo, a la vez que desamparados, como unas víctimas del destino. Esta situación no nos permite afrontar correctamente los problemas, ya que pensamos que la solución no está en nosotros mismos, sino en las circunstancias que nos rodean.
- h) Falacia de justicia. Resentimiento personal al pensar que los demás no están de acuerdo con las normas o no están dispuestos a acatarlas. Ésta es una situación que se presenta en numerosas ocasiones en el trabajo del maestro cuando a pesar de haber obtenido buenos resultados nos critican los métodos utilizados para ello.

- i) Culpabilidad. Ocurre cuando mantenemos que los demás son los responsables de nuestros problemas.
  - j) Debería. Sucede cuando poseemos una lista de normas rígidas de actuación. Lo pasamos mal cuando nosotros o los demás transgredimos esas normas.
  - k) Razonamiento emocional. Tendencia a creer que lo que sentimos es lo verdadero. Si una cosa la sentimos como estúpida y aburrida, es que debe ser estúpida y aburrida para todos.
  - l) Las etiquetas globales o estereotipos. Suceden cuando tendemos a considerar como iguales a los integrantes de una misma categoría social. Por ejemplo, cuando Artur Mas (presidente de la Generalidad de Cataluña) afirma textualmente: «... y no le hablo ya de Sevilla, de Málaga, de Coruña, etc., porque allí hablan el castellano, efectivamente, pero a veces a algunos no se les entiende. A veces no se les acaba de entender del todo pero hablan castellano, efectivamente...».
  - m) Tener razón. Consiste en estar continuamente comprobando que nuestras opiniones y acciones son las correctas. Es imposible equivocarnos y se hará cualquier cosa por demostrar que tenemos razón.
  - n) La falacia de la recompensa divina. Se produce cuando actuamos sólo por la esperanza de recibir algún día recompensas de todo el sacrificio y abnegación como si hubiera alguien que llevara las cuentas. Se resiente cuando se comprueba que la recompensa no llega.
3. Psicosociales. Como las demandas simultáneas o contradictorias, la desinformación, la censura, prejuicios, etc. Por ejemplo, cuando determinados maestros tienen

problemas en la clase de «conocimiento del medio» para explicar algunos aspectos relacionados con la reproducción (prejuicios y/o censura) o cuando a un alumno se le pide que ordene su escritorio y prepare su tema de trabajo, puede ocurrir que éste no haga alguna de las cosas porque se le han solicitado simultáneamente tareas excluyentes entre sí.

## 5.2. Barreras a la comunicación

Dificultar o hacer errónea la comunicación no son barreras a la misma (errores de comunicación). Las barreras impiden que el mensaje de la comunicación fluya adecuadamente. Se refiere a aquellas circunstancias que, más allá de las simples dificultades, pueden paralizar, detener o impedir el proceso comunicativo y la relación personal que se establece en éste.

Las barreras a la comunicación podemos encontrarlas en el emisor, medio o receptor. Entre ellos, destacamos:

- El lugar o momento elegido. A un alumno no se le ocurre solicitar una revisión de examen después de que en la clase haya habido alguna situación incómoda. El momento no es el más adecuado. Tendrá en él un obstáculo importante.
- Los estados emocionales también dificultan la comunicación. Cuando un alumno se encuentra alterado no podemos persuadirlo de nada, y en primer lugar habrá que conseguir que se calme para que así podamos eliminar la barrera a la comunicación que su estado supone.
- El no escuchar activamente, es decir, no mostrar al otro que estamos escuchando, obstaculiza de nuevo nuestra comunicación, ya que puede hacer pensar al otro que lo que nos comunica no nos importa, por lo que el tono del mensaje o incluso el mismo contenido podría variar sustancialmente.

- No empatizar o no ponernos en el lugar del otro hace que el mensaje no nos llegue adecuadamente.
  - No hacer preguntas abiertas o específicas detiene igualmente el mensaje que deseamos recibir reemplazándolo por otro que en realidad no hemos solicitado. Por ello, debemos esforzarnos en preguntar de manera clara y sin rodeos lo que deseamos conocer.
  - Pretender imponer las cosas hace que nuestro interlocutor, por sistema, no nos escuche. En lugar de ello es mejor proceder a la petición de parecer o solicitar la opinión de nuestro interlocutor. La razón de esto es que las cosas no son así porque sí, sino que todo tiene un motivo, que si logramos hacerlo entender a nuestro interlocutor, se abrirá a la comunicación.
  - No expresar claramente nuestros deseos u opiniones frena de nuevo nuestra comunicación, ya que nuestro interlocutor no nos responde al no saber qué es lo que debe responder.
  - Emitir mensajes inconsistentes no es una buena estrategia para abrir canales de comunicación a consecuencia de que pone a la defensiva a nuestro interlocutor.
  - La no aceptación de críticas, ni siquiera parcialmente, es un elemento que frena la comunicación. No somos perfectos y, aunque tenemos cualidades, la percepción de que somos honestos con nuestro interlocutor se acentúa si somos capaces de reconocer nuestras limitaciones.
  - No todos nuestros interlocutores tienen nuestra formación. Por ejemplo, el alumnado no tiene la misma formación que el profesorado. Cuando no nos acomodamos a ellos estamos obstaculizando la comunicación. Tenemos que dirigirnos a cada persona en función de sus intereses, formación, capacidades, etc.
  - Cuando no alabamos lo bueno del otro no nos abrimos a la comunicación. En este sentido es bueno fijarnos en los detalles positivos de las cosas que hacen o dicen los otros y comunicárselo a éstos para que así vuelvan a repetirse. Ya conoce la regla de las «tres erres»: las Respuestas que se Recompensan se Repiten.
  - Por supuesto, no usar el mismo código o lenguaje de nuestro interlocutor nos impide comunicarnos con él; pero no sólo hablamos del idioma, sino de las expresiones que utilizamos. Por ejemplo, si le decimos a un alumno de primero de educación primaria que lo vamos a castigar porque acaba de infringir el artículo *x* del reglamento de convivencia escolar probablemente nos mire con extrañeza.
- Marroquín y Villa (1995) explicitan algo más las barreras de la comunicación que pueden darse dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje:
- Personales, que son originadas por emociones, valores y limitaciones.
  - Físicas. Son las que tienen su origen en el ambiente. Por ejemplo, una mala disposición del mobiliario del aula puede dificultar la interacción con el maestro o entre los propios alumnos. Ruido de otras aulas también puede interferir en la comunicación.
  - Semánticas. Estas barreras tienen su origen en la interpretación errónea de los símbolos y las convenciones que se utilizan para la comunicación. Frases o mensajes mal contruidos o que puedan dar lugar a dobles interpretaciones ejemplifican este tipo de barreras. También el hecho de que se utilicen códigos con significados diferentes en función del contexto en el que se expresen.
  - Comunicativas. Son barreras que se relacionan con la forma en que se emplean los elementos no verbales de la comunicación, de forma consciente o no.

## 6. FACILITADORES DE LA COMUNICACIÓN

Una comunicación eficaz se consigue trabajando para subsanar los errores y barreras que hemos comentado anteriormente.

No obstante, es conveniente que sepa que la comunicación se facilita cuando proporcionamos *feedback* o retroinformación al otro sobre lo que hace o dice.

Proporcionar *feedback* o retroinformación es comunicar información verbal o no verbal a la otra persona de lo que nos afecta sobre su conducta. En definitiva es una forma de ayudar a otra persona que considere la posibilidad de cambios en su conducta.

Las emisiones de mensajes de *feedback* tienen la función principal de dar a conocer al que nos habla de nuestra disposición positiva en la comunicación y de enviarle información sobre el contenido de lo que nos está diciendo. Este proceso puede tener valor modificativo o evaluativo del acto comunicativo. Cuando el alumno interacciona con el profesor éste modifica su conducta en función de las necesidades de la relación y al mismo tiempo puede y debe evaluar la conducta de su pupilo.

Disponemos de varios modos de efectuar el *feedback*: valorando explícitamente la comunicación, repitiendo parte de lo escuchado en último lugar, o haciendo un resumen o síntesis de los últimos argumentos emitidos.

Sea cual fuere el camino elegido, en toda retroalimentación es conveniente ajustarse a unas máximas genéricas que pueden resumirse en las siguientes acciones:

Es conveniente hacer ver que se desea *feedback*, bien manifestándolo abiertamente o haciendo preguntas que obliguen al interlocutor a responder. Otras formas de inducir las contestaciones son utilizando los silencios o pausas breves durante la comunicación, acompañándolas de expresiones no verbales; o bien reforzar los intentos que la otra persona tenga para intervenir durante la interacción.

Para que el *feedback* o retroinformación sea adecuado y útil para nosotros y nuestro interlocutor, debe cumplir una serie de requisitos:

- Descriptivo más que evaluativo, es decir, describir el hecho o suceso que deseamos comentar y no entrar en evaluar si es bue-

no, malo o está bien o mal. Es decir, limitarse a comentar lo que es la evidencia, lo real, no cayendo en interpretaciones personales. Por ejemplo, decir «has entregado el trabajo fuera de plazo» y no añadir «y eso no está bien» o «usted no debe hacer esto».

- Emitir y solicitar conductas específicas más que generales. Siguiendo con el ejemplo anterior, no comentar aspectos genéricos como «es que parece que no tienes interés ninguno», y sí decir «la tarea debe ser entregada al día siguiente de haberla mandado para casa», que es más específico.
- Una buena comunicación contempla las necesidades del interlocutor. Para ello es necesario que observemos que éste posee necesidades concretas que le hacen actuar de una manera determinada. Retomando el ejemplo anterior, podemos ponernos en el lugar de nuestro interlocutor aludiendo a la dificultad del trabajo o a la escasez o premura de tiempo para entregarlo, para después insistirle que aun así es necesario respetar las normas y concluir con los aspectos positivos que lleva aparejado este hecho (expresando ideas del tipo que entregando el trabajo a tiempo, las calificaciones estarán disponibles antes, que se liberará de un trabajo y tendrá más tiempo libre o que podrá dedicarse a otros asuntos, etc.).
- Para que la comunicación sea eficaz debemos comprobar la comprensión de nuestro mensaje, asegurarnos de que se ha recibido y que se ha hecho correctamente. Para ello, podemos utilizar las técnicas de comunicación que más adelante veremos.
- Consideramos anteriormente que el momento y lugar preciso para la comunicación pueden dificultar nuestra comunicación, pero también pueden convertirse en nuestros mejores aliados. Comunicarnos en el lugar y momento oportuno facilita la comunicación al abrirnos numerosos canales para ello.

## 7. ANÁLISIS INTERPERSONAL DEL PROCESO COMUNICATIVO: COMUNICACIÓN VERBAL Y NO VERBAL

Cuando hablamos de comunicación, tendemos a considerar únicamente el sistema lingüístico; sin embargo, aun teniendo un conocimiento exhaustivo de éste podemos no ser del todo competentes comunicativamente. Si analizamos el peso que en comunicación tiene la parte verbal y la no verbal, podremos darnos cuenta de la enorme importancia de esta última.

Sin embargo, no debemos caer en la tentación de separar comunicación verbal de la no verbal. Todo es comunicación y así es necesario entenderlo. Watzlawick y Weakland (1977) consideran la comunicación como un todo integrado. No hay que contraponer la comunicación verbal a la no verbal. Como Knapp (1995) propone, resulta imposible estudiar la comunicación no verbal separada del proceso global de comunicación. Únicamente a efectos prácticos para aportar claridad a cada una nos permitimos hacer esta artificial distinción.

### 7.1. Comunicación verbal (CV)

Cuando hablamos de comunicación verbal desde la psicología social nos referimos a lo que en lingüística se conoce como lenguaje. Es decir, cualquier tipo de código de signos estructurado empleado en un contexto dado y que sigue determinadas reglas de uso. Es una herramienta clave en la comunicación, con gran valor respecto a la afectividad y a la regulación de la conducta de las personas (López-Rubio, Fernández-Parra, Mendoza y Ramos, 2010).

No podemos hablar de comunicación verbal sin hacerlo del modelo de Jakobson (1960) (aunque Jakobson sugirió que su modelo también podía aplicarse a aspectos no verbales). Este autor desarrolló y completó el modelo cibernético anteriormente comentado de Shannon y Weaver (1949). De esta forma, apuntó que el proceso de comunicación verbal posee una serie de factores,

cada uno de ellos con una función determinada: emisor, receptor, mensaje, código, canal y contexto (véase cuadro 2.1). Las funciones del lenguaje asociadas a estos factores serían emotiva, conativa, poética, metalingüística, fática y referencial, respectivamente. En una situación de comunicación podemos encontrar varias funciones, aunque siempre hay una que predomina, que determina la estructura verbal del mensaje.

La *función emotiva o expresiva* se centra en el emisor al manifestar emociones, sentimientos, estados de ánimo, etc. Esto significa que el hablante intenta transmitir una información al otro. Sin embargo, esa información refleja una actitud hacia lo que dice que le produce una determinada emoción. De esta forma, en cada circunstancia comunicativa habrá matices emocionales concretos (cólera, ironía, asertividad, enfado, ira, duda, etcétera).

La *función conativa* se centra en el receptor o destinatario, pues el emisor pretende que el receptor actúe en conformidad con lo solicitado a través de órdenes, ruegos, preguntas, etc., de forma que si el oyente permaneciera indiferente o no hubiera cambios conductuales en él, no habría comunicación. Esta función, como cualquier otra, está siempre presente porque el oyente siempre se encuentra reaccionando al mensaje.

La *función referencial* está centrada en el contenido y el contexto o marco de referencia. Es la función por la cual a través del lenguaje se informa algo a nivel cognoscitivo (por ello se la llama también función cognoscitiva). Esta función tiene que ver con el contexto, dado que éste es fundamental para tener un conocimiento exacto del contenido del mensaje. La expresión «nos salvamos por poco» adquiere un significado bastante diferente en función de si acabamos de hacer un examen o de tomar el metro.

La *función metalingüística* se utiliza cuando el código sirve para referirse al propio proceso de comunicación. La comunicación entre personas sólo es posible si emplean el mismo código (idioma, dialecto, habla, etc.). Cuando los comunicantes necesitan comprobar si emplean o no el mismo código, es decir, cuando se centran en el

CUADRO 2.1  
*Funciones de la comunicación*

Factores	Funciones	Descripción
Emisor	Emotiva	<ul style="list-style-type: none"> <li>— El emisor manifiesta emociones, sentimientos, estados de ánimo.</li> <li>— Refleja una actitud hacia lo que dice.</li> <li>— Cada situación tendrá matices emocionales.</li> </ul>
Receptor	Conativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Si el receptor permaneciera indiferente ante el emisor, no habría comunicación.</li> <li>— El emisor pretende que el receptor actúe conforme él quiere.</li> </ul>
Contexto	Referencial o cognoscitiva	<ul style="list-style-type: none"> <li>— El contexto es fundamental para tener un conocimiento exacto del contenido del mensaje.</li> <li>— Informa cognitivamente de algo.</li> </ul>
Código	Metalingüística	<ul style="list-style-type: none"> <li>— El lenguaje sirve para referirse a él mismo.</li> <li>— Cuando los participantes necesitan comprobar si hablan de lo mismo, predominaría esta función.</li> </ul>
Canal	Fática	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Regula la comunicación. Recursos para mantener la interacción.</li> <li>— Muletillas, expresiones de inicio o fin de la conversación, etc.</li> </ul>
Mensaje	Poética	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Se centra en la estética y la eufonía.</li> <li>— Predomina cuando existe la preocupación por organizar el mensaje.</li> </ul>

código, predomina la función metalingüística. Expresiones en las que se sospecha que no se está compartiendo el mismo código son típicamente metalingüísticas («¿qué me ha querido decir?», «¿qué significa llegar tarde?», etc.). También las típicas situaciones de aprendizaje de idiomas en las que alumno-profesor dialogan sobre el mismo código se refieren a esta función.

La *función fática* se centra en el canal y trata de todos aquellos recursos que pretenden mantener la interacción. La comunicación sólo es posible cuando los comunicantes están en contacto. Expresiones como «¿te enteras?», o «¡ajá!» cumplen la función de mantener el contacto. También hay expresiones de inicio o fin de conversación (como «hola» o «adiós»). La función fática cumple también con el cometido de regular la comunicación, manteniéndonos en

la posición de receptor o dándonos a oportunidad de ser emisores dentro del proceso de comunicación.

La *función poética* centrada en el mensaje puede ser una denominación engañosa: no se trata de que el mensaje sea poesía, sino de que tenga una estética en su organización y en su eufonía. Predomina la función poética cuando hay una preocupación por organizar bien el mensaje.

Más arriba afirmamos que la función predominante determinará la estructura verbal del mensaje. Cuando un compañero de trabajo me dice «hoy no tengo nada para cenar» está dando un mensaje correspondiente a la función referencial; sin embargo, si realmente estoy interpretando «invítame a cenar», la función predominante será la conativa (lógicamente, la clave para interpretar esto se sitúa en el contexto).

## 7.2. Comunicación no verbal (CNV)

El concepto de comunicación no verbal no ha sido tradicionalmente bien tratado. Ha estado muy extendida la idea de que la comunicación no verbal es comunicación menos lenguaje ( $CNV = C - L$ ), lo cual no deja de ser negativo, simplista y obscurantista (Sebeok, 1977). Por el contrario, Watzlawick y Weakland (1977) consideran la comunicación como un todo integrado que, como afirma Knapp (1995), resulta imposible separar del proceso global de comunicación.

Cuando antes analizamos los axiomas de la comunicación, postulamos que los seres humanos nos comunicamos tanto analógica como digitalmente. Pues la CNV es más analógica que digital (Schulman y Penman, 1992) y no puede expresar relaciones de carácter lógico (no hace uso de la lógica lingüística), a la vez que manifiesta mucho mayor grado de ambigüedad al estar sujeta en menos medida a convenciones explícitamente definidas como ocurre con los códigos lingüísticos.

Serrano (1992) comenta algunas características de la CNV, entre las que destacamos:

- Presenta una relación de carácter interdependiente con respecto a la interacción verbal.
- Los mensajes no verbales suelen ser más significativos que los verbales.
- Está presente en toda situación comunicativa.
- Predomina la función expresiva sobre la referencial.
- Cada cultura posee sistemas no verbales diferentes.

Existen varios tipos de CNV:

- *Paralenguaje*. Se refiere a las cualidades físicas del sonido y los modificadores fónicos (tono, timbre, cantidad o intensidad). Una misma expresión puede significar cosas muy variadas en función del cómo se

emita. También los sonidos fisiológicos o emocionales (llanto, risa, suspiro, bostezo, etcétera) son sonidos que comunican estados de ánimo en general, aunque también regulan la conversación o cumplen otras funciones. El ritmo y la velocidad de la conversación, pausas, errores y acentos son elementos también incluidos en este apartado.

- *Quinésica*. Incluye: 1) los gestos y movimientos psicomusculares, tanto faciales como corporales (elevar las cejas, sonreír, abrir más los ojos, levantar el brazo y agitar la mano para saludar, etc.); 2) las maneras (modos de comer, caminar, esperar, etcétera) o formas de moverse para realizar actos que comunican, y 3) las posturas, que son las posiciones estáticas que adopta el cuerpo humano.
- *Proxémica*. Se refiere a la utilización del espacio personal, proximidad física, distancia de interacción y conducta territorial. De esta forma, podemos clasificarla en tres grupos: 1) Conceptual: son los hábitos de creencia y comportamiento relacionados con el concepto del espacio (aquí/ahí/allí; cerca/lejos). 2) Social: uso que hacemos del espacio cuando nos relacionamos con otros (dejar paso en escaleras mecánicas, intentar cubrir dos asientos en un transporte público, etc.). 3) Interaccional: la distancia que adoptamos para realizar actividades comunicativas interactivas. Puede ser íntima, personal, social y pública. La longitud de esas distancias varía en las diferentes culturas; así, una distancia personal puede llegar a ser íntima o social en función del tipo de cultura a la que nos refiramos.
- *Cronémica*. Este tipo de CNV tiene que ver con las características del tiempo. Puede ser: 1) Conceptual o valoración que se hace del tiempo, el valor cultural de conceptos como puntualidad frente a impuntualidad; prontitud frente a tardanza; ahora, enseguida, un momento, etc. Por

ejemplo, si un mexicano nos expresa que viene «ahorita mismo» no significa que venga enseguida, sino que puede que venga (o no). 2) Social: depende directamente del concepto que se tenga del tiempo. Cuánto debe durar una visita, una entrevista de trabajo, una conversación telefónica, un almuerzo, etc. Supone una estructuración de los encuentros sociales o las actividades diarias. 3) Interactiva: supone la duración de los signos con los que nos comunicamos (cuánto dura una despedida, saludo, etc.). La mayor o menor duración de estos signos refuerzan el significado o también pueden cambiar el significado de los mismos.

La CNV cumple numerosas funciones. Cestero (2004) plantea que los signos de comunicación no verbal son plurifuncionales, es decir, que cumplen una o más funciones dentro de la interacción. Entre éstas destaca:

- Añadir información o matizar el contenido o sentido de un enunciado verbal.
- Sustituir al lenguaje verbal en la comunicación.
- Regular la interacción.
- Subsancar deficiencias verbales o resolver problemas comunicativos por falta de conocimiento o por no recordarlo en ese preciso instante.
- Favorecer las conversaciones simultáneas (por ejemplo, hablar por teléfono y a la vez con otra persona que está en nuestra presencia).

Un aspecto interesante de la CNV es que está más alejada de nuestro control que la comunicación verbal. Hay aspectos de la CNV que controlamos conscientemente. Así, cuando asistimos a una celebración seleccionamos cuidadosamente nuestro vestuario, peinado, etc., e igualmente seleccionamos nuestro comportamiento (movimientos, miradas, gestos, etc.). El propósito que perseguimos al hacer esto es autopromo-

cionarnos o presentarnos ante los demás. Tratamos de causar una impresión favorable en el otro. Las primeras impresiones que causamos tienen la particularidad de que están elaboradas con muy poco material informativo y que son duraderas, de manera que la forma en que los demás interactuarán con nosotros se producirá en función de cómo seamos apreciados por los demás.

Sin embargo, hay aspectos de la comunicación no verbal que no están tan al alcance de nuestro control. Algunas emociones y comportamientos escapan de nuestro dominio directo, asumiendo el mismo el sistema nervioso autónomo. ¿A quién no se le ha enrojecido la piel en una situación embarazosa?, ¿hay a quién no le haya temblado la voz en algunas situaciones o quizá la voz «no le salía del cuerpo»? ¿alguna vez ha notado algún tic o movimiento involuntario?, ¿se ha dado cuenta de algunas expresiones muy fugaces en el rostro de los demás?, ¿le ha entrado alguna vez escalofríos que incluso son evidentes para los demás, o se le ha quedado la cara blanca? Todas estas cosas y algunos detalles más que obviamos en estas líneas están delatando emociones que circulan por nuestro cuerpo. Todo ello es comunicación no verbal y, a menos que nos interese poco la persona a la que le ocurre alguno de estos síntomas que hemos relatado, nos informará claramente del estado de la misma, sin apenas esfuerzos.

Hay investigadores que afirman que observando detenidamente el lenguaje corporal y las microexpresiones faciales son capaces de detectar cuándo el mensaje verbal de una persona es falso, es decir, cuándo una persona miente.

## 8. LA COMUNICACIÓN EN LA ESCUELA

Podemos conceptualizar la escuela como una organización que, como grupo humano, es un sistema abierto dotado de una formación social compleja en la que se distinguen las dimensiones que la componen. Se trata de un sistema de roles en el que existe coordinación comunicativa y re-

des de comunicación entre los distintos grupos funcionales. Es posible, desde un enfoque interaccional y sistémico, analizar la relación entre los conceptos «organización» y «comunicación», y afirmar que existe un profundo nexo entre ellos: es impensable una organización sin comunicación.

La naturaleza de las relaciones que estructuran la comunicación en la organización es de dos tipos: una comunicación formal que responde a mecanismos de interacción determinados por la organización de cara a la consecución de objetivos, y una comunicación informal que responde a patrones de interacción entre las personas surgidos por la necesidad que tienen éstas de proporcionarse apoyo socioemocional y de suplir las posibles carencias de los mecanismos formales de comunicación. Seguidamente pasamos a tratar con algo más de detenimiento cada una de ellas.

## 8.1. Comunicación formal

Es la comunicación que la organización, como totalidad, ha regulado. Define las reglas de comunicación estables en ella. Por tanto, la comunicación formal recoge el modo en que cada miembro de la organización escolar ha de comportarse para confirmar el tipo de relación que han de mantener los miembros de ella entre sí.

Podemos establecer que la comunicación formal cumple dos funciones principales en la organización: permitir la toma de decisiones y motivar. Para garantizarlas conforman estructuras que faciliten la transmisión de la información. Sin embargo, para que la información sea adecuadamente transmitida es necesario que exista un flujo de comunicación que lo permita. Éste debe cumplir los siguientes objetivos de información:

- Transmitir la información útil para la toma de decisiones.
- Transmitir la información con exactitud.
- Transmitir la información con rapidez.
- Transmitir la información sin errores.

### 8.1.1. Estructuras de comunicación

Las principales estructuras de flujo de comunicación son dos: las estructuras centralizadas y las descentralizadas.

El flujo de comunicación adecuado es aquel que: *a)* ofrece una estructura de comunicación que no la obstruya; *b)* posee fuentes de comunicación capaces de recoger y transmitir la comunicación que se necesita en cada momento, y *c)* conforma caminos o rutas de comunicación apropiados.

Decimos que el flujo de comunicación está centralizado cuando todo el poder de decisión se concentra en un único o pocos puntos. La centralización es el mejor medio para coordinar la toma de decisiones cuando la información no es tan abundante y compleja como para producir una sobrecarga, lo cual limitaría la eficacia de la coordinación.

De otro lado, el flujo de comunicación estará descentralizado cuando la información se reparte entre varios individuos. Descentralizar el flujo de comunicación permite una mayor reacción ante el ambiente y es un estímulo de motivación.

La comunicación no circula aleatoriamente por la organización educativa, sino que lo hace mediante caminos. Tres son los caminos principales de la comunicación, mostrando cada uno de ellos determinadas dificultades para que la comunicación transmita adecuadamente la información por ellos: comunicación vertical, horizontal y por redes.

#### La comunicación vertical

Caracterizamos la comunicación vertical como aquella que fluye entre diferentes niveles jerárquicos de la organización. Decimos que es descendente cuando el flujo de comunicación se produce desde niveles superiores a niveles inferiores; mientras que en el caso de la ascendente la comunicación transcurre desde niveles inferiores a los superiores.

En la comunicación vertical descendente fluye la información que permite la regulación y con-

trol de la conducta de los subordinados, tal como:

- Instrucciones sobre la tarea que hay que realizar.
- Comprensión de la tarea y su relación con otras tareas: justificación del trabajo.
- Información sobre procedimientos y prácticas.
- Información al alumnado, profesorado o padres sobre el rendimiento, ejecución, etc.
- Información ideológica para inculcar un sentido o ideario.

Antes de enviar algún mensaje descendente, los emisores deben conocer a qué audiencia quieren llegar y cómo llegar hasta ella. Por ello deben saber elegir el canal de comunicación más apropiado. Los canales de comunicación más utilizados en la comunicación descendente son: cartas, circulares, reuniones, teléfono, manuales y guías.

Las reuniones permiten un contacto interpersonal cara a cara, junto con el teléfono constituyen los llamados canales orales. Estos medios son más eficaces cuando el tiempo en la comunicación es un factor crucial.

La comunicación escrita, como las cartas o circulares, es conveniente cuando la tarea por la que se requiere la comunicación es compleja y debe realizarse de una forma determinada; por ejemplo, cuando la dirección de un colegio remite a las familias una circular informando de la activación del protocolo de sanidad por casos de meningitis. La palabra escrita no está a prueba de distorsiones, pero se distorsiona menos que la palabra hablada, es menos susceptible de malentendidos y rumores; de ahí la importancia del tipo de comunicación desplegada en el ejemplo anterior. Otra ventaja de los medios escritos es que aseguran un registro permanente de la información, lo que con frecuencia resulta necesario. Por otra parte, con los medios escritos se llega a un auditorio más amplio en menos tiempo que con los medios orales. El correo electrónico es el medio escrito más utilizado en las instituciones, pero otros medios escritos tienen particular im-

portancia para la gestión y motivación de los trabajadores.

Los manuales son un libro de instrucciones sobre cómo hacer el trabajo. Tienen un gran nivel de autoridad y son muy formales. En su mayor parte, tratan del reglamento del centro y de las normas de la organización. Por lo general, los manuales adoptan la forma de un cuaderno de páginas sueltas, por lo que resultan fáciles de revisar.

Las guías son libros de referencias. Suelen ser menos autoritarias, menos formales, con un control no muy rígido y generalmente son aplicables a los niveles inferiores de la organización. Son más pequeñas que los manuales. Su cometido generalmente es indicar obligaciones y derechos. Adoptan un enfoque personal y sencillo, siendo la forma pedagógica de comunicar las normas y procedimientos más habituales que aparecen en el manual. De hecho, la guía sirve para simplificar el material del manual. Sin embargo, las guías se suelen hacer antiguas antes que los manuales y su información es menos completa.

En la comunicación vertical ascendente fluye la información que permite comprobar la comprensión de la comunicación y actualizar la información.

Los medios o canales de comunicación más comunes para comunicarse por la vía ascendente son: los sistemas de sugerencias, reivindicaciones y cuestionarios de actitudes.

Un sistema de sugerencias es un procedimiento por el que los maestros y usuarios (padres, alumnado, etc.) pueden exponer sus ideas o sugerencias para mejorar la eficacia de la escuela.

Las reivindicaciones son quejas formales escritas. Generalmente hay varios pasos en las reivindicaciones. En primer lugar, la reivindicación es revisada por el supervisor inmediato. Si no se puede resolver, el siguiente paso puede ser el apelar al siguiente nivel jerárquico, y así sucesivamente. Los receptores de estos mensajes suelen ser personas responsables que tienen poder para hacer las correcciones precisas.

Los cuestionarios de actitudes son utilizados para conocer cuáles son los sentimientos y actitu-

des de las personas que componen la organización escolar.

Es habitual que la comunicación sufra distorsiones en su curso; por ejemplo, se tiende a restringir y filtrar la información que circula hacia arriba, transmitiendo aquella que probablemente despertará una reacción favorable y ocultando la que pudiera tener efectos nocivos para la propia persona que la transmite. Roberts y O'Reilly (1974) identifican tipos de modificaciones que se pueden dar en la transmisión de mensajes ascendentes: *gatekeeping* (no pasa toda la información); reducción/síntesis (cambios de énfasis en distintas partes del mensaje); ocultación (no pasar información relevante o útil), y finalmente, distorsiones generales (cambio activo de la naturaleza de la información que se va a transmitir, o transmisión de una información no habitual). También pueden generarse bloqueos en la comunicación ascendente por las actitudes prejuiciosas y la desconfianza de superiores hacia inferiores.

Con respecto a estas distorsiones, se pueden considerar en la comunicación ascendente cuatro principios para predecir estas disfunciones:

- El poder del superior. Las personas situadas en el nivel inferior de la jerarquía no transmiten información ascendente que las pueda perjudicar.
- Influencia del superior. Los subordinados pasan información más favorable a los superiores que tienen más influencia.
- Confianza del subordinado en su superior. Se transmite más información distorsionada cuando no se confía en el superior. En situaciones donde hay confianza, la transmisión de la información es más exacta.
- Aspiraciones de ascenso del subordinado. No se transmite información que se supone pueda perjudicar el desarrollo de su carrera profesional.

### Comunicación horizontal

La comunicación horizontal consiste en un intercambio lateral de mensajes entre miembros de

un mismo nivel jerárquico. En este camino de comunicación el poder queda fuera de la estructura lineal, por lo que se convierte en poder informal o desprendido de las relaciones interpersonales más que de la propia estructura jerárquica.

La principal distorsión que se produce a este nivel deriva de los conflictos que puedan surgir entre los diferentes departamentos o grupos que han de colaborar entre sí con objetivos organizacionales comunes, objetivos específicos diferentes y con el mismo poder jerárquico.

### Redes de comunicación

Establecen circuitos determinados por la organización escolar por los que fluye la comunicación. Constituyen los intercambios reales entre miembros del grupo con vistas a realizar una tarea dada.

Básicamente pueden ser centralizadas o no centralizadas. Son centralizadas cuando la información debe pasar por una o pocas personas para ser después distribuidas a todos. En las redes centralizadas el tiempo de resolución de problemas es menos elevado, pero no ocurre lo mismo con la tasa de errores. Por ello, son aptas cuando las tareas son rutinarias y no se precisa una motivación especialmente alta para desarrollarlas. Las redes descentralizadas se caracterizan porque prácticamente todos los miembros de la red pueden disfrutar del acceso a la comunicación. Son aptas para resolver problemas complejos, si bien el tiempo necesario para ello puede ser más elevado. El cuadro 2.2 aporta claridad a lo antes expresado.

### 8.2. Comunicación informal

Se forma en torno a las relaciones sociales de los miembros y surge siempre que un miembro siente la necesidad de comunicarse con otro sin que exista ningún canal formal para ello, o si los que existen son inadecuados. Son las interacciones que conforman relaciones no reguladas por la comunicación formal.

CUADRO 2.2

*Relación entre tipo de red, tareas y efectos sobre las personas*

	Red			
	Centralizada		Descentralizada	
Tarea	Simple	Compleja	Simple	Compleja
Eficacia	+	-	+	+
Satisfacción	-	-	+	+
Participación	-	-	+	+
Rapidez	+	-	-	-

Este tipo de comunicación aparece donde la comunicación formal es insuficiente para satisfacer las necesidades emocionales y de información de los miembros de la organización. Estas redes ayudan a mantener relaciones sociales ajenas a las relaciones estipuladas en las normas, generan sistemas políticos y de inteligencia a través de los que se toman decisiones.

El principal medio de comunicación empleado en la comunicación informal es el cara a cara, la relación interpersonal directa. Sin embargo, algunas organizaciones son conscientes de la importancia de este tipo de comunicación para conectar con el empleado, y utilizan un medio de comunicación que les permite llegar a todos ellos, y que utilizan con un carácter informal: son los boletines o revistas de la empresa.

Los boletines pueden contener historias sobre empleados citados por su buen servicio o por un rendimiento laboral sobresaliente, anuncios sobre las funciones sociales de la empresa, preguntas y respuestas acerca de temas laborales, información sobre actividades informales de los empleados etcétera. Se utilizan como inyecciones de moral, ayudan a que los empleados sientan que forman parte del todo.

La distorsión principal que se forma en este tipo de comunicación es la causada por los rumo-

res, que aquí se forman con cierta facilidad, al ser una comunicación no controlada y que busca complementar la falta de comunicación de la comunicación formal.

### 8.2.1. El rumor

El rumor es definido en el diccionario como voz que corre entre el público. Las características principales que lo definen son el ser un mensaje interesante, seductor, ambiguo, destinado a ser creído y secreto.

Un rumor es una creencia transmitida oralmente como cierta, sin medios evidentes para demostrarla, constituyendo noticias improvisadas; resultante de procesos de deliberación colectiva y a partir de un hecho importante y ambiguo.

¿Quién no se ha hecho nunca eco de un rumor? Está tan arraigado en la sociedad y en las relaciones sociales que ya forma incluso parte de todos nosotros y de muchos e importantes contratos y acuerdos empresariales y políticos.

El interés del rumor como herramienta de comunicación es muy importante y somos conscientes de su existencia y utilización. La comunicación adquiere, cada vez, un mayor protagonismo en las organizaciones, unas veces con una base de rigor (información) y otras no (rumor). Cuando se utiliza esta segunda forma de comunicación es, en la mayoría de los casos, para desestabilizar o desprestigiar a una persona u organización, y la única forma de atajarlo es yendo a la raíz del problema mediante un buen diseño estratégico de comunicación.

El rumor está continuamente presente en nuestras vidas y hay que acostumbrarse a convivir con él, ya que ejerce un decisivo y estratégico papel regulador dentro de la cultura organizacional.

Como comunicación oral interpersonal, el rumor requiere la mediación de una serie de actores que, en complicidad, deciden presionar a un grupo o persona mediante la creación de un mensaje interesante y ambiguo, de fuente desconocida pero fiable.

Su transmisión es encadenada y exponencial, ya que el emisor del rumor difundirá el mensaje a otros receptores cómplices seleccionados, y éstos, a su vez, a otros que lo seguirán propagando de forma rápida y creciente hasta que se interrumpa y muera.

Por orden de importancia, la transmisión del rumor depende de (Páez y Márquez, 1999):

- Ansiedad y cantidad de personas que lo propagan (a mayor ansiedad, mayor propagación; de cuantas más personas provenga el rumor, mayor tendencia a transmitirlo).
- Incertidumbre general (en atmósferas de incertidumbre existe mayor probabilidad de propagación del rumor).
- Credibilidad del rumor (la credibilidad o certeza ante el rumor aumenta su transmisión).

Las funciones del rumor son varias, aunque cabe destacar tres:

1. Como barómetro de la situación, ya que no siempre el rumor encuentra la tierra abonada para su expansión, sino que hay que saber escoger el momento idóneo para su propagación.
2. Como elemento de persuasión en la toma de importantes decisiones.
3. Simplemente cumple una función gratificante para los actores que lo emiten.

La creación y difusión de rumores se arraiga en las barreras que muchas organizaciones poseen contra la fluidez en la comunicación, así como en la relación de unos individuos con otros. En este último caso, las personas con posiciones menos elevadas suelen estar mejor informadas que otras, hecho que los sitúa en una posición de ventaja inicial que los ayuda a compensar la desigual posición de poder que ostentan de partida. Esto explica el poder reforzante que a una persona con posición poco elevada le supone transmitir rumores a su superior. Además, el rumor actúa como elemento de liderazgo, ya que el líder suele serlo en muchos casos, entre otras razones, porque recibe mayor número de confidencias, y por ello conoce mejor que nadie lo que pasa en el grupo: es el mejor informado.

Cuando el rumor afecta negativamente a la organización o a la persona hay que tomar medidas urgentes y de forma profesional, pero siempre teniendo en cuenta los mecanismos que originan y definen el fenómeno.

Para atajar el rumor hay que ser consciente de que el rumor existe y realizar una acción comunicativa que lo neutralice caracterizada, fundamentalmente, por la captación de la raíz del problema y el acuerdo con una fuente de gran credibilidad (por ejemplo, un líder de opinión) que desprestigie la información facilitada a través del rumor. Lo ideal es diseñar e implantar un plan estratégico de comunicación interna que garantice credibilidad, transparencia y fluidez de la información.



# Habilidades interpersonales. Concepto, importancia, componentes y modelos

# 3

## 1. PRESENTACIÓN

Este capítulo trata de aclarar los conceptos relacionados con las habilidades interpersonales, así como describir de qué se componen y cómo funcionan las habilidades sociales.

Seguramente si nos preguntaran dónde radica el éxito profesional de un trabajador afirmaríamos que en el conjunto de sus conocimientos y en sus competencias técnicas. Sin embargo, habitualmente observamos que existen personas igualmente preparadas con diferentes niveles de éxito y nos planteamos qué es lo que tienen o no, los unos y los otros. Pues ese «algo» que todos buscamos puede residir en las relaciones sociales. En todo lo que hacemos hay un componente de relaciones con los demás (Palanco, 2009), por lo que para conseguir con mayor facilidad eso que anhelamos es necesario disponer de habilidades interpersonales. Estas habilidades son complejas pero fáciles de aprender poniendo interés y esfuerzo en ello. Son numerosas las investigaciones, por ejemplo la de Baron y Tang (2009), que indican que las habilidades sociales están significativamente relacionadas con la eficacia en el desempeño laboral.

Igualmente ocurre en nuestra vida personal, es decir, en la familia, con los amigos, con la pareja, con los vecinos, etc. Ser habilidosos socialmente facilita y mejora sustancialmente nuestras relaciones interpersonales, evitando el aislamiento y el rechazo social.

Báez y Jiménez (1994) comentan que la educación es un proceso de interacción comunicativa estructurada entre diversos actores (maestros, alumnos, padres, etc.). Esta interacción hace que las habilidades sociales de los intervinientes evolucionen espontáneamente (López, 2008); sin embargo, habitualmente encontramos que la interacción entre iguales en la escuela es indeseable bajo la argumentación de que ésta puede distorsionar la marcha de la clase. Así, basta observar la distribución espacial del mobiliario de algunas aulas para comprobar que se ha dispuesto de cara a no facilitar la interacción entre iguales (Monjas y González, 1998).

Por otro lado, se ha constatado empíricamente que la influencia del profesorado en el desarrollo de habilidades sociales y de comportamiento del alumnado es muy importante y algo mayor que sobre el desarrollo académico. Como Jennings y DiPrete (2010) muestran, los maestros que son buenos en la mejora de las habilidades sociales y de comportamiento del alumnado proporcionan un impulso indirecto adicional para la adquisición de competencias académicas (aparte de la enseñanza directa de contenidos académicos).

La importancia de las habilidades interpersonales radica en que contribuyen fuertemente al desarrollo cognitivo y social de los niños. Además, Hartup (1992) constata que el mejor predictor infantil de la adaptación adulta no es el cociente de inteligencia, ni las calificaciones, sino la

habilidad con que el niño se relacione con otros. Por ello, debido a las limitaciones observadas en el alumnado con deficiencias en habilidades sociales (Pacheco, Díez y García, 2010), sería necesario sensibilizar al profesorado y al alumnado para promover el ajuste entre esfuerzo y motivación mediante la correcta integración de los tres niveles de la respuesta humana: pensamientos (competencia cognitiva), sentimientos (competencia emocional) y acciones (competencia comportamental) (Megan y Christine, 2008).

## 2. CONCEPTO, IMPORTANCIA Y DESARROLLO DE HABILIDADES INTERPERSONALES

Ya somos conscientes de la importancia que tiene poseer habilidades interpersonales, pero ¿qué son realmente?, ¿cuáles son sus características principales?

En primer lugar, conviene dejar claro que las habilidades interpersonales son un caso concreto dentro de las relaciones sociales en general. Las relaciones sociales pueden referirse a una multitud de interacciones reguladas por normas sociales, y se encuentran en un nivel de estudio más macro o amplio que el comportamiento o la interacción social. Las relaciones sociales se desarrollan principalmente en un grupo social, dentro del cual las personas desempeñarán roles recíprocos y actuarán conforme a las mismas normas, valores y fines con vistas a conseguir un objetivo común. Aspectos como pertenecer a diferentes grupos, los roles desempeñados en ellos, participar activamente en actividades comunitarias, etc., son propios del estudio de las relaciones sociales; mientras que las habilidades interpersonales incluyen comportamientos verbales y no verbales, más específicos y discretos (Michelson et al., 1987), como los integrados en competencias; saber preguntar algo, dar las gracias, presentarse a sí mismo, saludar, etc.

Es conveniente advertir que, pese al creciente interés de este tema en psicología social, clínica y educativa, la clasificación de las mismas es des-

concertante y divergente, tanto en el ámbito de la evaluación como en el de la intervención (Eceiza, Arrieta y Goñi, 2008).

### 2.1. Desarrollo histórico

El origen y desarrollo de la temática de las habilidades interpersonales parte de los estudios de Thorndike en 1920, quien habla de inteligencia social para referirse a la capacidad para comprender e interactuar con el entorno social. En 1930 se iniciaron estudios como los de Jack (1934), Murphy et al. (1937), Page (1936) y Williams (1935), quienes se centraron en el análisis de algunos aspectos de la conducta social en niños (búsqueda de la aprobación social, ser responsable, simpático, etc.). En esos años también es de destacar el clásico *Handbook of Social Psychology*, de Murphy, Murphy y Newcomb (1937), donde al estudiar la conducta social en los niños, ya se diferenciaba entre conductas asertivas frente a las socialmente molestas y ofensivas. Todos estos análisis tenían la particularidad de ser excesivamente mentalistas, dado que no valoraban suficientemente el papel de las variables ambientales.

De manera más sistemática y científica, cabe destacar los trabajos sobre la terapia de reflejos condicionados de Salter (1949), quien, influido por estudios realizados por Pavlov, describe las primeras formas de entrenamiento en asertividad y autoexpresión para hacer frente a las respuestas desadaptadas (como la ansiedad o la depresión). Wolpe (1958) continúa esta tradición y emplea por primera vez el término asertivo. Esta línea fue reimpulsada por los trabajos de Lazarus (1966).

Los trabajos de Zigler y Phillips en los años 1960 (Zigler y Phillips, 1960, 1961 y 1962, y Phillips y Zigler, 1961 y 1964) son de especial trascendencia para el estudio de las relaciones interpersonales desde el área de psicología social. Demuestran la importancia de las relaciones interpersonales y del apoyo social para la mejora de trastornos psiquiátricos: a mayor competencia

social previa de los pacientes psiquiátricos internados, menor la duración de su internamiento y su tasa de recaída.

El creciente interés por esta temática se fue extendiendo al ámbito de la supervisión de grupos de trabajo. Los clásicos trabajos de la Universidad de Michigan (Lickert, 1961) se centraban en descubrir los elementos fundamentales del estilo eficaz de supervisión laboral. Estos estudios fueron replicados en Europa, donde tuvieron una fuerte aceptación. La particularidad europea estuvo en el enfoque del procesamiento de la información. Así, las habilidades necesarias (implican características perceptivas, decisorias, motoras y de procesamiento de información) para que una persona utilice adecuadamente una herramienta o equipamiento (relación hombre-máquina) serían análogas al empleo de habilidades que permitan a las personas establecer una eficiente relación de trabajo y profesional con los demás (relación hombre-hombre). De esta forma, Argyle y Kendon (1967), basándose en las similitudes entre habilidades motoras y conducta social, formulan un modelo psicosocial básico de competencia social.

Todos estos antecedentes debemos unirlos a los planteamientos de la teoría del aprendizaje social de Bandura en 1976 para comprender el estado actual del enfoque de las habilidades interpersonales. Bandura no propone directamente un modelo de habilidades sociales, sino una teoría, la del aprendizaje social, que es de gran utilidad y relevancia para comprender el comportamiento social, sobre todo en lo que se refiere a la influencia que el aprendizaje observacional o vicario (que él llamó «modelado») posee sobre la conducta social. También resulta relevante el papel que Bandura dio a las expectativas de éxito o fracaso al incluir el concepto de autoeficacia o creencias de un individuo acerca de su posibilidad de actuar eficazmente para alcanzar lo que quiere. Como conclusión, para Bandura es cierto que la conducta está controlada fuertemente por variables de origen externo, pero también existe un autocontrol mediante metas autoimpuestas y autorreforzamientos.

El futuro de este tema se encamina a centrarse más en matrices o redes sociales que en cogniciones individuales. Esto permitirá que la persona carente de habilidades interpersonales no sea tratado como un caso de anormalidad y/o psiquiátrico, sino como un ejemplo de influencia social y de un «entrenamiento erróneo de sus habilidades, derivado en gran medida de un ambiente social insano y nocivo» (Phillips, 1985: 17-18).

De otro lado, también merece la pena contrastar los llamados modelos interactivos que enfatizan las variables ambientales, características personales y la interacción entre ellas a la hora de producir la conducta socialmente habilidosa (Mischel, 1973). Esto implica que la persona se considera como un ser activo intencional que da un significado a las diferentes situaciones y que se ve envuelto en un *feedback* continuo con la situación.

## 2.2. Concepto

Habiendo repasado someramente la evolución del estudio de las habilidades interpersonales o sociales, merece la pena centrarse ahora en qué entendemos por ellas.

La comunidad científica, pese a muchos años de estudio, no logra un acuerdo sobre la definición de habilidades sociales y utiliza diferentes denominaciones y expresiones que podrían considerarse como sinónimos. Éstas dependen del punto de vista del enfoque en el que nos situemos, aunque es verdad que estos conceptos no se refieren exactamente a lo mismo, sino que existen matizaciones:

- Thorndike (1920) y Gresham (1988) se refieren a la *inteligencia social* al hablar de la capacidad de la persona para comprender e interactuar eficazmente con su entorno social.
- Cobb (1976) prefiere indicar el término *habilidades de supervivencia*, con el que se refiere a las conductas necesarias para permanecer en un contexto social determinado.

- Spitzberg y Cupach (1985) usan el término *competencia social* (muy utilizado hoy en día) para referirse al proceso por el cual la gente se relaciona eficazmente con los demás. De esta forma, mientras que el concepto habilidad social se refiere a las capacidades de una persona para interactuar con los demás, el de competencia social está más relacionado con la calidad de la ejecución en función de las demandas del entorno (McLoughlin, 2009). Por ejemplo, López, Iriarte y González (2008) definen competencia social como «un concepto multidimensional que incluye el dominio de un conjunto de habilidades sociales conductuales, así como de procesos sociocognitivos (conocimiento social, atribuciones, autoconcepto, expectativas, toma de perspectivas) y de procesos afectivos (expresión, comprensión, regulación de emociones y empatía), dirigidos hacia el logro de una mayor madurez personal y al desarrollo de las cualidades que hacen a las personas y a las sociedades mejores». Se deduce de lo anterior que una persona puede poseer habilidades sociales, comportamientos complejos y específicos que se emplean en la relación con los demás (Camacho y Camacho, 2005), pero desplegarlas con poca eficacia o no mantener la conducta adecuada a la situación (Oliva et al., 2010); por ello, sería incompetente socialmente.
- Monjas (1994) usa el término *comportamiento adaptativo* hablando de las habilidades requeridas por el sujeto para funcionar independientemente en el entorno social.
- Gismero (1996) define uno de los términos que goza de más popularidad como es el de *asertividad*. Se refiere a conductas de autoafirmación, expresión de sentimientos, opiniones, etc., sin negar los derechos ajenos. Sería pues un concepto que se integra dentro de otro más amplio como el de habilidades sociales. Otro aspecto a tener presente es que se prefiere hablar de persona

asertiva que de asertividad: utilizar asertividad significaría la aceptación de la existencia de un rasgo unitario y estable ajeno a la situación; sin embargo, una misma clase de respuesta es difícil que se muestre consistentemente a través de todas las situaciones. La asertividad como tal no tendría razón de existir, pero sí la persona asertiva o aquella que muestra lo justo de las conductas adecuadas en el momento oportuno.

- Pelechano (1999) usa el concepto de *habilidades interpersonales* para referirse a un patrón de respuestas que nos proporciona reconocimiento personal y son eficaces para controlarnos a nosotros mismos y a los demás usando formas socialmente admisibles.

Caballo (2002) argumenta que esa gran cantidad de definiciones, con sus matices correspondientes, se debe a problemas de tres tipos:

1. El gran número de investigaciones y publicaciones sobre el tema usando terminología diferente en función de modas para hablar de lo mismo.
2. Es prácticamente imposible desarrollar una única definición, dado que la habilidad social depende de un contexto social cambiante en un marco cultural determinado y de factores personales (edad, género, clase social, educación, capacidades cognitivas, actitudes, valores, etc.). Esto hace que no podamos establecer un criterio único y absoluto de habilidad social, pues lo apropiado para un caso puede no serlo para otro. Por otro lado, también hay que tener presente que cada individuo posee sus propias metas, y lo que nosotros consideramos no adecuado, puede que otra persona lo dé por válido en función de sus propios objetivos.
3. Es frecuente que las definiciones no se centren en lo mismo. Así, mientras unas lo hacen en los contenidos, otras en las consecuencias y otras en los procedimientos o, incluso, en una mezcla de todo.

Por tanto, existe confusión terminológica. Sin embargo, en lo que de un modo u otro sí hay acuerdo en todas las definiciones es en que las habilidades sociales son comportamientos aprendidos —y pueden enseñarse—, que manifestamos en el contexto de las relaciones interpersonales, que respetan la conducta de los demás, por lo que son aceptadas socialmente, y que se orientan a la consecución de objetivos o refuerzos. Estos refuerzos pueden ser instrumentales o materiales, sociales y personales.

Nosotros, en este capítulo trataremos habilidades interpersonales y habilidades sociales como sinónimos, si bien preferimos este último término.

### 2.3. Importancia de las habilidades sociales

En las últimas décadas, la sociedad actual viene preocupándose demasiado por el desarrollo de las competencias técnicas de las personas, pero no tanto por el desarrollo de las competencias sociales. Basta leer las hemerotecas para comprobar el enorme eco que suponen los informes PISA en los que las competencias sociales casi ni existen. También en el mundo de la empresa cobran una importancia desmedida los currículos de los trabajadores, en los que las referencias a competencias sociales se reducen a citar el llamado «don de gentes». Por otro lado, no es extraño comprobar en el día a día las veces que no nos sentimos bien tratados por diferentes profesionales, desde el conductor del autobús, pasando por el cajero de un supermercado o el funcionario de atención a la ciudadanía de la Administración.

En general, el comportamiento desprovisto de habilidades sociales es perjudicial tanto para las personas que la sufren como para aquellos con los que interaccionan. Sin habilidades sociales nuestra vida es deficiente en el trabajo, las amistades, las relaciones íntimas y con uno mismo. Específicamente, cuando el comportamiento es incompetente socialmente posee una serie de consecuencias negativas para el individuo tales como: baja aceptación social o rechazo social (Rapee, Schniering y Hudson, 2009), desajustes psicológi-

cos (Matiensen, Sanson, Stoolmiller y Karevold, 2009; Vieno, Kiesner, Pastore y Santinello, 2008), problemas emocionales y académicos (Neil y Christensen, 2009) y comportamiento antisocial (Cummings, Kaminski y Merrell, 2008).

Por el contrario, poseer habilidades sociales nos hace ser amables y respetuosos con los otros, interesarnos por ellos y sentirnos bien con nosotros mismos.

Tener habilidades sociales es sinónimo de eficacia en el comportamiento, o lo que es lo mismo, aumenta la probabilidad de conseguir aquellas cosas que deseamos cuando interactuamos con los demás.

Las habilidades sociales pueden aprenderse (Llanos, 2006) mediante el proceso de aprendizaje social y tienen un carácter cultural de modo que están sujetas a las normas sociales del contexto en el que se desarrollan.

Las habilidades sociales están orientadas hacia la consecución de objetivos; por tanto, podemos considerarlas como comportamientos intencionales (conocemos sus consecuencias y tenemos capacidad para generarlos) para obtener reforzamientos materiales y/o sociales. Entre los reforzamientos materiales podemos mencionar el conseguir algún objeto, algún favor, evitar hacer una tarea no deseada, dar a conocer nuestros sentimientos y emociones, solucionar un problema, etc. Podrían ser reforzamientos sociales el obtener reconocimiento público, aumentar el número de amigos, ligar con más facilidad... Y no podemos olvidar el autorrefuerzo, que, como ya hemos comentado, el hecho de reconocernos capaces de desenvolvernos con eficacia ante determinadas situaciones nos hace sentirnos bien aumentando así nuestra autoestima.

## 3. COMPONENTES DE LAS HABILIDADES SOCIALES

La conducta de los seres humanos presenta tres niveles de respuesta interrelacionados: pensamientos, sentimientos y acciones. Éstos están a su vez influenciados por el medio ambiente en el

que nos desenvolvemos de forma que un correcto ajuste de ellos al medio nos hace eficaces. Calde-la (2008) refiere que el docente debe tener presente que la comunicación está compuesta por palabras, voz y acción, y su fin es transmitir ideas y sentimientos al alumnado.

Ocurre que muchas veces no somos conscientes de la importancia de esos niveles. Solemos centrarnos sólo en uno de ellos cuando todos son elementos importantes e influyentes en la relación con nuestro entorno. ¿Por qué a veces ha dudado de lo que le ha dicho alguien? ¿No será que existen otros elementos cognitivos o afectivos que le hacen dudar del mensaje del interlocutor? Naturalmente: mientras que el nivel conductual expresaba una idea, probablemente los niveles cognitivo y afectivo estaban transmitiendo otra.

La comunicación es una respuesta humana que requiere, por un lado, que se combinen correctamente los componentes cognitivos, fisiológicos y conductuales, y por el otro, que se ajusten al interlocutor y las demandas del entorno en el que se produce. Es decir, debe existir correspondencia entre lo que decimos, sentimos y pensamos en función de la situación que experimentemos.

En toda interacción comunicativa intervienen los componentes cognitivos, fisiológicos y conductuales. La combinación de éstos determinará el estilo de comunicación que se mantiene en cualquier interacción, así como la impresión, positiva o negativa, que se causa en el interlocutor.

El componente conductual, también llamado comportamental o conativo, hace referencia a acciones concretas de carácter verbal o no verbal, incluyendo los paralingüísticos (hablar, moverse, señalar, caminar, gesticular, volumen de la voz, etc.). Son conductas observables desplegadas en situaciones sociales que sean relevantes, significativas y funcionales para la persona, de modo que incrementa la probabilidad de interacciones positivas. Estas conductas poseen diferentes niveles de dificultad. Las más simples o básicas para la interacción social hacen referencia a la expresión facial, la postura corporal y el habla. Iniciar y mantener una conversación presentan una dificultad intermedia; mientras que ex-

presar o responder a ideas y emociones, reforzar (a nosotros mismos o a otros) o defender nuestros derechos pertenecen al grupo de las difíciles (Caballo, 2005).

El componente cognitivo lo constituyen los procesos y capacidades cognitivas presentes en la interacción de la persona con el ambiente, es decir, todos los pensamientos, ideas, percepciones e interpretaciones que hacemos de la situación. Siguiendo la teoría cognitivo-social de Bandura (1986) destacamos el importante papel que juegan los cuatro procesos básicos de este nivel. Este componente está estrechamente relacionado con los demás, en especial con el afectivo, pues ansiedad, miedo, cólera, envidia, etc., afectarán a los demás en función de cómo se procesen, pudiendo afectar al despliegue de una respuesta (Bandura, 1986).

El componente afectivo o fisiológico incluye las emociones y sentimientos, junto con el correlato fisiológico que comporta la situación, tales como ritmo cardíaco, estrés, ansiedad, respuesta galvánica de la piel, etc. También hace referencia a los componentes emocionales de los procesos motivacionales, la autoeficacia, la autoestima, el autoconcepto, los valores, las creencias y las actitudes (Caballo, 2005).

De este modo, una habilidad social determinada, por ejemplo, responder ante un insulto, se compone de elementos de tipo conductual, como ignorar al agresor; de tipo cognitivo, como valorar si enfrentarse a él o seguir la conversación como si tal cosa, y de tipo emocional o afectivo, que lógicamente tiene su correlato fisiológico, como controlar la ansiedad generada por la situación.

Ante todo, las habilidades sociales son conductas. Como tales pueden observarse e identificarse en las diferentes situaciones en las que se manifiestan. Por ello, tradicionalmente la investigación y la praxis ha otorgado gran importancia al componente conductual dejando al margen el resto de componentes de la respuesta humana (Pades, 2003).

Caballo (2000), tras una completa revisión de estudios sobre habilidades sociales, establece los componentes de las mismas (cuadro 3.1).

Las habilidades sociales son específicas para cada situación. De hecho, los niveles de la respuesta humana están en continua interacción con ella. Por ello, es necesario considerar la existencia de un componente más en las habilidades sociales: el *situacional o ambiental*.

Para que nuestra conducta sea socialmente habilidosa debemos adecuar la conducta a los objetivos perseguidos y a las características de la situación, alejándonos del uso de patrones de conducta repetitivos y estereotipados. Por ejem-

plo, no es socialmente eficaz tratar a una persona poco conocida como a un amigo de la pandilla, ni tampoco es adecuado dirigirse a un profesor como si se tratara de nuestro padre o intentar establecer relaciones de carácter más íntimo en situación de elevado ruido y hacinamiento.

Esta especificidad que requieren las normas sociales las ilustra Argyle (1975): los japoneses son instruidos para no expresar las emociones negativas y a evitar las miradas directas a los ojos; sin embargo, la mirada entre los varones

CUADRO 3.1

*Componentes de las habilidades sociales*

Componentes conductuales		
Comunicación no verbal	Comunicación paralingüística	Comunicación verbal
Expresión facial Mirada Gestos Automanipulaciones Proximidad Orientación Tono postural Apariencia	Volumen de voz Inflexiones Tono Claridad Ritmo Fluidez Perturbaciones del habla	Duración Generalidad Formalidad Variedad Humor Turnos de palabras
Componentes cognitivos		
Percepciones	Variables cognitivas del individuo	
Sobre el ambiente de comunicación De formalidad De un ambiente cálido Del ambiente privado De restricción De la distancia	Competencias cognitivas Estrategias de codificación y constructos personales Expectativas Valores subjetivos de los estímulos Sistemas y planes de autorregulación	
Componentes fisiológicos		
Tasa cardíaca Presión sanguínea Flujo sanguíneo Respuestas electrodermales Respuestas miográficas Respiración		

árabes posee una elevada tasa y, además, existe mucho contacto físico en sus conversaciones sociales.

También es necesario contemplar como variables ambientales influyentes en las habilidades sociales las de carácter físico (polución, hacinamiento, ruido, etc.), sociodemográfico (edad, género, edad, estado civil, variables familiares, estructura económica, social y política, religión, etcétera), organizativo (como las normas básicas de convivencia en diferentes entornos), interpersonal o psicosocial (roles desempeñados, estatus, liderazgo, etc.) y conductual (tipos de conducta que se van a adoptar en un ambiente determinado como conductas motoras, fisiológicas o cognitivas).

#### 4. ¿POR QUÉ HAY QUIEN TIENE HABILIDADES SOCIALES Y TAMBIÉN HAY QUIEN NO?

##### 4.1. Los modelos de competencia social

Cuando repasamos la historia del desarrollo de las habilidades sociales comentamos que Argyle y Kendon (1967) propusieron un modelo explicativo del funcionamiento de las habilidades sociales basado en la analogía hombre-máquina (es decir, cuando una persona maneja una herramienta, junto a las conductas motoras se integran procesos perceptivos y cognitivos) a la hom-

bre-hombre en una situación de interacción social.

Esta analogía se representa en un circuito cerrado en el que cualquier fallo en cualquiera de sus elementos haría que no se desplegara la habilidad social dentro del sistema hombre-hombre, al igual que tampoco se conseguiría el objetivo propuesto dentro del sistema hombre-máquina. Los elementos son los siguientes (figura 3.1):

1. Fines de la actuación. En toda conducta nos marcamos un objetivo a conseguir. Por ejemplo, un maestro puede plantearse como objetivo explicar a un padre por qué su hijo debe repetir curso.
2. Percepción selectiva de las señales sociales de los demás. Por ejemplo, ese maestro observa que el padre se aproxima muy velozmente y serio.
3. Procesos centrales de traducción. La información recibida se procesa, se otorga una significación específica a esas señales del sujeto. Por ejemplo, el maestro piensa que el padre está molesto por la información que le va a transmitir.
4. Planificación. Se buscan y valoran las alternativas de actuación que se consideren eficientes. Por ejemplo, el maestro puede pensar: «no es el momento adecuado para que la información que le doy al padre la entienda correctamente, o si no es hoy, mañana va a ocurrir igual, o tengo sufi-

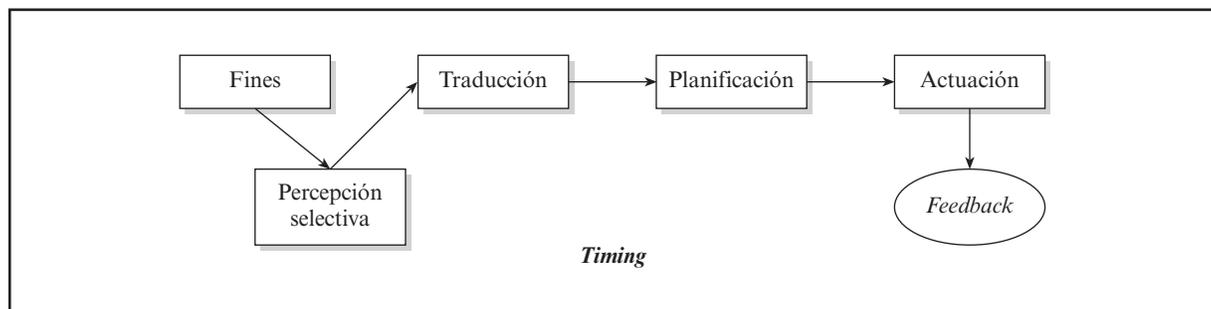


Figura 3.1. Modelo de Argyle y Kendon (1967).

cientes motivos y recursos para transmitir eficazmente la información que deseo, o le digo que su hijo ha superado el curso y me quito de problemas, etc.».

5. Respuestas motrices o de actuación. Seleccionada la opción más adecuada, ésta se ejecuta. Por ejemplo, el maestro al comprobar el estado de ánimo se excusa para no atender hoy al padre.
6. *Feedback* y acción correctiva. La respuesta motriz o actuación es a su vez una señal social para el otro, quien pondría en marcha todos los procesos anteriores. Es decir, somos percibido, por el otro en función de nuestras acciones. Por ejemplo, el padre puede plantearse el tener que resolver el problema ahora mismo (fines) y percibir que no quiere atenderle (percepción), para interpretar cierta irresponsabilidad del maestro (traducción), etc.
7. El *timing* de las respuestas. Se refiere a la sincronía de las respuestas durante la interacción social. Así, la expresión del maestro, «buenos días, encantado de saludarle», da la oportunidad al padre de tomar la palabra.

Bandura (1987) sostiene que en el funcionamiento psicológico de una persona hay una continua y recíproca interacción entre factores perso-

nales y ambientales. De esta forma, aunque es innegable el poder de la situación sobre la conducta, también es cierto que las personas tienen control sobre su propio comportamiento mediante metas autoimpuestas y consecuencias generadas por ellas mismas (autorreforzamiento). En este sentido, el concepto de autoeficacia (creencias de una persona acerca de su posibilidad de actuar eficazmente para alcanzar lo que quiere), que él mismo acuñó, juega un importante papel.

Partiendo de estas premisas, diremos que las habilidades sociales se adquieren como consecuencia del reforzamiento directo, del resultado de experiencias observacionales, del efecto de la retroalimentación interpersonal y de las expectativas cognitivas respecto a situaciones interpersonales.

El entrenamiento en habilidades sociales que veremos en próximos capítulos se basa en estos principios: saber qué conductas nos demanda la situación; tener la oportunidad de observar y ejecutar esas conductas; tener información sobre lo efectivo o no de nuestra ejecución; mantener los logros alcanzados y hacer las conductas habituales en nuestro repertorio de conducta.

Existen otros modelos de competencias sociales llamados interactivos. Éstos son más complejos y se centran en la interacción entre persona y situación. Por ello habrá factores personales y ambientales relevantes en el desarrollo de las ha-

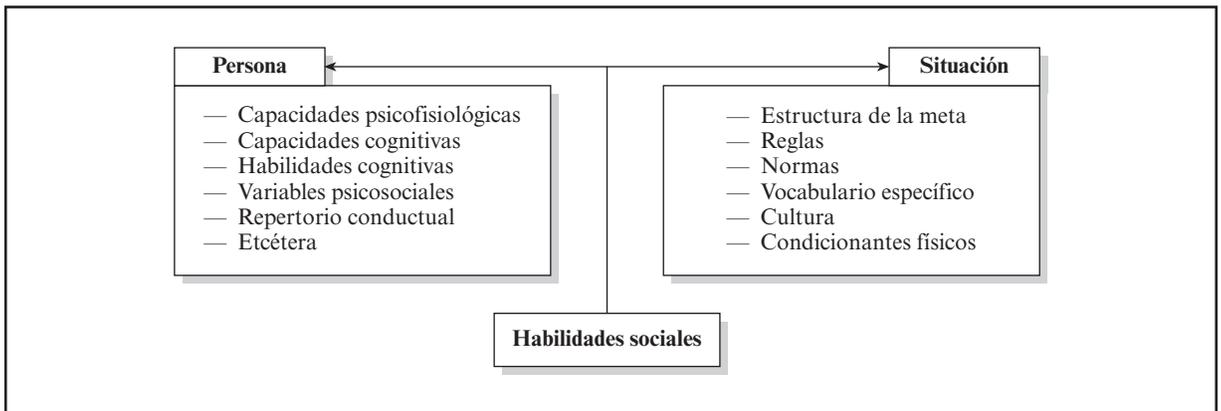


Figura 3.2.—Modelo interactivo de competencia social.

habilidades sociales que interactúan en un proceso dinámico y continuo. La persona puede ser el factor que determina la tendencia a triunfar o fracasar, en función de que posea y consiga emplear habilidades necesarias y adecuadas a la situación (véase figura 3.2).

Entre los factores personales destacamos: capacidades psicofisiológicas y cognitivas, habilidades o competencias cognitivas, aspectos psicosociales (sociales, demográficas, roles desempeñados, etc.), autopresentación, repertorio conductual, etc.

Serían factores situacionales la estructura de la meta, reglas y normas, secuencias de conducta, conceptos o vocabulario especial para cada situación, cultura, condicionantes físicos, etc.

Desde estos modelos se insiste en que las habilidades sociales no son unas características de las personas, sino de los comportamientos. Es decir, una habilidad social está determinada por su contenido y su consecuencia (Caballo, 2005), y en esta consideración el contexto situacional juega un importante papel para la determinación de los comportamientos que deberán ser considerados hábiles (Stephen y Lang, 2004).

## 4.2. Explicaciones sobre la incompetencia social

Dado que se ha considerado que para determinar si una persona es habilidosa o si su conducta ha sido eficaz debemos tener en cuenta el contexto psicosocial de la misma. Los estudiosos del concepto aventuran modelos que tratan de explicar el porqué una persona no tiene habilidades sociales o las tiene deficitarias, así como de dónde, cómo y cuál es la naturaleza de dicho déficit.

Son dos las hipótesis de este comportamiento disruptivo: el déficit y la inhibición o interferencia (Martínez, 1992).

### 4.2.1. Modelo de déficit

Puede ocurrir que una persona no muestre las habilidades sociales porque no las ha aprendido

o porque las ha aprendido incorrectamente. A veces el problema sólo consiste en no saber qué hacer en una determinada situación (por ejemplo, cuando viajamos a un país desconocido para nosotros puede que nos comportemos de la manera más extraña, inapropiada e incompetente que imaginemos para los residentes en ese país). Otras veces nos enfrentamos a situaciones muy complejas, con códigos de relación menos concretos, etc., que hace que no sepamos exactamente qué hacer. También pueden constatarse déficits en habilidades sociales como consecuencia de discapacidades sensoriales. Por ejemplo, los niños con sordera profunda poseen escasos amigos, interaccionan poco con iguales oyentes y son relegados por ellos debido a que las habilidades de interacción con éstos se basan en la lengua (Ipiña, Molina, Guzmán y Reyna, 2010). Además, ésta impacta en la capacidad del niño para aprender habilidades de comunicación eficaces (Noll, 2007). Es decir, una persona puede no mostrar habilidades sociales porque presente carencias en la conducta, en la percepción de las situaciones o en la interpretación o valoración de las mismas.

En este modelo cabe diferenciar entre el déficit situado en la respuesta conductual que se produce: 1) cuando la persona no sabe o no ha aprendido cómo llevarla a cabo, y 2) cuando existe ansiedad o necesidad de huir de dicha situación, pues ésta bloquea la secuencia normal de conducta, como si de un cortocircuito se tratara. Estas interferencias pueden ser de diversa naturaleza y, con cierta probabilidad, aparecer de manera combinada a nivel perceptivo y cognitivo (García y Gil, 1995).

Un sujeto puede presentar un déficit perceptivo cuando:

- No discrimina adecuadamente las situaciones sociales; por ejemplo, cuando alguien puede, al observar a una persona gritar a otra, interpretar que se están peleando, cuando en realidad lo único que hacen es divertirse.
- Comete errores sistemáticos de percepción; por ejemplo, si percibe a los demás más hostiles de lo que son.

- Posee estereotipos inexactos, es decir, cree que todas las personas que pertenecen a una misma categoría social son iguales.
- Comete errores de atribución, o lo que es lo mismo, piensa que él mismo o los demás son culpables de algo sin detenerse a analizar todo lo sucedido. Dentro de éstos destacamos el, ya aludido anteriormente, error fundamental de atribución que consiste en creer que somos o actuamos siempre igual, independientemente de la situación, es decir, menospreciamos el poder que la situación tiene sobre la conducta humana.

El llamado déficit cognitivo ocurre cuando el sujeto no evalúa las posibles alternativas de respuesta; fracasa al discriminar conductas adecuadas; no toma decisiones, o si las toma, lo hace demasiado tarde; por ello, tiende a tomar decisiones negativistas fruto de una baja autoestima.

En nuestro trabajo cotidiano en un colegio deberemos decidir qué saludo es más adecuado según las características de nuestro interlocutor (alumnos, padres, compañeros, dirección, etc.). De esta forma evitaremos abrazar calurosamente a un padre cuando lo más apropiado, con toda probabilidad, hubiera sido dar la mano afectuosamente.

#### 4.2.2. *Modelo de inhibición*

Explica la incompetencia social por la inhibición de conductas cuando la persona sufre ansiedad condicionada a las situaciones en las que se deben emitir. La ansiedad es un sentimiento paralizante de difícil manejo cuya resolución inmediata pasa normalmente por la evitación de la situación ansiógena: imaginemos a un alumno que quiere preguntar algo al maestro porque no ha comprendido las explicaciones, pero cada vez que va a preguntar su ansiedad aumenta hasta el punto de no poderla controlar y desiste. Éste es un conflicto de aproximación-evitación propio de niños tímidos. Éstos no rechazan el contacto con los demás, sino que esta tendencia a acercarse a

los demás se ve fuertemente inhibida por otra de signo contrario, es decir, evitar la situación social que les produce ansiedad y temor.

El modelo de inhibición también explica la incompetencia social cuando hacemos evaluaciones cognitivas incorrectas (por ejemplo cuando pensamos «haré el ridículo ante el jefe si en estos momentos le pido un anticipo» o «ya verás cómo me pongo nervioso en la entrevista con el director del colegio»).

En cualquier caso, estos modelos se centran demasiado en la persona cuando ya hemos visto en el primer capítulo la importancia que el ambiente posee en nuestra conducta. Por ello, no hay que perder de vista que el comportamiento humano se produce en un entorno concreto plagado de estímulos y refuerzos ambientales; por ello es muy recomendable analizar la calidad de las relaciones interpersonales con los compañeros, los profesores, el ambiente educativo, la familia, comunidad, etc.

## 5. LA EVALUACIÓN DE LAS HABILIDADES SOCIALES

La evaluación de habilidades sociales es un procedimiento fundamental para identificar los posibles problemas que pudiera tener una persona en interacción con los contextos sociales en los que se desenvuelve, implementar programas de entrenamiento y posteriormente comprobar si realmente se han obtenido los resultados deseados tras los mismos.

Si ya observábamos problemas en la conceptualización del término, debemos comentar como consecuencia, que la evaluación de habilidades sociales no está exenta de dificultades metodológicas. Pese a esto hay que afirmar que el campo de la evaluación es cada vez más prolífico y que se van elaborando procedimientos de medición más afinados.

Para evaluar las habilidades sociales debemos tener en cuenta dos niveles de análisis de las mismas: molecular y molar. A nivel molar encontramos tipos de habilidades generales, como la aser-

tividad, habilidad de solución de problemas interpersonales, de hablar en público, etc. Sin embargo, estas habilidades generales dependen del nivel que presenten y de la forma de manifestación de cada una de las conductas concretas o moleculares de las que se componen, como el contacto ocular, el volumen de la voz, duración de una sonrisa, los tiempos en la interacción o la postura, como ya se ha comentado anteriormente. Son conductas más concretas, más precisas y mejor definidas.

Como en las habilidades sociales están presentes los tres niveles de la respuesta humana que antes reseñamos, en su evaluación debemos analizarlos todos ellos, es decir, el componente conductual, el cognitivo y el fisiológico o afectivo. Del nivel conductual evaluamos aspectos verbales, no verbales y motores; del nivel cognitivo medimos atribuciones, locus de control, solución de problemas, etc., y a nivel fisiológico evaluamos emociones a través de su correlato fisiológico, como, por ejemplo, la resistencia galvánica de la piel (véase figura 3.3).

Respecto a lo anterior es importante tener en cuenta que casi siempre la evaluación de habilidades sociales se ha ocupado del análisis a nivel conductual, dejando en un segundo plano los otros dos niveles; sin embargo, lo motor, lo fisiológico y lo cognitivo conforman un sistema de relaciones interdependientes, por lo que si deseamos conocer qué tipo de intervención es más adecuada, habrá que identificar sobre qué componente es necesario incidir más. Buena prueba de la importancia de los otros componentes es que de los trabajos realizados con escalas centradas en componentes cognitivos, se extrajo la conclusión de que las autoverbalizaciones negativas de las personas son un elemento cognitivo básico de la actuación social inadecuada (Caballo y Buela, 1989). Respecto al dominio cognitivo es necesario señalar la especial dificultad que entraña su medición; sin embargo, se han construido excelentes instrumentos para ello, entre los que destaca, dentro del ámbito de las habilidades de comunicación asertiva, el propuesto por Vagos y Pereira (2010).

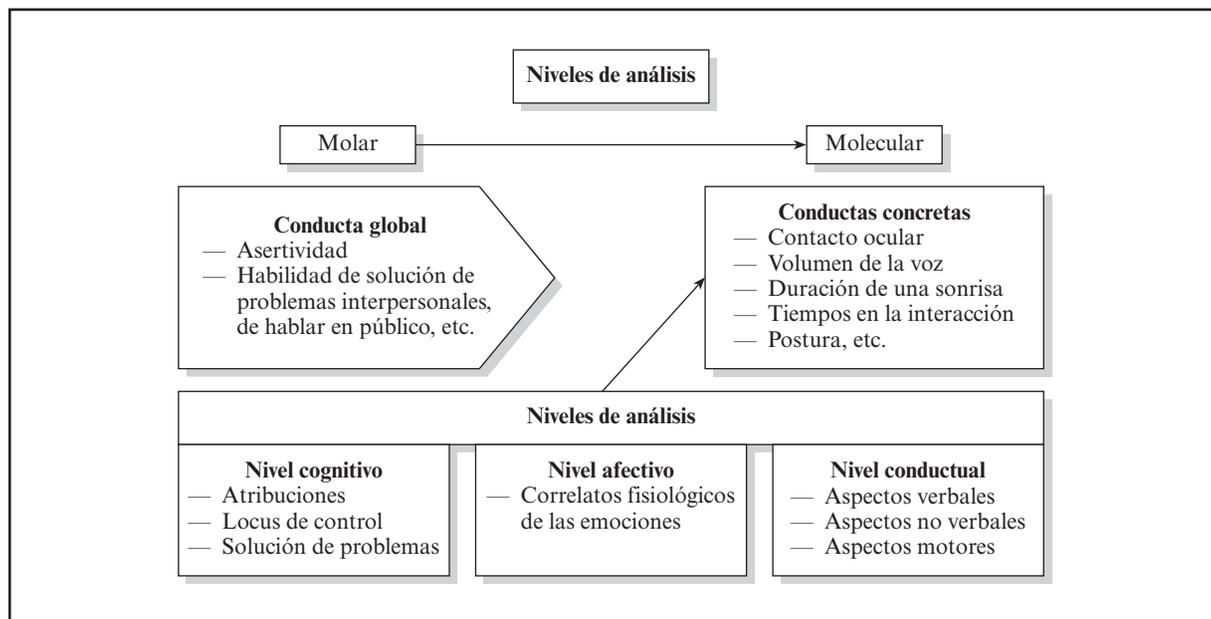


Figura 3.3.—Elementos a considerar de las habilidades sociales.

Tras conocer el porqué y el qué evaluar de las habilidades sociales cabe preguntarnos el cómo las vamos a llevar a cabo. A este respecto, una de las cuestiones importantes se refiere al uso de medidas directas o indirectas de las habilidades sociales y conductas. Thomas, Shapiro, DuPaul, Lutz y Kern (2011), en un estudio con 137 niños de 3 a 5 años, confirman otras investigaciones anteriores sobre la evaluación de las habilidades sociales y sugieren que las medidas directas e indirectas no miden los mismos aspectos de las habilidades sociales, por lo que para evaluarlas en profundidad es necesario acudir tanto a procedimientos directos (la observación de la conducta en su contexto natural) como indirectos (escalas, cuestionarios, etc.).

### 5.1. Instrumentos de evaluación de las habilidades sociales

Se utilizan muchos y variados instrumentos de medida, bien de elaboración propia de los autores en función de sus objetivos y de las características de la población, bien instrumentos ya utilizados en otras áreas de la terapia de conducta.

Monjas (1994) plantea cuáles son los factores que condicionan la elección de un procedimiento evaluador:

- El tipo de comportamiento a evaluar.
- La disponibilidad de recursos personales y materiales, las fuentes de evaluación (padres, madres, amigos, etc.).
- Características del sujeto: edad, nivel de comprensión oral y escrita, etc.
- Contextos en los que se realiza: escolar, familiar o social.
- Cualidades psicométricas de las técnicas de evaluación disponibles.
- Las áreas a evaluar (aspectos concretos de la competencia social).

Una vez tenidos en cuenta todos estos factores debemos aproximarnos a las técnicas más usadas

en la evaluación de habilidades sociales. Destacan (Vallés y Vallés, 1996): la entrevista, los cuestionarios, la observación natural, el *role-play*, el videoanálisis, el autoinforme, la autoobservación y el autorregistro y el análisis funcional de la conducta.

La entrevista supone una conversación dirigida con la persona respecto a sus interacciones sociales para detectar sus competencias o déficits sociales. Con ella se puede observar directamente la conducta interpersonal, situaciones sociales difíciles para la persona, las habilidades necesarias para la actuación apropiada en cada situación, así como la evaluación subjetiva de la actuación social del entrevistado. El interés de la entrevista como método de evaluación de las habilidades sociales radica en que se trata de una situación de interacción social más, en la que, aparte de lo que se nos dice, podemos prestar atención a cómo se nos dice.

Ballester y Gil (2002) proponen que en la entrevista debe atenderse a:

- Factores sociales: como la atención y el refuerzo que se recibe de personas más o menos significativas.
- Factores cognitivos: como las autoverbalizaciones anticipatorias de enfrentamiento a situaciones, de recriminación o de auto-reproche con posterioridad a una conducta en cuyo origen encontramos que las creencias irracionales son el origen de muchas de estas autoverbalizaciones.
- Factores físicos: el consumo de sustancias como el alcohol u otros estupefacientes o drogas como forma de facilitar comportamientos sociales. Cansancio, dolor, cambios hormonales, etc., también influyen sobre el comportamiento socialmente habilidoso.
- Factores afectivos: la ansiedad, la depresión o la ira pueden llevar al sujeto a evitar la interacción social.
- Habilidades cognitivas y conductuales: como los sesgos atencionales o el estilo atribucional del sujeto.

Otra forma de evaluar las habilidades sociales es el autoinforme. En él la persona comunica sus competencias sociales (cuestionarios, inventarios, escalas, etc.). Consta de preguntas o afirmaciones referidas a situaciones de interacción social a las que el sujeto debe responder en función de la conducta que desplegaría ante ella. El listado de medidas de autoinforme es numerosísimo (Ballester y Gil, 2002), y se refieren a las habilidades sociales en general, a la ansiedad social, inventarios cognitivos, etc.

Como críticas a las medidas de autoinforme se ha señalado el que no se ha hecho una categorización de situaciones a pesar de la importancia de la especificidad de las habilidades sociales (Furnham y Henderson, 1984), ausencia de criterio externo de validación (hay pocos estudios que correlacionen la medida de las habilidades sociales por medio de autoinformes con otras medidas), influencia de la deseabilidad social por parte de la persona analizada, especificidad de las situaciones en las que se ejecuta la conducta frente a generalidad de las medidas, influencia del error actor-observador de la conducta (la interpretación de una acción puede diferir en función de si se ha sido actor u observador de la misma), sesgos de memoria, obligación de categorizar en un ítem toda una serie de conductas complejas, planteamiento de situaciones en abstracto o a aquellas que el sujeto nunca se ha enfrentado, etcétera. Dentro de estas medidas de autoinforme, podemos destacar la clásica Rathus Assertiveness Schedule (RAS), utilizada en numerosas investigaciones por su brevedad y facilidad de uso. Recientemente se ha publicado una versión de sólo 19 ítems (*Asertividad Simple Rathus Scale-Short Form*, SRAS-SF), que reduciendo la carga de respuesta consigue mantener índices similares de fiabilidad y validez que la RAS (Jenerette y Dixon, 2010).

En la autoobservación o autorregistro el propio observado hace de observador, es decir, el sujeto presta atención a su propia conducta y la registra de una manera preestablecida. Los principales inconvenientes son la falta de fiabilidad o inconsistencia de la observación y la reactivi-

dad o cambio en la conducta del sujeto ante la situación de observación (Bellack y Morrison, 1982).

La observación natural consiste en un registro de los parámetros de la conducta social (frecuencia, duración, intensidad, etc.) que el sujeto desarrolla en sus contextos cotidianos. El principal inconveniente es que si la conducta a observar es muy compleja, la observación natural no es fácil (Calleja, 1994), aunque se han desarrollado técnicas para superar esta dificultad.

Como últimas técnicas de evaluación de las habilidades sociales señalamos el videoanálisis. Es un método de observación que se graba para posteriormente poder analizarlo. El *role-play* consiste en la observación de conductas interpersonales en una situación artificial en la que cada actor desempeña el rol o papel que se le ha asignado. Permite realizar un análisis funcional de la conducta, basado en un enfoque conductual que considera los antecedentes, refuerzos y consecuencias de la conducta social.

Una vez hayamos evaluado las habilidades sociales de un sujeto o un grupo de sujetos estamos en disposición de plantearnos la planificación e implementación de un programa de entrenamiento de habilidades sociales.

## 6. APRENDER HABILIDADES SOCIALES EN EL MUNDO ACTUAL

Si una persona no sabe comportarse adecuadamente cuando se relaciona con otras, no es necesario que tire la toalla, o que busque un trabajo donde no tenga que tratar con público. Lo que debe hacer es iniciar el aprendizaje de las llamadas habilidades sociales. Estas técnicas pueden llegar a dominarse con entrenamiento adecuado, mediante un programa dirigido por profesionales y con una actitud personal positiva de cooperación. Hay ocasiones en las que la destreza para la intercomunicación social puede bloquearse debido a problemas de ansiedad, depresión o a la existencia de demasiados pensamientos negativos.

Para empezar, es básico identificar, en los

comportamientos propios y ajenos, aquello que está obstaculizando una relación cordial, y saber, al mismo tiempo, que las actitudes y capacidades para relacionarse se pueden aprender y modificar. Es sólo cuestión de proponérselo y practicar

las técnicas adecuadas. Inicialmente, podrá parecer algo complicado, pero poco a poco se comenzará a actuar con naturalidad, sin apenas esfuerzo. El resultado del aumento de la competencia social será beneficioso para todos.



# Entrenamiento en habilidades sociales. Técnicas psicológicas utilizadas

# 4

## 1. PRESENTACIÓN

El entrenamiento en habilidades sociales ha suscitado un enorme interés y desarrollo en los últimos tiempos. Es difícil encontrar una intervención psicológica que no lleve algún componente de la modificación del comportamiento interpersonal. Tanto en el campo clínico (comportamiento desadaptado de jóvenes, parejas, pacientes psiquiátricos, etc.) como en el profesional (policías, maestros, médicos, enfermeros, trabajadores sociales, comerciantes, comunicadores, políticos, etc.) el entrenamiento en habilidades sociales es un clásico:

Las organizaciones patronales y sindicales relacionadas con el comercio continuamente planifican cursos de entrenamiento en habilidades sociales, con el objetivo último de aumentar las ventas del establecimiento y a la vez conseguir mayor satisfacción entre los trabajadores.

En la Escuela de Seguridad Pública de Andalucía, donde entre otros colectivos se forma a los aspirantes a los cuerpos municipales de policía, existen asignaturas impartidas por psicólogos con un elevado contenido teórico-práctico de entrenamiento en habilidades sociales.

En la práctica sanitaria cada vez existe mayor preocupación por el desarrollo de las habilidades sociales de los profesionales de la salud. Con ello se consigue mayor satisfacción en la interacción con el paciente, mayor adhesión del mismo al tratamiento y mejores interacciones

dentro del equipo de trabajo (Smith, Rhodes y Vella, 2010). Como consecuencia de esto cada vez son más frecuentes las evaluaciones sobre habilidades sociales: en personal sanitario y, consiguientemente, la prescripción de entrenamiento para la mejora de las mismas (Ibrahim, 2011; Pragma, Sanatombi, Latha, Ratna y Sreemathi, 2010) y la proliferación de manuales y materiales de aprendizaje de las habilidades sociales específicos para estos colectivos, como los de León, Medina, Cantero, Gómez, Barriga y Loscertales (1997) o Cibanal, Arce y Carballal (2010).

De igual manera, en el plan de estudios de maestro de educación primaria de la Universidad de Sevilla, la mitad de la asignatura de primer curso «Familia, escuela, relaciones interpersonales y cambio social» está impartida por psicólogos y orientada a la enseñanza teórica y práctica del entrenamiento en habilidades sociales. Esto, aunque ha supuesto un paso más para reafirmar la importancia de las habilidades sociales para los maestros, es insuficiente: si un piano moderno consta de 88 teclas y a un maestro en piano se le exige casi toda una vida de dedicación para convertirse en virtuoso, ¿cómo podemos pretender que un maestro domine algo tan complejo, con innumerables «teclas» como es la respuesta humana en el ámbito de la interacción en apenas siete semanas? Este objetivo sería demasiado pretencioso. Aunque conocer este tema, las posibilidades

que ofrece y la facilidad de su aprendizaje puede hacer que el alumnado de maestro de educación primaria se interese por él y cultive sus habilidades sociales. Máxime cuando ellos son privilegiados respecto a las otras especialidades del magisterio.

Sólo o junto a otras técnicas terapéuticas, el entrenamiento en habilidades sociales se aplica a un gran número de problemas de conducta en la infancia y en la adolescencia (niños rechazados, con excesos conductuales, tímidos, aislados, con necesidades educativas especiales, con problemas psiquiátricos, maltratados, etc.). De esta forma, el entrenamiento en habilidades sociales es una de las técnicas más potentes y más frecuentemente utilizadas en: 1) el tratamiento de problemas psicológicos, 2) la mejora de la efectividad interpersonal, y 3) la mejora de la calidad de vida (Caballo, 2002). Un buen ejemplo de esto es el programa PEHIA (Programa de Enseñanza de Habilidades Interpersonales para Adolescentes) (Inglés, 2007), el cual fue desarrollado para potenciar las relaciones interpersonales durante la adolescencia. PEHIA está diseñado para su aplicación por profesores, psicólogos, psicopedagogos, etc., en adolescentes de 12 a 18 años en situaciones de riesgo social.

Pero aparte de mostrar su eficacia en lo terapéutico, también son un procedimiento psicoeducativo: el entrenamiento en habilidades sociales entra de lleno en la escuela, lo cual supone que todos los niños se benefician de lo que supone la enseñanza de las habilidades de interacción social. En este sentido, una revisión de la literatura realizada por Durlak, Weissberg y Pachan (2010) muestra que los programas de entrenamiento en habilidades sociales y personales en niños y en adolescentes incrementan significativamente su autoimagen, la vinculación con la escuela, los comportamientos sociales positivos y las calificaciones; del mismo modo se aprecia que estos programas disminuyen los comportamientos problemáticos.

La citada potencia del entrenamiento en habilidades sociales no es casual, sino que se debe a

su fundamentación: estos procedimientos están basados en las aportaciones de las técnicas de modificación de conducta, de la psicología social y de la teoría del aprendizaje social.

## 2. APRENDIZAJE SOCIAL Y ADQUISICIÓN DE CONDUCTAS

Hemos comentado que las habilidades sociales son conductas que llevamos a cabo en diferentes situaciones de interacción social. También se ha evidenciado que son susceptibles de aprendizaje y, obviamente, de ser enseñadas.

También hemos comentado en el capítulo 3 que las personas aprendemos de diversas formas, entre las cuales se encuentra el aprendizaje social (Bandura, 1987). Este tipo de aprendizaje es un mecanismo que ayuda a que nos adaptemos al entorno en función de las consecuencias que tienen nuestras conductas, las cuales se moldean mediante el rechazo o aprobación de las mismas. Por ejemplo, si un niño pide a su madre un dulce gritando y ella no se lo da, existe una probabilidad muy alta de que otro día se lo pida sin gritar. También si un niño recibe una alabanza de su maestro por llevar todas las tareas realizadas a tiempo y con pulcritud, probablemente los compañeros tiendan a imitar su acción y él mismo volverá a repetir esa acción.

Por eso, la base del aprendizaje de habilidades sociales la encontramos en la teoría del aprendizaje social de Bandura (1976, 1987). Aprendemos de forma más rápida y óptima a través de la observación de modelos adecuados y/o de la experiencia directa.

Debemos tener en cuenta que la influencia de los modelos es determinante en este tipo de aprendizaje, ya que mediante éstos no sólo aprendemos la conducta, sino también sus consecuencias positivas o negativas.

Según Bandura (1986), los requisitos para que se dé aprendizaje social son:

- Presentación del modelo de conducta a realizar.

- La adquisición de la conducta (conseguir nuevos conocimientos).
- La ejecución de la conducta (manifestación externa mediante acción del conocimiento adquirido).

Los procesos que nos llevan a que aprendamos una conducta mediante la observación de modelos son: atención y retención en la adquisición, y reproducción y motivación en la ejecución (figura 4.1).

1. En la adquisición de la conducta interviene el proceso de atención. Mediante éste seleccionamos la información relevante para nosotros en función del significado que otorgamos a los estímulos sobre la base de su valor afectivo y funcional. Prestar atención al modelo y a sus rasgos significativos es una condición indispensable para aprender. Además debemos tener en cuenta que todas las personas no centran su atención de igual manera ni lo hacen en los mismos modelos. Esto depende de la experiencia previa que se tiene de nuestras relaciones sociales, de si la conducta observada nos es útil o no y de si los modelos nos resultan atractivos. Por ejemplo, una persona anciana probablemente nunca tome como modelo para

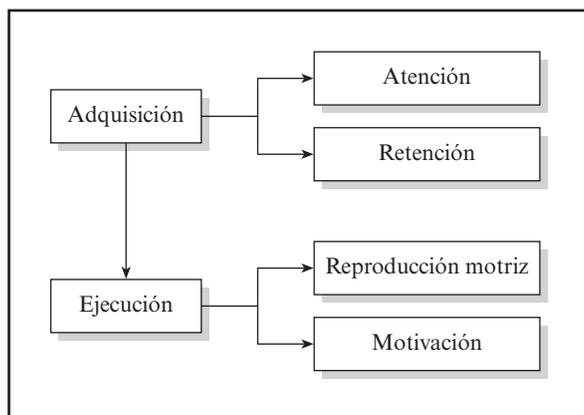


Figura 4.1.—Procesos implicados en el aprendizaje social.

imitar su forma de vestir al fenómeno de masas entre jóvenes de hoy en día Lady Gaga.

2. El proceso de retención consiste en la codificación simbólica de la nueva información y su organización con las estructuras cognitivas previas. Esto permite recordar la secuencia del comportamiento a imitar verbalmente o por imágenes. Sin embargo, algo muy importante para que se consiga retener es la repetición mental o encubierta de la ejecución de la conducta, o lo que es lo mismo, la representación en la memoria de la conducta del modelo cuando éste no está presente. Esto permite tanto la práctica de nuevas habilidades a nivel cognitivo como la disponibilidad del repertorio conductual para responder a la interacción social presentada.
3. En la ejecución, la reproducción motriz consiste en convertir las representaciones simbólicas en acciones. No todo el mundo tiene la misma capacidad para imitar adecuadamente todas las conductas y por eso la calidad del comportamiento aprendido depende de sus habilidades, de su desarrollo físico y de la retroalimentación informativa recibida.
4. También es importante comentar que para aprender algo es imprescindible estar motivado. Esta motivación o tendencia a ejecutar la conducta aprendida depende de sus consecuencias sobre el modelo y/o el observador, de forma que un comportamiento que es gratificado tiene más probabilidad de realizarse que uno que no lo es.

Los fundamentos de la teoría de aprendizaje social son usados fundamentalmente en el ámbito educativo para la autorregulación de la conducta infantil: se utiliza como un paquete de «tratamiento» basado en las técnicas de modelado y *role-playing* y se corresponde con las fases del entrenamiento en habilidades sociales.

### 3. CONCEPTO Y CARACTERÍSTICAS DEL ENTRENAMIENTO EN HABILIDADES SOCIALES

El entrenamiento en habilidades sociales básicamente consiste en observar a alguien que ejecuta adecuadamente una determinada conducta, practicarla, corregirla, perfeccionarla, recibir reforzamiento y practicarla en situaciones reales.

Una buena definición de entrenamiento en habilidades sociales la proporciona Curran (1985), quien escribe que es «un intento directo y sistemático de enseñar estrategias y habilidades interpersonales a los individuos con la intención de mejorar su competencia interpersonal individual en clases específicas de situaciones sociales», es decir, un conjunto de procedimientos para adquisición habilidades sociales (Caballo, 1987).

Entre las características del entrenamiento en habilidades sociales destacan (García y Gil, 1995):

- Que reproducen de forma controlada experiencias de situaciones reales.
- Son independientes del origen de la conducta problemática.
- Los participantes en el entrenamiento poseen un papel activo, es decir, aceptan, comprenden y están motivados por el procedimiento.
- Están orientados al desarrollo de conductas nuevas y alternativas en los sujetos.
- Son procedimientos psicoeducativos más que un programa de tratamiento de enfermedades mentales.

Concretamente, las competencias que deben alcanzar los sujetos entrenados son las siguientes (Caballo, 2002):

- Adquirir y dominar los componentes de la habilidad social a entrenar.
- Exhibir la secuencia correcta, sin ayuda ni supervisión.
- Mostrar las habilidades sociales ante diferentes circunstancias de la situación real.

- Ser capaz de reproducir la habilidad de forma espontánea y no mecánica.

Una vez comentadas las características y competencias del entrenamiento en habilidades sociales cabe preguntarnos qué ventajas posee (Gil y García, 2000): las técnicas de entrenamiento son simples, por lo que no exigen demasiada formación de los entrenadores; son fácilmente adaptables a diferentes tipos de personas o grupos; el proceso es breve y pueden obtenerse resultados desde el principio de la aplicación; es un procedimiento estructurado con pasos sistematizados y delimitados previamente; y están basados en principios aplicados en contextos naturales.

### 4. PREPARACIÓN Y APLICACIÓN DEL ENTRENAMIENTO EN HABILIDADES SOCIALES

El paso previo a la implementación de un programa de entrenamiento en habilidades sociales es planificar el mismo. Para ello debe determinarse qué habilidad o habilidades se desea entrenar mediante la realización de una evaluación del sujeto o del grupo, y delimitar cuáles son las condiciones de aplicación que debemos tener en cuenta (García, Sanz y Gil, 1998).

Tras la evaluación de los sujetos debemos identificar el contexto o las situaciones sociales a las que se va a enfrentar; elegir la modalidad de entrenamiento, es decir, determinar si se aplicará un tratamiento único o formará parte de un programa integrado; decidir si se realizará individualmente o en grupo, y en caso de hacerlo en grupo delimitar su composición, número y normas; especificar la duración e intervalo de las sesiones; técnicas a aplicar; estrategias de generalización y cómo va a realizarse el seguimiento.

De esta forma, una buena planificación debe ser personalizada y contemplará: los déficits que presentan los individuos, la manifestación o no de problemas asociados, el impacto que el inicio del entrenamiento puede tener en el sujeto, etc. (Pades, 2003).

## CUADRO 4.1

*Etapas en la aplicación del entrenamiento en habilidades sociales*

Preparación	Adquisición	Generalización
<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— Informar a participantes de los beneficios y las reglas del juego.</li> <li>— Lograr la adhesión de participantes y actitud proactiva.</li> </ul> <p>De utilidad:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— Elaborar inventario de situaciones problemáticas para poder ser entrenadas con posterioridad.</li> </ul>	<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— Conseguir las habilidades previstas.</li> </ul> <p>Es necesario:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— Valorar su importancia social, efectividad y valor para mejorar las interacciones.</li> <li>— Debe ser efectivo desde el primer momento (cuidar la secuencia de intervención para que el sujeto haga muchas cosas bien y se pueda reforzar).</li> </ul>	<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— Transferir conductas a diferentes situaciones.</li> <li>— Consolidar la adquisición de las conductas.</li> </ul> <p>Es necesario:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— Indicar diferentes situaciones en las que pueden ensayar y conseguir refuerzos.</li> <li>— Graduar la intensidad y dificultad de las mismas de cara a evitar fracasos en esas situaciones.</li> </ul>

En la aplicación del entrenamiento en habilidades sociales es necesario diferenciar tres etapas: preparación, adquisición y generalización (García et al., 1998) (véase cuadro 4.1).

La preparación tiene un doble objetivo: por un lado, informar al sujeto o sujetos participantes de los beneficios y las reglas del juego del entrenamiento. Por otro, lograr la adhesión de éste al programa manteniendo una actitud proactiva, tanto hacia él como hacia los demás. En esta etapa también resulta de utilidad elaborar un inventario de situaciones problemáticas para los participantes en el entrenamiento en habilidades sociales cuyas respuestas podrán ser entrenadas con posterioridad.

En la adquisición se trata de conseguir los objetivos marcados de interacción social. Al seleccionar estos objetivos o habilidades a entrenar es necesario valorar su importancia social, su efectividad y su valor para mejorar las interacciones (Michelson, Sugat, Wood y Kazdin, 1987). Además, dado que el entrenamiento en habilidades sociales debe ser efectivo desde el primer momento, conviene seleccionar cuidadosamente la secuencia de intervención (Gil y García Saiz, 2000), pues de esta manera, el reforzamiento que supone para el sujeto hacer muchas

cosas correctamente, o mejor, tal y como estaban planificadas desde el inicio, anima al mismo a seguir.

La etapa de la generalización tiene como objetivo básico el que las conductas adquiridas en el proceso de entrenamiento sean desplegadas eficazmente en otras situaciones similares, adaptando la ejecución a las características concretas de las demandas situacionales. De esta forma se consigue consolidar las conductas adquiridas. Un buen diseño de esta etapa debe tener en cuenta los diferentes grados de dificultad que pueden presentar las diversas situaciones; por ello, es necesario indicar dónde, cómo y cuándo pueden encontrar refuerzos fácilmente.

En las condiciones de aplicación es necesario considerar los siguientes aspectos de cara al diseño de un entrenamiento en habilidades sociales eficaz (García et al., 1998):

- Contextos sociales que el sujeto debe afrontar: debe describirse detalladamente e incluir los interlocutores y demandas de la situación.
- Los criterios de éxito del entrenamiento: debe tomar como referencia la evaluación inicial del sujeto.

- Decisión de emplear un entrenamiento en habilidades sociales único o un programa integrado.
- Aplicar el entrenamiento en habilidades sociales individual o grupalmente: los grupos aportan ahorro económico, de esfuerzo y de tiempo. El entrenamiento individual es más indicado que el grupal.
- Composición del grupo: mejor usar grupos similares en necesidades, objetivos, formación, etc. (grupos homogéneos), aunque a veces puede ser necesaria la incorporación de otras personas que, si bien no tienen los mismos objetivos, son partícipes de la situación problemática. Por ejemplo: si un niño no sabe expresarse ante la figura del maestro que le pregunta, puede ser necesario contar con este último en el entrenamiento.
- Las normas de funcionamiento del grupo: deben establecerse antes del entrenamiento en habilidades sociales y los participantes en el mismo deben comprometerse a respetarlas. Forman parte de estas normas aspectos como respetar los turnos de palabra, participar activamente, respetar los horarios de las sesiones, traer realizadas las tareas para casa, etc.
- El tamaño de los grupos: existe bastante acuerdo al considerar que para que un entrenamiento en habilidades sociales sea eficaz debe contar con entre 8 y 12 personas. En el área formativa o psicoeducativa (el aula escolar) el grupo puede llegar a 20-25 personas (Kelly, 1998).
- Los criterios de selección de los sujetos: no deben participar quienes no tengan una decidida intención de cambio. Además deben poseer las capacidades mínimas para comprometerse y comprender el procedimiento.
- Los criterios de selección del terapeuta o monitor: debe tener habilidades para dirigir grupos, promover la participación y ser capaces de manejar conflictos interpersonales si aparecieran. La presencia de varios monitores puede enriquecer el proceso de entrenamiento.
- La duración de las sesiones de entrenamiento no debe ser excesiva: el cansancio es un enemigo importante del entrenamiento. Se recomienda sesiones de entre los 30 y los 150 minutos (Caballo, 2002), con pausas cada 45 minutos aproximadamente.
- El material de apoyo necesario: es útil un equipamiento audiovisual mínimo (videoprojector, cámara de vídeo, material ya grabado, etc.).

## 5. TÉCNICAS DEL ENTRENAMIENTO EN HABILIDADES SOCIALES

Como afirman Vallejo y Ruiz (1993), el entrenamiento de las habilidades sociales está compuesto por un conjunto de técnicas dirigidas cada una de ellas a la consecución de determinados objetivos particulares dentro de la estrategia general. Esas técnicas que constituyen el entrenamiento en habilidades sociales son: instrucciones, modelado, ensayo de conducta, retroalimentación, refuerzo y generalización.

### 5.1. Instrucciones

Dar instrucciones consiste en explicar claramente a la persona en qué va a consistir el entrenamiento, concretamente, informar específicamente cuáles son y cómo se ejecutan los comportamientos adecuados, así como razonar la importancia que tiene para el sujeto llevar a cabo esas conductas adecuadas.

Fundamentalmente se dan al comienzo de cada sesión, aunque si fuese necesario se pueden emplear a lo largo de todo el entrenamiento.

Vallejo y Ruiz (1993) plantean las características de las instrucciones para que resulten más eficaces:

- La información suministrada debe ser breve.
- Los conceptos empleados deben ser entendibles por los sujetos evitando tecnicismos innecesarios.

- Las frases empleadas deben ser cortas y emplear un lenguaje claro.
- Se han de enfatizar y reiterar los conceptos que se consideren más importantes.

Caballo (2002) y Gil y García (2000) plantean la conveniencia de insistir y repetir los conceptos fundamentales o claves.

## 5.2. Modelado

Consiste en presentar a los sujetos, por medio de un modelo de actuación (persona que realiza adecuadamente la conducta), los patrones adecuados de los comportamientos objeto de entrenamiento para que llegue a alcanzarse un aprendizaje por medio de la imitación o aprendizaje observacional.

Con esta técnica no sólo se consigue la adquisición de conductas nuevas, sino la inhibición/desinhibición de conductas existentes en el reper-

torio conductual del sujeto. Además ofrece información sobre conductas verbales, no verbales y paralingüísticas (García y Gil, 1995).

Los modelos durante la sesión de entrenamiento pueden presentarse *in vivo* o mediante algún tipo de grabación (Kelly, 1998). Un ejemplo de modelado *in vivo* pueden ser dos personas del grupo interactuando o representando la conducta objeto de entrenamiento y desplegando todos los componentes de la misma. Mediante una película de vídeo podemos controlar la calidad y asegurarnos de la eficacia del modelado.

Para alcanzar eficacia en el modelado se debe tener en cuenta una serie de factores relacionados con el modelo, su forma de presentación y con el observador (García y Gil, 1995; Vallés y Vallés, 1996). En el cuadro 4.2 se aprecian tales características.

Las etapas del modelado son: atención y retención y reproducción. Por ello, los sujetos deben atender a las situaciones planteadas, recordarlas y retenerlas.

CUADRO 4.2

*Características del modelo y del observador para un modelado eficaz*

<b>Características del modelo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Debe ser similar al observador.</li> <li>— No debe ser extremadamente competente en la conducta, para así manifestarse amigable y cercano.</li> <li>— Debe existir un tiempo prolongado de presentación del modelo.</li> <li>— Deben presentarse varios modelos adoptando formas alternativas de conducta.</li> <li>— Debe ir seguido de consecuencias positivas, como felicitaciones o recompensas.</li> </ul>
<b>Características de la forma de presentación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Los comportamientos se han de presentar de forma clara, precisa y sencilla.</li> <li>— Hay que repetir la técnica hasta lograr el sobreaprendizaje.</li> <li>— Las conductas hay que presentarlas progresivamente, es decir, de menor a mayor dificultad.</li> <li>— La secuencia de interacción presentada debe tener sentido completo.</li> <li>— Hay que crear unas condiciones óptimas de presentación intentando reducir cualquier distractor.</li> </ul>
<b>Características del observador</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Dar instrucciones concretas para que observe al modelo y preste atención al comportamiento objetivo que luego deberá imitar.</li> <li>— Desarrollar una actitud favorable hacia el modelo.</li> <li>— Solicitarle que realice un análisis de la conducta del modelo. Debe poder identificar las etapas de la interacción, el orden de estas etapas, etc.</li> <li>— Debe poder practicar y ensayar las conductas observadas de manera simultánea o inmediatamente después de la actuación del modelo.</li> </ul>

### 5.3. Ensayo conductual o *role-play*

Para aprender a jugar al tenis no es suficiente leer un manual sobre técnicas y estrategias del tenis y ver cómo Rafa Nadal o Björn Borj lo hace, es necesario practicar. Para adquirir conductas eficaces de interacción ocurre lo mismo.

El ensayo conductual es el núcleo central del entrenamiento en habilidades sociales. Consiste en que los sujetos pongan en práctica las conductas que han observado de los modelos hasta que logren ejecutarla correctamente. Además, estas conductas practicadas deben ser valoradas, corregidas y reforzadas inmediatamente.

Los procedimientos de ensayo dependen del tipo de habilidades que se pretenda entrenar, del tipo de situaciones que le resultan problemáticas al sujeto y de la naturaleza de la intervención (individual o grupal) (Kelly, 1998).

Gil y García (1995) destacan dos modalidades básicas de ensayo conductual: ensayo de conducta real y ensayo de conducta encubierto.

- Ensayo de conducta encubierto. Son reproducciones mentales de las conductas. El

sujeto se imagina a sí mismo ejecutando el comportamiento correctamente, de forma que puede anticipar las consecuencias positivas o negativas que pudieran derivarse de su ejecución. Normalmente se producen inmediatamente después del modelado y favorecen la retención del modelo.

- Ensayo de conducta real. El sujeto practica la conducta objetivo en interacción con las personas que componen el grupo de entrenamiento.

Es importante tener en cuenta una serie de requisitos relacionados con la implicación de los participantes y con respecto al desarrollo de la técnica para que se ejecuten eficazmente (Vallejo et al., 1993).

### 5.4. Retroalimentación y refuerzo

Se realiza inmediatamente después o simultáneamente al ensayo conductual y consiste en informar al sujeto sobre su actuación para que pueda perfeccionarla. Normalmente, las personas

## CUADRO 4.3

### *Requisitos para un ensayo conductual eficaz*

<b>Respecto a la implicación de los participantes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Concederles papeles auxiliares en la ejecución de sus compañeros.</li> <li>— Que el entrenador siga un guión estructurado, sobre todo al principio, y que actúe como interlocutor con la finalidad de mantener la situación bajo control durante todo el proceso.</li> <li>— Se realicen ensayos previos en grupos pequeños para después hacerlo en el grupo grande.</li> </ul>
<b>Respecto al desarrollo de la técnica</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Otorgar al sujeto un papel activo, permitiéndole que describa situaciones, plantee formas de afrontarlas...</li> <li>— Plantear las situaciones y habilidades a mostrar de menor a mayor dificultad.</li> <li>— Avanzar de situaciones planificadas a situaciones improvisadas.</li> <li>— Progresar de representaciones estructuradas (guión, ayuda del monitor) a semiestructuradas (sin participación del monitor) y para terminar con representaciones no estructuradas.</li> <li>— Repetir los ensayos hasta alcanzar el sobreaprendizaje.</li> <li>— Variar los contextos e interlocutores para incrementar y asegurar la generalización de las conductas ensayadas.</li> </ul>

que ofrecen la retroalimentación son participantes del grupo que también han observado al modelo, además del monitor.

Como afirma Kelly (1998), quien proporcione *feedback* debe:

- Hacer comentarios específicos y concretos sólo sobre los componentes conductuales entrenados.
- Ofrecer en primer lugar la retroalimentación positiva o de aceptación.
- Hacer comentarios enfocados hacia la corrección o mejora de la conducta.
- Ofrecer instrucciones o sugerencias específicas cuando resulta necesario.

Para que una retroalimentación sea efectiva debe seguir unas directrices básicas (Caballo, 1993):

- Deben especificarse las conductas a retroalimentar.
- Ha de centrarse sólo en la conducta y no en la persona.
- Debe ser detallada, específica y referida a las conductas objeto de aprendizaje.
- Debe ofrecerse retroalimentación de un número reducido de conductas (como mucho tres).
- Proporcionar información directa al sujeto.
- Debe centrarse en lo positivo, con sugerencias de mejora y cambio.
- La retroalimentación depende de la persona que la dé, por lo que es subjetiva.
- La retroalimentación se ve influida por los valores, normas y cultura de quien la ofrezca.

Si el resultado de la ejecución no fuera el deseado, se reiteraría el modelado y la retroalimentación hasta que la conducta esté correctamente aprendida.

Para concluir ha de añadirse la idea que Gil y García (1995) aportan sobre la actitud del sujeto de entrenamiento ante la retroalimentación: es fundamental que el propio sujeto analice su ac-

tuación para que preste atención en su comportamiento, desarrolle una capacidad de autoobservación y autovaloración del efecto de su conducta sobre sí mismo y sobre el entorno social, y vaya adecuando sus criterios de evaluación a criterios más eficaces y válidos.

## 5.5. Reforzamiento

Como ya se ha comentado en capítulos anteriores, para que una conducta se repita ha de ser reforzada. La famosa regla de las tres erres dice que las respuestas que se refuerzan se repiten. Reforzamiento es un suceso que sirve para aumentar la probabilidad de que se realice una determinada conducta (Goldstein, Sprafkin, Gershaw y Klein, 1989).

Mediante este reforzamiento se consigue motivar al sujeto para que continúe entrenando y posteriormente ponga en práctica todo lo aprendido en diferentes situaciones sociales y a lo largo del tiempo. En definitiva, el reforzamiento es el responsable de la adquisición y del mantenimiento de las conductas.

Igual que en el caso de la retroalimentación, el reforzamiento puede ser proporcionado tanto por el entrenador como por los demás miembros que componen el grupo de entrenamiento.

En la selección de los refuerzos hay que contar con la historia individual y necesidades de los participantes.

Básicamente, el reforzamiento puede ser social (abrazo, alabanza, sonrisa, aprobación, etc.) y material (ofrecer al sujeto cosas que le agraden en función de sus gustos, edad y/o necesidades). De ambos tipos, el usado con más frecuencia es el de tipo verbal, si bien en niños o pacientes psiquiátricos son necesarios los materiales.

La técnica de reforzamiento en el entrenamiento de habilidades sociales sigue las mismas pautas del refuerzo aplicado en el ámbito de modificación de conducta (Vallés y Vallés, 1996):

- Debe ser funcional de acuerdo con lo que sea reforzante para el sujeto.

- Debe adecuarse a la especificidad situacional.
- Debe aplicarse de forma inmediata y contingente a la ejecución correcta o casi correcta de la conducta a instaurar.
- Debe aplicarse con programas de reforzamiento establecidos (refuerzo continuo, de intervalo, intermitente, reforzamiento ambiental, autorrefuerzo).

### 5.6. Generalización de conducta

Cuando planteamos los objetivos del entrenamiento en habilidades sociales afirmábamos que el sujeto debería aprender a desempeñar la conducta en condiciones diferentes y durante un período de tiempo más allá del entrenamiento. Esto hace referencia al concepto de generalización.

La generalización de los efectos del entrenamiento se refiere a la aparición de una respuesta o habilidad recién aprendida bajo condiciones distintas a las del aprendizaje inicial (Kelly, 1993). Existen varios tipos de generalización aplicados al entrenamiento de habilidades sociales, entre las que destacan: la generalización en el tiempo (mantenimiento de la habilidad más allá del momento del entrenamiento), la generalización a ambientes distintos (se hace presente si la habilidad se muestra en contextos diferentes a la situación del entrenamiento) y generalización a situaciones interpersonales distintas (que el sujeto sea capaz de enfrentarse eficazmente a situaciones que no ha practicado en los ensayos).

Podemos diferenciar dos tipos de estrategias utilizadas para alcanzar la generalización en función del lugar donde se desarrollen: en el contexto del entrenamiento y en el ambiente real (Gil y García, 1995). En el cuadro 4.4 se especifican algunas de esas estrategias.

Las estrategias de generalización en el ambiente real consisten en realizar algún cometido similar al efectuado en los entrenamientos. Con ello, el sujeto sigue practicando en contextos naturales y elabora su estilo propio de comportamiento que ajusta a las demandas de la situación. Para que sean eficaces es recomendable que seleccione situaciones en las que la probabilidad de éxito es elevada.

También se han mostrado eficaces como estrategias de generalización: 1) el registro del comportamiento de otros (enseñar a registrar el comportamiento de otros en interacción y hacerles partícipes en la observación de los otros entrenados), con el que se consigue que el sujeto preste atención correctamente a las situaciones de interacción, y 2) las autoobservaciones (atender deliberadamente a la emisión de la propia conducta).

### 6. ¿CUÁNDO NO DEBE APLICARSE EL ENTRENAMIENTO EN HABILIDADES SOCIALES?

A pesar de que existen pocas contraindicaciones del entrenamiento en habilidades sociales, Curran (1985) cita las siguientes:

#### CUADRO 4.4

##### *Estrategias de generalización aplicadas en el contexto del entrenamiento*

- Repetir los ensayos para conseguir sobreaprendizaje de las conductas entrenadas para que se conviertan en comportamientos habituales.
- Abarcar situaciones variadas e importantes.
- Variar los interlocutores.
- Variar las condiciones de entrenamiento y contextos.
- Realizar entrenamientos en grupos.
- Planificar el entrenamiento.

- Cuando el ambiente real donde se desenvuelve el sujeto no tolerase el cambio en el nivel de competencia social de éste. Por ejemplo, si una pandilla le otorga a un adolescente el rol de agresivo, es muy difícil que se produzca un cambio en las características de interacción de éste, dado que los miembros de su grupo recompensarán las respuestas relacionadas con ese rol asignado (efecto Pigmalión o Rosenthal), y por tanto, comportarse de esa manera va a ser más gratificante (al menos por lograr captar la atención) que de otra forma que no va a ser reforzada.
- Existen otros procedimientos más eficientes que podrían producir cambios más fácilmente en el nivel de competencia de los sujetos que el entrenamiento en habilidades sociales.
- El nivel motivacional o la capacidad intelectual de un sujeto son tales que no se beneficiaría del entrenamiento en habilidades sociales.



# La comunicación asertiva. Un tipo de habilidades sociales

# 5

## 1. PRESENTACIÓN

Muchas veces habrá escuchado el término asertividad y probablemente lo asocie a personas que tienen el «don» de saber hablar o comunicarse muy bien. Probablemente, también lo asocie a una serie de técnicas que le permiten llevar razón. Hay algo de cierto en todas esas suposiciones, pero ni el concepto se muestra por entero ni todas esas suposiciones son ciertas completamente. Desde la psicología decimos que una persona es asertiva si está segura de sí misma, se expresa con claridad, se comporta de forma autoafirmativa, evita ser ignorado por los demás y comprende y respeta los sentimientos, derechos y opiniones de los demás. Como afirma Roche (1995), la asertividad permite a la persona expresarse libre, directa, sincera y adecuadamente con cualquier interlocutor. De esta forma una persona asertiva parte de objetivos realistas en su interacción y persevera hasta poderlos conseguir.

En todas las facetas de nuestras vidas, en las que se incluyen la familia y la escuela, realizamos tareas que exigen interacción con los demás. En éstas son muy habituales las quejas que tienen su origen en malos entendidos y fallos en la comunicación en general. Estos fallos puede que estén originados por deficiencias en la estructura grupal (Garrido y Bueno, 2012), pero también existe cierta responsabilidad individual debido a la carencia personal de algunas competencias comunicativas.

La comunicación es algo tan cotidiano para nosotros que casi todos estimamos que la dominamos, que es algo natural para nosotros. Distinto es cuando hablamos de comunicación eficaz, que nos conduzca a la consecución de nuestros objetivos. ¿Consigue todo lo que se plantea? Si la respuesta es no, quizá tenga que invertir algún tiempo en cultivar habilidades de comunicación como las asertivas. Con ello, no le aseguramos que pueda conseguir todo lo que desee, pero desde luego sí que aumentará la probabilidad de que lo haga.

Existen muchos cursos sobre asertividad, incluso hay algunos diseñados a colectivos específicos que permiten realizarlos a distancia, con la ayuda de materiales audiovisuales (León et al., 1997), pero cuando preguntamos el nivel de adquisición de estas habilidades al alumnado de los cursos nos informan que no son capaces de ponerlas en práctica o que se sienten extraños con esa forma de comunicarse. Como ya expresamos anteriormente, si preguntamos a un pianista si domina el piano, responde habitualmente que tiene mucho que aprender. Mucho que aprender para manejar correctamente 88 teclas y tres pedales. Nosotros le preguntaríamos a usted ahora: ¿y cuántas «teclas» hay que manejar en la comunicación humana? Seguro que piensa que son muchas más que 88. Si el pianista que invierte muchas horas de entrenamiento con el piano dice que tiene mucho que aprender, ¿pretende usted aprender a comportarse de manera asertiva en apenas 30 horas?

La asertividad no es sólo un conjunto de técnicas que aplicadas en un orden nos hacen conseguir cosas. Más bien es una forma de ver el mundo, una actitud ante los demás, ante nosotros mismos y ante la vida que no se adquiere en un cursillo, sino que éste sirve de base para que podamos construir esa manera de entender el mundo con nuestra práctica cotidiana.

## 2. ESTILOS DE COMUNICACIÓN INTERPERSONAL

La mayoría de los mamíferos logran sobrevivir en su medio ambiente gracias a dos tipos de conductas. Unos mamíferos sobreviven gracias a sus capacidades para la lucha; mientras que otros lo hacen gracias a su velocidad o capacidad para pasar desapercibidos. En definitiva, podemos decir que huyen si pueden perder la lucha y luchan cuando no pueden huir o tienen claras posibilidades de ganar (Güell, 2005).

En nuestra vida diaria, los seres humanos actuamos de forma similar. Cuando un padre regaña a su hijo, éste quiere irse o pasar desapercibido; cuando un niño le arrebató a otro su juego favorito, éste reacciona agresivamente, llegando incluso a pelearse por él; cuando un maestro piensa que va a tener una tutoría difícil, intenta aplazarla lo más posible para evitarla; cuando el maestro observa que un alumno se levanta demasiado y sin permiso de su asiento, regaña al alumno elevando el tono de voz. Son algunos ejemplos en la familia y en la escuela de nuestra forma natural de comportarnos, en función de lo que esperamos recibir de nuestro entorno; pero, además, estas actuaciones se producen en otros muchos ámbitos.

Nehidharet, Weinstein y Conry (1989) describen una serie de formas de comunicación incorrectas que son una mezcla de esos comportamientos de agresión o huida con que solemos reaccionar ante nuestro entorno (véase cuadro 5.1).

Cuando hablamos desde la óptica de la comunicación asertiva, todos estos tipos de personas podemos resumirlas en dos: 1) personas con un

estilo de comunicación pasivo (equivalente a respuestas relacionadas con la huida), y 2) personas con un estilo de comunicación agresivo (se corresponde con respuestas parecidas a la lucha o ataque). La forma adecuada o eficaz de comunicación sería el tercer tipo, denominado personas con un estilo de comunicación asertivo (se corresponde con respuestas relacionadas con la defensa de nuestros derechos y la de los demás).

Bishop (2000) señala que los estilos de comunicación pasivo y agresivo resultan naturales y en ocasiones parecen la opción más fácil de comportarnos, aunque raramente resultan los más eficaces. No obstante, también es cierto que el empleo del estilo de comunicación asertivo requiere poner un marcha un proceso cognitivo más elaborado, es decir, requiere un mayor esfuerzo cognitivo.

Estos estilos de comunicación tienen unas características que se resumen en el cuadro 5.2.

Aunque los estilos de comunicación pasivo y agresivo pueden proporcionar a corto plazo sensaciones complacientes, como la reducción de la ansiedad causada por una situación concreta y la sensación de control sobre los demás, a largo plazo genera aislamiento, agresividad y estrés Muñoz, Crespi y Angrehs (2011).

A continuación describiremos más pormenorizadamente cada uno de estos estilos de comportamientos comunicativos, así como sus elementos más representativos.

### 2.1. Estilo de comunicación pasivo

Una de las características que mejor define a personas que utilizan el estilo de comunicación pasivo de forma habitual es que parecen no reaccionar a las demandas del entorno, perjudicando sus propios intereses.

Las personas pasivas piensan que defendiendo sus intereses y derechos no consiguen nada y, sin embargo, puede hacer que los otros se molesten y dejen de apreciarlo. Expresan que se sienten poco importantes en comparación con los demás, que sí que tienen deseos, ideas u opiniones interesantes. Las personas pasivas tienen dificultad para afrontar

CUADRO 5.1  
Formas de comunicación incorrecta

Tipo de persona	Características	Consecuencias
Huidizas	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Evitan la confrontación.</li> <li>— Huyen de los conflictos.</li> <li>— Simulan que están ocupados en otras cosas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Dificultan que otros expresen lo que sienten.</li> </ul>
Conformistas	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Desean hacer creer que no existen los problemas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Desconcertantes (los demás sí ven los problemas).</li> <li>— Con sentimientos de culpa y resentimiento.</li> </ul>
Mártires	<ul style="list-style-type: none"> <li>— No dicen abiertamente que no desean algo, sino que hacen a los demás responsables del sufrimiento que les causa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Hacen sentir mal a los demás por posibles consecuencias negativas.</li> </ul>
Cambia temas	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Huyen cambiando de tema en asunto conflictivo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— No examinan sus problemas.</li> <li>— No solucionan problemas.</li> </ul>
Críticas	<ul style="list-style-type: none"> <li>— No enfrentan el problema.</li> <li>— Contraatacan al otro en cualquier aspecto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— No expresan lo que realmente sienten.</li> <li>— No abordan temas delicados.</li> </ul>
Adivinas	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Interpretan lo que los demás sienten.</li> <li>— Piensan antes o por los demás.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Evitan manifestar sus sentimientos.</li> <li>— Impiden que los demás expresen lo que desean.</li> </ul>
Tramposas	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Usan artimañas o tretas para conseguir lo que quieren.</li> <li>— Se excusan alegando que han empleado tretas por nuestro bien.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Pierden la confianza de los demás.</li> </ul>
Inocentes	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Envían indirectas o señales obvias de lo que sienten, pero nunca expresan abiertamente lo que desean.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Ocasionan problemas en la comunicación y malos entendidos.</li> </ul>
Acumuladoras de agresividad	<ul style="list-style-type: none"> <li>— No reaccionan en el acto, sino que guardan su resentimiento.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Suelen descargar su frustración en personas que nada tienen que ver con el causante del malestar.</li> </ul>
Tiranas	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Hacen cosas que saben que molestan.</li> <li>— Desean mantener el statu quo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Pierden la confianza de los demás.</li> </ul>
Bromistas	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Evitan los conflictos haciendo bromas o chistes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Anula la expresión de sentimientos importantes de los demás.</li> </ul>
De golpe bajo	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Se aprovechan de las cosas personales que conocen de los demás para sacar partido.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Pierden la confianza de los demás.</li> </ul>
Jueces	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Se centran en el causante del problema.</li> <li>— Olvidan la solución de un conflicto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Los otros se ponen a la defensiva y actúan de la misma manera.</li> </ul>
Castigadoras	<ul style="list-style-type: none"> <li>— No expresan su enfado, sino que privan o niegan otras cosas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Aumentan el resentimiento en las relaciones.</li> </ul>
Saboteadoras	<ul style="list-style-type: none"> <li>— No saben defenderse adecuadamente de los ataques del otro.</li> <li>— Golpean a traición.</li> <li>— Buscan el ridículo del otro.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Aumentan el resentimiento de las relaciones.</li> <li>— Pierden la confianza de los demás.</li> </ul>

## CUADRO 5.2

*Características básicas de los tres estilos de comunicación*

Estilo pasivo	Estilo asertivo	Estilo agresivo
<ul style="list-style-type: none"> <li>— Permiten que violen sus derechos y que se aprovechen de ellos.</li> <li>— No logran sus objetivos.</li> <li>— Se sienten frustrados, infelices heridos y ansiosos.</li> <li>— Se muestran inhibidos y retraídos.</li> <li>— Permiten que los demás decidan por ellos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Protegen sus propios derechos y respetan los de los demás.</li> <li>— Logran sus objetivos sin detrimentos de los otros.</li> <li>— Se sienten bien consigo mismos y tienen confianza.</li> <li>— Se muestran sociables y expresivos.</li> <li>— Deciden por sí mismos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Vulneran los derechos de los demás.</li> <li>— Logran sus objetivos a costa de los demás.</li> <li>— Son beligerantes, humillan y desprecian a los demás.</li> <li>— Reaccionan de forma exagerada, hostil e iracunda.</li> <li>— Se meten en las decisiones de los demás.</li> </ul>

tar una negativa o un rechazo. Esa muestra de inseguridad hace que prefieran ceder o pasar por alto cosas aunque a veces se sientan mal por ello.

Las personas en las que predomina este estilo de comunicación habitualmente poseen una baja autoestima; por ello no tienen confianza en sus propias ideas y decisiones, por lo que priorizarán las de los demás en detrimento de las suyas propias.

Es importante que distingamos este estilo de comunicación del estilo evitativo como estrategia de negociación (Lewicki y Hiam, 1998), en la cual se utiliza con una finalidad concreta, como puede ser el ganar tiempo para resolver un asunto o evitar la confrontación porque sabemos que no vamos a sacar nada de ella. Por el contrario, Güell y Muñoz (2000) comentan, respecto de la conducta pasiva, que se ha comprobado que se encuentra relacionada con sentimientos de culpabilidad, ansiedad y muy baja autoestima.

### Elementos verbales lingüísticos

Las personas que utilizan predominantemente un estilo de comunicación pasivo se caracterizan por que se les entiende poco lo que expresan: hablan poco y de manera vacilante o dubitativa. No realizan afirmaciones claras, ni se enfrentan con sus palabras a las opiniones de los demás, siendo habitual el uso de expresiones como: «quizá»,

«bueno», «supongo», o frases como: «te importaría mucho...», «no quiero molestar», «a mí no me importa», «no sé», «realmente no es importante».

También tienden a utilizar profusamente los diminutivos como una estrategia para no dar importancia a las cosas: «un momentito», «un problemita», «un asuntito», etc.

Realizan pocas preguntas, ni siquiera suelen hacerlo cuando dudan o precisan alguna aclaración; con lo cual no se enteran ni comprenden qué se demanda de ellos. Los malos entendidos o los comportamientos ineficaces son consecuencia de esta práctica tan habitual en el estilo de comunicación pasivo.

Cuando las personas con un estilo de comunicación pasivo tienen que dar respuestas lo hacen utilizando monosílabos, con independencia de que la pregunta planteada sea abierta o cerrada. Son personas con las que resulta difícil entablar una conversación fluida.

### Elementos verbales paralingüísticos

Durante el proceso comunicativo las intervenciones que realizan las personas con un estilo pasivo son breves, escuetas, utilizando además silencios muy prolongados. Cuando hablan lo hacen muy parcamente, con un volumen casi inaudible y una voz titubeante. No existe apenas fluidez verbal, las frases están entrecortadas, no las fina-

lizan correctamente y su construcción es deficiente. Es muy frecuente la utilización de muletillas de cualquier tipo (sonidos o palabras). La velocidad pasa de muy lenta a muy rápida sin término medio adecuado, pero predomina la lentitud en la exposición que puede llegar a ser desesperante. El resultado de esto es que existe poca claridad en la expresión oral.

### **Elementos no verbales**

El estilo de comunicación pasivo muestra, en general, personas cabizbajas, hombros caídos, mirada hacia abajo, brazos y piernas entrecruzadas y en tensión, postura retraída, etc.

Este estilo comunicativo se caracteriza también por una tendencia a mantener una expresión facial seria, y las raras veces que observamos risas vemos que éstas son forzadas, fuera de lugar o falsas.

Es infrecuente que miren directamente a los ojos del interlocutor; si cruzan la mirada, la rehúyen. Al mantener la cabeza baja, su mirada no se centra en la persona con quien interactúan; es más, cuando mantienen erguida la cabeza tienden a mirar hacia los lados. En cualquier caso, su mirada es inexpresiva.

Las manos ni apoyan ni ayudan a la comunicación verbal. Los movimientos con las manos suelen ser escasos y de carácter automanipulativo (entrecruzar dedos, frotarse las manos, manipular objetos, etc.).

Su postura corporal es distante, retraída, evitando estar cara a cara con su interlocutor y rehusando el contacto físico con éste.

### **Consecuencias de este estilo de comunicación**

Son personas que se sienten insatisfechas consigo mismas e irritadas. Dado que no son capaces de comunicar adecuadamente, casi nadie los toma en consideración, por lo que no consiguen satisfacer necesidades que se derivan de la interacción, lo que les lleva a sentirse incomprendidos, manipulados, tensos, frustrados y con gran carga emocional que pueden liberar despropor-

cionadamente en algunas situaciones. Poseen por esto sentimientos de culpa.

Son percibidos como personas inseguras, tensas, sin control, con baja autoestima y depresivas. Sus interlocutores tienden a rehuir interactuar con ellos debido al esfuerzo que supone interpretar sus ideas o lo que realmente quieren decir. Así, muchas veces asumen decisiones y responsabilidades por ellos, lo cual ocasiona un deterioro en las relaciones, que se tornan frías y distantes.

## **2.2. Estilo de comunicación agresivo**

La conducta agresiva es el reflejo de una conducta ambiciosa, que intenta conseguir los objetivos a cualquier precio, incluso transgrediendo las normas éticas, valores y los derechos de los demás.

Los estilos de comunicación agresivos son percibidos como muy efectivos por quienes los ejercen. Es cierto que las consecuencias a corto plazo de este estilo parecen ser favorables, dado que se consiguen los propósitos y permiten expresar lo que pensamos y sentimos. Sin embargo, este estilo anula los sentimientos y pensamientos del otro, con las consecuencias que ello conlleva para la relación social, pues genera odio y resentimiento.

El estilo de comunicación agresivo utiliza formas dañinas y desafiantes para expresar lo que pensamos o sentimos. Consiguen los objetivos personales a costa de los demás, a quienes pretenden dominar; para ello se sirven del ataque, como una estrategia para hacer prevalecer su postura o intereses, y la intimidación, como una forma de hacerse respetar. Con estas estrategias debilitan a los demás, quienes son incapaces de defender sus propósitos o expresar sus sentimientos.

Dado que las personas con un estilo de comunicación agresivo suelen ser autorreferentes (se centran mucho más en sí mismos y en las consecuencias negativas que puede tener cualquier contexto que en los demás o en la situación), se consideran más importantes y se creen mejores y que poseen la verdad absoluta, suelen faltar al respeto a los demás y muestran que las opiniones,

sentimientos y deseos de los demás carecen de importancia.

Con frecuencia, al enfrentarse a las relaciones interpersonales, pierden con facilidad el control de la situación y de sus propios recursos. Aunque a corto plazo este estilo puede tener resultados positivos, dado que implica sentimientos de poder, expresión de emociones y, en muchas ocasiones, la consecución de objetivos a largo plazo posee efectos negativos, al presentarse sentimientos de culpa, tensión, frustración, etc.

Podemos distinguir dos matices en el estilo agresivo de comunicación: la forma invasiva y directa y la forma sutil e indirecta. El que el estilo de comunicación agresivo sea de un matiz o de otro estará influenciado por los elementos lingüísticos y paralingüísticos, el contexto, la relación interpersonal, etc. Normalmente, el sarcasmo, la ironía maliciosa, un mal comentario delante de gente, etc., son considerados elementos de una agresión indirecta. Un ejemplo de estilo sutil o indirecto de comunicación agresiva son ciertos comentarios de carácter machista que algunos profesan (por ejemplo, en un determinado contexto: «Oye, guapa, hay que estudiar más»).

Neidharet, Weinstein y Conry (1989) diferencian también entre dos estilos de comunicación agresivos: la agresividad propiamente dicha o intimidación y el desvalimiento o conducta pasiva de solicitud de ayuda de forma indirecta, la cual manipula al interlocutor mediante acusaciones de egoísmo, la reclamación de ciertos deberes u obligaciones y mediante críticas, dejar en ridículo, etc.

Vemos ahora, con cierto detalle, la forma en que este estilo de comunicación se refleja en los componentes conductuales de la misma.

### **Elementos verbales lingüísticos**

Dado que la persona con estilo de comunicación agresivo se caracteriza por intentar imponer su punto de vista, impidiendo que los interlocutores se expresen libremente, son características básicas del mismo la utilización de verbos en forma imperativa; de calificativos y sustantivos para criticar el comportamiento de los demás, descali-

ficar, degradar o humillar y de expresiones amenazantes. Son palabras muy usuales en este estilo: «haz», «déjame», «deberías», «mal», etc., o frases como «eres tonto», «harías bien en...», «ten cuidado con... si no...», «si no lo haces...», «deberías hacer...», «no me vale...», «esto ya tenía que estar hecho...», «no me importa, aquí las cosas se hacen de esta manera...», «así no vamos a ninguna parte...».

Es frecuente que formulen muchas preguntas a la vez con el ánimo de atosigar o abrumar al interlocutor, y cuando son preguntados, no responden, sino que tienden a contestar con otra pregunta o bien con una respuesta sin relación con la pregunta formulada, manteniéndose así a la defensiva.

### **Elementos verbales paralingüísticos**

Dado que quien ejerce un estilo de comportamiento agresivo considera que tiene que defender sus derechos o intereses a cualquier precio, sin escuchar al interlocutor, es frecuente el uso de una comunicación unidireccional por quien lo ejerce; ésta llega a ser un monólogo. Para ello, utilizan al hablar un tiempo excesivo, impidiendo que los demás puedan tomar la palabra, sin apenas pausas ni silencios.

El volumen de su voz es muy elevado y enfático, demasiado exagerado, pero a veces hay murmuraciones de carácter malicioso. Poseen fluidez verbal, pero su habla resulta demasiado rápida y seguida, lo que hace que no resulte lo suficientemente clara.

### **Elementos no verbales**

Nos encontramos con personas de expresiones faciales muy tensas (ceño fruncido, labios apretados, sin sonrisa). La mirada es directa a los ojos, intensa, fija, penetrante, continuada; lo que hace que sea la persona con la que interactúa la que tenga que desviar su mirada. Todo hace que el interlocutor perciba una cara malhumorada.

El componente no verbal del estilo de comunicación agresivo incluye abundantes gestos con las

manos con indicadores hostiles o de amenaza (esgrimir el puño, señalar con el índice, etc.). También son habituales los gestos físicos realizados a espaldas del otro y actos físicos dirigidos hacia otras personas u objetos.

La postura resulta intimidatoria, invaden nuestro territorio y no respetan las distancias personales. Su orientación es enfrentada.

### **Consecuencias de este estilo de comunicación**

El estilo de comunicación agresivo violenta la expresión de las emociones e intereses propios, por lo que hace que los interlocutores la perciban como una persona conflictiva, frustrada, tensa, con una imagen pobre de sí misma y sin control sobre la situación.

El estilo de comunicación agresivo puede tener consecuencias positivas, sobre todo a corto plazo, derivadas de poder expresar lo que se piensa, siente, o desea desde una posición que perciben como de poder. Incluso las estrategias de intimidación o castigo hacia los demás pueden dar resultados y hacer conseguir a la persona con este estilo lo que desea.

Sin embargo, también encontramos consecuencias negativas. A corto plazo, la persona con estilo de comunicación agresiva puede tener sentimientos de culpa (es frecuente que estas personas se arrepientan al poco de haber actuado de esa manera) o puede agredir (verbal o no verbal y directa o indirectamente) a su interlocutor.

A largo plazo, las relaciones interpersonales se deterioran (cargadas de tensión y sin implicación emocional); los interlocutores se sienten insatisfechos, humillados, invadidos y no respetados; se generan en ellos sentimientos de ira y venganza.

El resultado final es que se evitan los contactos con las personas con un estilo de comunicación agresivo.

### **2.3. Estilo de comunicación asertivo**

Las personas que usan el estilo de comunicación asertivo son eficaces en la interacción, pues

consiguen comunicarse en cada ocasión de la mejor forma posible. Expresan directamente sus sentimientos, ideas y opiniones y defienden sus derechos, pero nunca a expensas de los demás, con quienes son considerados y respetuosos. Se adaptan al contexto, son resolutivas, reconocen sus oportunidades y convierten en reto sus limitaciones. Aprenden de las relaciones conflictivas y minimizan el riesgo de que en futuras interacciones surjan problemas.

Son personas que resultan expresivas social y emocionalmente, honradas consigo mismas y con los demás, comprensivas con el punto de vista del otro y se comportan de modo maduro, íntegro y racional. Esto es posible dado que el objetivo de la conducta asertiva no es conseguir lo que desea a toda costa, sino comunicarlo de forma clara y directa de forma que no se produzcan malos entendidos.

La consecuencia de hacer valer los derechos asertivamente es que se aprecian a sí mismos y hacen que los demás también lo hagan, les muestran consideración y les respeten sus orientaciones personales. De esta forma, aumentan su autoestima, se sienten con control ante situaciones difíciles y, por ello, se muestran relajados (disminuye el estrés) y se facilita la comunicación.

En las personas asertivas no figura el objetivo de hacer daño al otro, sino autoafirmarse e intentar modificar el comportamiento que atenta contra sus derechos. Por ello, el respeto de los demás no se logra imponiéndose a ellos, sino ayudándolos a cambiar su comportamiento. Sólo de esta forma lograremos ser personas significativas para los demás, de manera que no seamos ignorados como ocurre con las personas pasivas y agresivas.

### **Elementos verbales lingüísticos**

Las personas con un estilo de comunicación asertiva suelen hablar en primera persona. Esta es la mejor manera de expresar sus derechos, opiniones y necesidades.

Utilizan expresiones tales como «opino», «pienso», «necesito», «siento», «me gusta», etc.

También emplean frases en primera persona de plural que implican la colaboración del interlocutor para conseguir algo («hagamos...», «vayamos...», etc.). Por otro lado, más que imponer utilizando imperativos, invitan a los demás a participar en la realización de actividades, resolución de problemas, etc., con preguntas que incluyen verbalizaciones positivas («¿cómo podemos resolver...?», «¿qué te parece si...?», «¿necesitas...?», «¿qué piensas de...?», etc.).

Responden a las preguntas en función del tipo de formulación realizada, es decir, se extienden en las preguntas abiertas y concretan en las cerradas. En cualquier caso, no responden a preguntas ambiguas, pues en esos casos piden detalles de forma directa («no comprendo...», «¿puede explicarme...?», etc.).

### Elementos verbales paralingüísticos

La característica que llama la atención de este estilo de comunicación es que el habla es fluida y directa. No interrumpe al interlocutor y procura un reparto de tiempos de intervención proporcional entre los participantes.

El volumen de la voz es el adecuado al tipo de interacción. La velocidad permite que su discurso pueda ser seguido sin esfuerzo, lo que unido al uso de una entonación correcta y a pausas adecuadas facilita la escucha activa del interlocutor.

### Elementos no verbales

La expresión facial es distendida, relajada, con sonrisas frecuentes y acorde con las circunstancias. El contacto ocular es directo hacia el interlocutor, aunque evita que la mirada se mantenga fija o escudriñadora.

La postura es erguida, no rígida. La orientación es directa y frontal. Respeta el espacio personal adecuado a la circunstancia, aunque en ocasiones permite que se pueda establecer el contacto físico.

Los gestos de las manos y brazos son abundantes, fáciles y relajados y sirven para dar acompañamiento y énfasis a la comunicación verbal.

## 3. LA ASERTIVIDAD

La palabra «asertividad» proviene etimológicamente del verbo *asserô* del latín, que significa reivindicar, declarar, afirmar, atribuir o defender.

Covey (1995) describe la asertividad como una forma de vida que se hace un hábito profundo y lo inserta como una de las habilidades de lo que llama el hábito de ser proactivo (ser responsable de nuestro propio destino y de nuestras acciones y sus resultados). Afirma que la asertividad nos asegura recibir exactamente los estímulos que nos han mandado y que remitamos exactamente lo que deseamos enviar. De este modo no hay lugar para las malas interpretaciones o entendidos en la relación interpersonal.

La asertividad ha sido descrita como una característica de la personalidad (Riso, Pérez, Roldán y Ferrer, 1988) y como un componente de la inteligencia emocional (Bar-On, 1997; Gómez et al., 2000). Esta última concepción está más próxima a la que consideramos en este manual, es decir, más que hablar de personas asertivas creemos más oportuno emplear el término personas con un estilo de comunicación asertiva. La asertividad no la consideraríamos un rasgo o característica de personalidad, sino que es una conducta que convertida en hábito forma parte del cómo somos percibidos. Al ser una conducta, es importante considerar que la asertividad es una tendencia a responder o a comportarnos ante unos estímulos determinados.

Por ello, nos atrevemos a definir asertividad como una conducta caracterizada por permitirnos defender y expresar lo justo de nuestras emociones, opiniones y sentimientos con los comportamientos adecuados en el momento oportuno, de forma que no se vulneren los derechos del interlocutor en la relación interpersonal.

Dado que es una conducta, puede aprenderse como cualquier habilidad social. Hay personas que la aprenden naturalmente en los contextos en los cuales se desenvuelven; mientras que otras se inician en la comunicación asertiva acudiendo a cursos.

CUADRO 5.3  
*Qué es y qué no es la asertividad*

ES...	ASERTIVIDAD	NO ES...
Una conducta.		Un rasgo de personalidad.
Puede aprenderse.		Hereditaria ni genética.
Respetuosa con uno mismo y los demás.		Una conducta manipulativa.
Permite resolver mejor los conflictos.		La panacea para los conflictos.
Tiene como objetivo conseguir lo que una persona considera mejor para ella y más justo para los demás.		Conseguir siempre lo que nos proponemos.
Facilita la comunicación y tiene como objetivo una relación eficaz con los demás.		Imponer a los demás lo que pensamos.
Obliga a la persona a ser responsable de su conducta.		Comportarnos de forma cínica o irresponsable.
Tiene consecuencias favorables para todos.		Favorecer sólo a la persona asertiva.

La conducta asertiva facilita la comunicación y la honestidad en la relación interpersonal. Esto no significa que se consiga todo lo que se desea o que no se produzcan conflictos en la comunicación, pero sí que aumente la probabilidad de conseguir esas cosas y que los conflictos se resuelvan con beneficios para las partes, dado que se ha posibilitado la exposición clara, concreta y exhaustiva del problema que lo originó. Esta forma de comunicación respeta los derechos del interlocutor no imponiendo el punto de vista personal, pero defendiéndose ante los intentos de manipulación, chantajes, etc., del mismo, a la vez que se afirma en sus conductas y consecuencias.

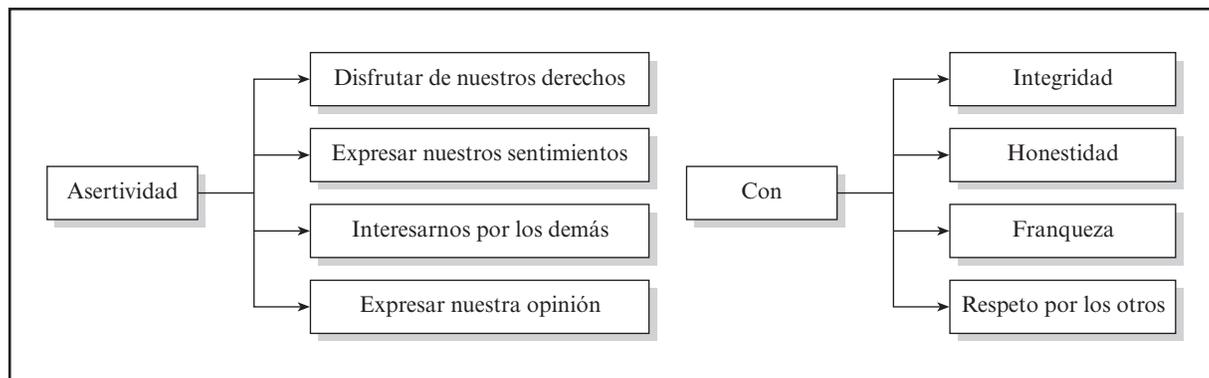
Es decir, una persona asertiva es, y se hace, responsable de su conducta y de las consecuencias de ella, lo cual crea situaciones de comunicación favorables para todos que aumentan la posibilidad de que las necesidades, tanto de la persona que se comporta asertivamente como las de su interlocutor, se vean satisfechas.

Eggert (2011) postula que la asertividad es la defensa de la integridad y dignidad de uno mismo, solicitando lo que legítimamente nos pertenece a la vez que se fomentan, reconocen y respetan los comportamientos de los demás. En la figura 5.1 se muestra esta idea.

Una comunicación asertiva discurrirá por el terreno del diálogo más que por el del debate. De esta manera podremos entender y aprender del y con el otro; mientras que si predominara el debate lo único válido sería nuestra propia opinión, quedando como único objetivo el ganar al otro a toda costa (Álvarez, 2011).

### 3.1. Ventajas de la asertividad

Desde el punto de vista personal, se ha estudiado la relación de la asertividad con numerosas variables psicopatológicas. Por ejemplo, se ha hallado que las personas deprimidas son menos asertivas (Hersen et al., 1995), lo cual podría ex-



FUENTE: Eggert, 2011, pág. 6.

Figura 5.1.—¿Qué es la asertividad?

plicarse por la influencia del menor apoyo social y menor nivel de autoestima del sujeto (Walker, 1998). También se han encontrado correlaciones de la asertividad con la ansiedad social, aunque en este caso negativas (Anderson, 1997) atribuidas: 1) a la inhibición conductual de la respuesta del individuo, según el modelo clásico de Wolpe (1969) (la desensibilización sistemática desarrollada por Wolpe se basa en el principio de inhibición recíproca por el que se supone que al emparejar dos respuestas antagónicas —ansiedad y relajación— se inhibirá la ansiedad), y 2) a la incidencia de factores cognitivos.

Pero para encontrar ventajas no es necesario recurrir a la psicopatología, sino que desde el punto de vista personal se observa que las personas que se comportan asertivamente se sienten más satisfechas consigo mismas y de las formas de hacer frente a las situaciones, pues obtienen el máximo partido de la interacción social. Por ello cuentan con más probabilidades de conseguir logros que satisfagan a todos.

También en el ámbito educativo se ha demostrado que el entrenamiento en comunicación asertiva aumenta la autoestima en los niños, aun cuando poseen dificultades de aprendizaje (Cook, 2011).

### 3.2. Importancia de la comunicación asertiva para el maestro

Dentro del perfil de maestro de educación primaria debe considerarse un conjunto de actitudes y capacidades básicas para cumplir con su rol.

Entre estas actitudes y capacidades destacamos:

1. Apertura y disposición, que consiste en la capacidad de escuchar a las personas (alumnado y familia de los mismos) e interesarse por ayudarlas.
2. La escucha activa, que implica tanto lo que el maestro comunica como la retroalimentación que recibe.
3. Es necesario tener la capacidad de mostrarse al alumnado tal y como uno es, es decir, ser auténticos.
4. Todas las personas necesitan ser valoradas sin apelar a juicios morales; de esta forma se puede aceptar al alumno como persona.

Estas capacidades se relacionan con algunos de los componentes de la asertividad que hemos tratado anteriormente. El cuadro 5.4 resume esas capacidades básicas.

CUADRO 5.4

*Capacidades básicas en el perfil del docente tutor (MED, 2007)*

Actitud y capacidad	Contenido	Componente asertivo relacionado
Apertura y disposición	Capacidad de escuchar al alumnado. Interés por conocerlos y comprenderlos.	Reconocer el derecho de los demás a expresar pensamientos y sentimientos.
Escucha activa	Importancia de cómo comunica el maestro y la receptividad ante el alumnado.	Capacidad consciente de expresar pensamientos y sentimientos de forma adecuada.
Autenticidad	Capacidad de presentarse a uno mismo tal y como es ante el alumnado.	Expresión de aquello que se piensa y siente.
Aceptar al alumno como persona	Reconoce que todos necesitamos ser escuchados y valorados. No hacer juicios morales sobre lo comunicado por el alumnado.	Reconocer el derecho de los estudiantes a expresar sus pensamientos y sentimientos.



# Estrategias de comunicación asertiva. Aplicaciones en las interacciones escolares

# 6

En el capítulo anterior habrá podido comprobar las ventajas que la comunicación asertiva posee frente a los otros dos estilos. También expresamos que existen personas que han aprendido naturalmente en su entorno ese tipo de comunicación.

Es nuestra pretensión enseñarle algunas técnicas o herramientas con las que podrá iniciarse en

la comunicación asertiva. Poniéndolas en práctica logrará resultados desde el primer momento, pero recuerde que para dominarlas son necesarios muchos ensayos.

Debe tener presente que la asertividad no consiste en un conjunto de técnicas o herramientas que, aplicadas en un orden, nos hacen conseguir cosas. Más bien es una forma de ver el mundo,

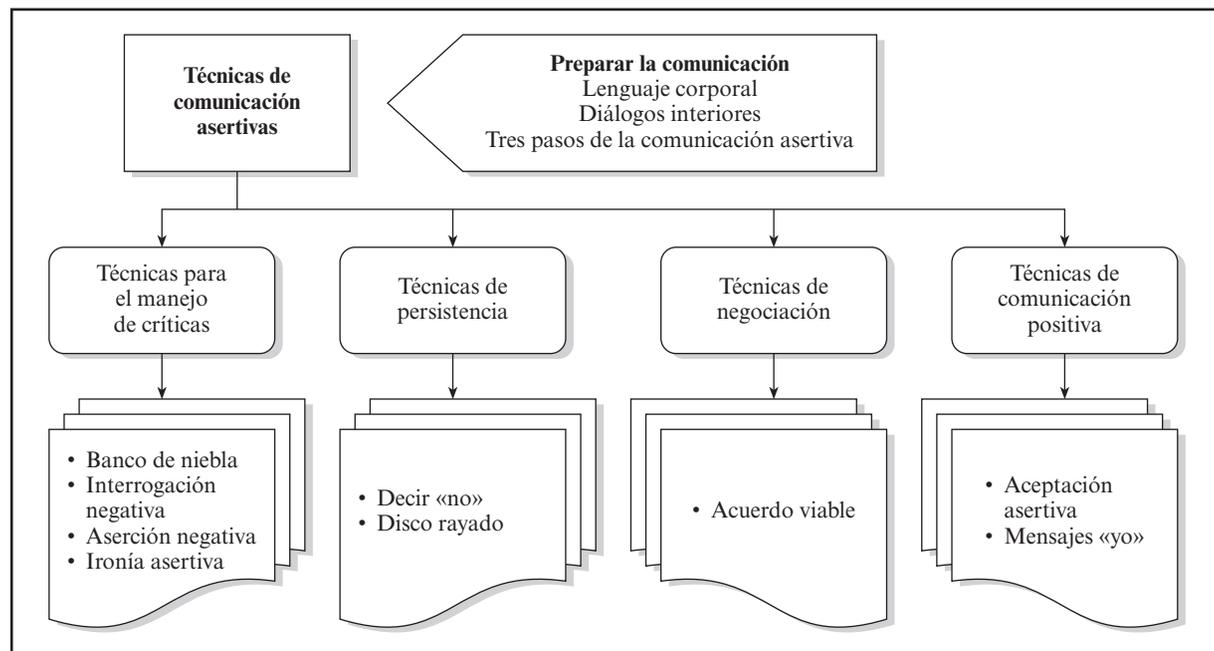


Figura 6.1.—Procedimientos para una comunicación asertiva.

una actitud ante los demás, ante nosotros mismos y ante la vida. Por ello, es necesario práctica y repetición en las técnicas para que éstas lleguen a formar parte de sus competencias naturales.

Ser asertivo no es fácil, pues la cultura de la competitividad en la que nos hemos educado se encarga de propagar valores y formas de comportamientos más parecidos a los agresivos. Incluso los patrones diferenciales entre niños y niñas que se transmiten en algunas familias, hacen que los primeros tiendan a comportarse agresivamente y las segundas pasivamente. Frases como «los niños no lloran» o «las niñas son muy sensibles» ayudan a esta diferenciación que puede llegar a persistir toda la vida.

En la figura 6.1 se presenta un esquema de los procedimientos de comunicación asertiva.

## 1. PREPARANDO LA COMUNICACIÓN

### 1.1. El lenguaje corporal

En primer lugar debe recordar que la asertividad no sólo contempla la comunicación verbal, sino que otorga mucha importancia a la de carácter no verbal (incluida la paralingüística) (Zimmerman y Luecke, 2010).

Volvemos a iterar la importancia de la postura, mirada, gestos, etc., de una persona asertiva en todas las situaciones que se presenten. De poco sirve aprender las palabras o técnicas que debemos llevar a la práctica, si estamos transmitiendo con nuestro cuerpo todo lo contrario. Por ello, es necesario ser consciente de en qué medida nuestro lenguaje corporal apoya al verbal. En el

CUADRO 6.1

*El lenguaje corporal en los tres estilos de comunicación (Fritchie, 1988)*

	Asertivo	Agresivo	Pasivo
Postura	Erguida. Firme.	Inclinada hacia delante.	Encogida.
Cabeza	Firme, no rígida.	Mentón hacia fuera.	Cabeza baja.
Ojos	Mirada directa, sin escudriñar y contacto visual normal.	Mirada concentrada, escudriñadora, a menudo penetrante y airada.	Desviando la mirada. Poco contacto ocular.
Cara	Expresión acorde con las palabras.	Firme. Sin expresión.	Sonriente, aun estando disgustado.
Voz	Bien modulada, acorde con lo que se dice.	Alta. Con énfasis.	Vacilante. Baja, palabras y frases entrecortadas.
Brazos y manos	Relajados. Moviéndose con facilidad.	Controlados. Gestos pronunciados y marcados. Apuntando, señalando con los dedos.	Con desánimo. Inmóviles.
Movimientos, forma de andar	Paso medido en consonancia con la situación.	Lentos y pesados o rápidos, deliberados, marcados.	Lentos y vacilantes o rápidos y bruscos.

cuadro 6.1 puede recordar el lenguaje corporal de los tres estilos de comunicación.

## 1.2. Los diálogos interiores

El diálogo interno es un mecanismo que nos ayuda a decidir qué hacer o cómo queremos que sean las cosas ante cualquier circunstancia para evitar que ésta nos controle.

Hay que atender a los mensajes que nos dirigimos a nosotros mismos para evitar caer en los errores cognitivos que analizamos en capítulos anteriores. Si un maestro acude a una entrevista de trabajo en un colegio y piensa que hay muchos maestros, muy bien preparados, y que tiene pocas posibilidades de que lo contraten, desde luego poco tiene que hacer. Ha caído en un pensamiento negativo basado en el filtraje (tendencia a magnificar los detalles negativos de la situación más que los positivos). Dirán los lectores que en la situación actual, la vida no es de color de rosa, que en un marco estructural donde existe una elevadísima tasa de desempleo poco se puede hacer. Efectivamente así es, pero sí podemos cambiar nuestra forma de pensar desprovéyendola de juicios. ¿Qué tal si ese maestro pensara: «Hay muchos maestros muy preparados en desempleo. Yo también me he preparado y tengo mis posibilidades y no las voy a desaprovechar. En cualquier caso, la entrevista de trabajo me sirve de experiencia»?

Esta forma de pensar es importante porque nuestro diálogo interior determina nuestra forma de pensar, sentir y actuar, nuestras disposiciones y actitudes.

Gallwey (2010), en su libro *El juego interior del tenis*, postula que el tenista, aparte de jugar contra un adversario externo, tiene que jugar en su propia mente contra obstáculos tales como la falta de concentración, el nerviosismo, las dudas sobre sí mismo y la excesiva autocrítica. Las victorias en el «juego interior» no significarían trofeos adicionales, pero nos proporcionan elementos que contribuyen a nuestro éxito en cualquier contexto. Gallwey distingue entre dos «yo».

1. Al «yo1» le otorga un papel crítico. El problema capital de este «yo1» es que al pensar demasiado y esforzarse tanto origina demasiada tensión. Éste es el origen de la disminución de la capacidad de respuesta.
2. El «yo2» centra su pensamiento en la acción. Otorga seguridad, decisión, tranquilidad. Encarna todo el potencial que la persona ha desarrollado y está mucho más capacitado para controlar la respuesta humana.

Si el «yo1» interfiere con el «yo2», se crea un diálogo interno disfuncional que lleva confusión y conflicto. Por ello hay que controlar el «yo1», evitando pensamientos futuristas para centrar la atención que en lo que se está llevando a cabo. En el ejemplo que pusimos antes del maestro en una entrevista de trabajo, éste no debe pensar en qué va a pasar en la entrevista (visión de futuro), sino en que está preparado para ello y tiene posibilidades (visión de presente).

En el ejemplo comentado, fijese que el pensamiento que proponemos como correcto evita juicios de valor (nada es bueno ni malo, ni mejor ni peor). Se hace así porque es imposible eliminar sólo el lado negativo de un juicio, pues las evaluaciones positivas y las negativas van juntas o en comparación unas con otras. Dejando de juzgar no se evita la realidad, sino que se consigue que las cosas aparezcan tal y como son. De esta forma se logra evitar la intervención egoísta del «yo1», quien quiere ser el protagonista del desarrollo de los acontecimientos, y se facilita que las cosas transcurran como son para que el «yo2» pueda desplegar sus capacidades.

Relacionado con lo anterior, en el cuadro 6.2 aparecen otros errores cognitivos que solemos cometer con frecuencia.

## 2. LOS PRIMEROS PASOS EN LA COMUNICACIÓN ASERTIVA

Entendemos que ser asertivo significa ser honesto consigo mismo y con los demás, tener la

CUADRO 6.2

*Pensamientos erróneos frecuentes en la interacción (León et al., 1997)*

Pensamiento original	Error cometido	Pensamiento corregido
«Nunca me hacen caso, soy un cero a la izquierda».	<i>Generalización.</i> De una situación particular se ha hecho una ley.	1. No anticipe lo que pueda pasar. En todo caso piense en términos de probabilidades: «Algunas veces no me hacen caso». 2. Especificar: «Esta vez no me han atendido».
«La culpa es mía».	<i>Culpabilidad.</i> Autocastigo.	3. Pensar en términos de responsabilidad: «El responsable de lo sucedido soy yo».
«No soy tan buen profesional como otros».	<i>Negativismo.</i> Ver las cosas desde el lado oscuro.	4. Relativice: «Hay cosas que otros hacen mejor que yo».
«Me mira como si fuese un demonio».	<i>Personalización.</i> Pensar que lo que los demás hacen tiene que ver con nosotros.	5. Comprobar y salir de dudas: «¿Te he molestado?».

capacidad de expresar directamente nuestros sentimientos y pensamientos, lo que necesitamos, deseamos u opinamos, pero nunca a expensas de los demás, a quienes debemos tener en consideración.

Teniendo en cuenta esta premisa, resulta fácil identificar y aplicar los tres pasos básicos que debe tener la comunicación asertiva:

1. Escuchar de forma activa a nuestro interlocutor.
2. Decir qué pensamos, sentimos, opinamos, etcétera.
3. Decir qué queremos que ocurra.

Nuestro interlocutor tiene derecho a expresar su opinión o pensamiento. Por ello, es muy importante que nuestro interlocutor se sienta atendido y entendido, lo cual no significa que compartamos su punto de vista. Sólo de esta forma podremos ponernos en su lugar y debatir sus argumentos si se considera necesario. Podemos comenzar la comunicación asertiva con las siguientes

palabras: «Entiendo que...» (es obvio que pueden usarse otras expresiones similares).

En el segundo paso es donde expresamos nuestra forma de ver las cosas, nuestras opiniones, nuestros sentimientos, etc., independientemente de lo que nuestro interlocutor haya dicho. Es uno de nuestros derechos asertivos. Por ello, tras haber dado el paso uno, hacemos una breve pausa, que da a nuestro interlocutor la posibilidad de intervenir si se da cuenta de que no le hemos comprendido, y seguimos con la expresión «sin embargo...». Nótese que no hemos empleado la expresión «pero...», pues ésta se emplea con la intención de prevenir a alguien para que no prosiga con esa idea; ésa no es nuestra intención, ya que predispone al interlocutor a una defensa agresiva de sus planteamientos. La expresión «sin embargo...» lo que hace es añadir nuestra idea o posición para después poder expresar lo que se desprende de ella. Otras expresiones válidas pueden ser «no obstante...», «aun así...», etc.

El tercer y último paso consiste en expresar libremente qué deseamos o qué queremos que

ocurra. Éste se empleará de forma clara y directa, sin vacilar o sentirse culpable, de forma que no haya malos entendidos ni interpretaciones sobre él. Podemos utilizar expresiones como «me gustaría...», «desearía...», «prefiero que...», «me interesaría que...». Es bueno que utilice una forma verbal condicional, pues, como sabe, mediante la comunicación asertiva no se pretende imponer nada a nadie, sino que es importante dar libertad de acción al interlocutor.

Pongamos un ejemplo práctico: si un alumno de primero de primaria se acerca a usted y le dice que «quiere ir al aseo a hacer pipí», podemos emplear los tres pasos de la asertividad como sigue:

1. Entiendo que te estés haciendo pipí.
2. Sin embargo, en este momento estoy explicando algo muy importante.
3. Me gustaría que te sentaras y ya te avisaré cuando puedas ir.

En el primer paso, demostramos que entendemos al interlocutor. En este caso, el mensaje importante es la necesidad que acucia al niño (se hace pipí) y no que quiera ir al aseo. Por eso, este paso no siempre consiste en repetir lo mismo que ha dicho el interlocutor, sino decir cómo nosotros los hemos interpretado.

Acabamos de dar los primeros pasos dentro de la comunicación asertiva. Insistimos en tres ideas: 1) la importancia del lenguaje corporal, 2) los diálogos interiores, y 3) es básico que practique estos tres pasos en diferentes situaciones para que forme parte de su repertorio conductual habitual.

### 3. TÉCNICAS DE COMUNICACIÓN ASERTIVA

Seguidamente vamos a mostrar algunas técnicas de comunicación asertiva que le serán de utilidad en diferentes circunstancias. Es importante tener presente que en la comunicación asertiva no son importantes las técnicas en sí, sino el objetivo que se haya marcado en la interacción. También

debe saber que muy a menudo los diálogos asertivos requieren la combinación de varias de las técnicas que se explican a continuación.

#### 3.1. Aceptación asertiva

En la relación interpersonal, mediante el poder, podemos aumentar la probabilidad de conseguir que la otra persona haga lo que nosotros solicitamos. A veces este poder se basa en la recompensa; por ejemplo, cuando un alumno contesta a una pregunta del maestro en público para conseguir la aprobación social de éste. Otras veces, el maestro adquiere poder sobre la base de los castigos; por ejemplo, cuando amenaza a un alumno con suspenderlo o con un punto negativo si no hace lo que él demanda. Es normal que los maestros tengan poder sobre el alumnado porque saben más que ellos de los temas que se tratan en clase; por eso los niños atienden a las explicaciones y permanecen sentados y callados en el aula. También es habitual que el maestro sea visto como una figura de autoridad, como un superior en la escala jerárquica de la clase, lo cual es un motivo suficiente para que se le obedezca. ¿Recuerdan con cariño a sus maestros por el ejercicio de estos poderes? Probablemente recuerden con más cariño a aquel maestro que ha significado algo para usted, quien fue capaz de ganarse su confianza y llegó a ser significativo para usted, es decir, el que fue capaz de ejercer el poder de referencia. Acabamos de ilustrar la tipología de poderes de French y Raven (1959), quienes establecieron cinco bases diferentes del poder social (entendido éste por la capacidad de una persona para que otra haga o deje de hacer algo que de otra forma no haría): de recompensa, de castigo, de experto, legítimo y de referencia.

Pero ¿cómo se adquiere el poder de referencia?, ¿cómo se llega a ser significativo para los demás? A menudo, sólo nos dirigimos a las personas para comunicarles que han hecho algo mal; sin embargo, olvidamos reconocer que también las personas hacen cosas bien. Pues en esto consiste esta técnica, en reconocer los logros o las

cosas que nos gustan de los demás. Prácticamente a todos nos encanta recibir comentarios de reconocimiento o cumplido de los demás, por lo que su aplicación fomentará que nuestro interlocutor vuelva a repetir esas cosas que hemos reconocido que nos gustaron de él. Recuerde la regla de las tres erres: las Respuestas que se Recompensan se Repiten.

Cómo se lleva a la práctica:

En cuanto al mensaje, lo principal de todo es fijarnos al algún aspecto concreto y específico de la conducta del otro que nos guste. Expresiones del tipo «qué bueno eres» no dicen nada, son poco efectivas en la relación social; es mejor fijarnos en aspectos conductuales concretos para dar mensajes positivos como «Miguel, te felicito por el buen trabajo que has hecho». Otras expresiones que pueden usarse son «qué bueno que hayas...», «te felicito por...», etc.

También podemos expresar nuestros sentimientos personales positivos que nos provoca la conducta de los demás con expresiones como «me siento muy bien cuando hablo contigo», «me agrada...», «me alegra que...», etc.

Respecto a la comunicación no verbal, debemos cuidar el contacto visual (debe ser mantenido mientras se expresa el mensaje verbal), el volumen de la voz (claro y audible para la persona que recibe el elogio).

Imagine que un maestro ve que un alumno está ayudando a un compañero a resolver un problema. Actuaría de la siguiente forma:

1. [Maestro] (*se dirige al alumno con la mirada y le toca el hombro*). Alfonso, ¡qué bueno que ayudes a Rocío a resolver el problema! Te felicito por esa actitud.

Es importante destacar una serie de puntos: 1) usa el nombre propio del alumno, de esta manera consigue captar su atención (¿acaso no es capaz de escuchar su nombre en una conversación en la que no participa?), 2) la interacción es mantenida con la mirada, 3) tocando el hombro de su alumno transmite calidez, y 4) el mensaje verbal se centra en un aspecto concreto: la ayuda.

### 3.2. Disco rayado

Ésta es una de las técnicas de comunicación más descrita para afrontar discusiones. Hay ocasiones en las que nuestro interlocutor no llega a comprender qué queremos decirle. Esto puede ser debido a que no comprende la forma de expresarnos (las palabras y construcciones que empleamos), porque está demasiado centrado en sus ideas e intereses y no permite ninguna opinión más o porque el tema que estamos tratando no le suscita demasiada atención. Otras veces, nuestro interlocutor desea manipularnos mediante trampas verbales que hacen que nos desviemos de nuestro objetivo, lo cual nos desgasta emocionalmente. Hay veces que lo que pretende nuestro interlocutor es que hagamos cosas que no están a nuestro alcance, fuera de nuestras competencias o que simplemente no deseamos hacer. El disco rayado es una técnica que hace a nuestro interlocutor sensible a nuestras posiciones y objetivos, reduce su posible hostilidad y reitera la importancia para nosotros de nuestro objetivo.

Aplicando la técnica del disco rayado conseguimos que ni nosotros, ni nuestro mensaje pueda ser ignorado, que se haya atendido y entendido el mismo y que sea abordado. Con ella podemos hacer frente a cualquier tipo de manipulación y conseguimos mantener lo que pensamos.

Es una técnica de muy fácil aplicación, de hecho cuando éramos niños lo hacíamos, aun sin saber el nombre de esta técnica. En efecto: los niños repiten una y otra vez las cosas hasta que su demanda se ve satisfecha. Consiste en repetir una y otra vez el mensaje hasta que nos aseguramos de que no ha sido ignorado. Esta conducta asertiva nos permite insistir en nuestros legítimos deseos sin caer en trampas verbales o artimañas manipuladoras del interlocutor y sin dejarnos desviar del tema que nos importa, hasta lograr nuestro objetivo; pero para conseguirlo existe un elemento al que tenemos que prestar especial atención: es necesario que siempre mantengamos el control emocional (no alterarnos, ni molestarlos por tener que insistir en el mensaje). También es útil no repetir siempre las mismas palabras,

pues esta forma de comunicación podría ser interpretada proveniente de una persona prepotente o soberbia (agresiva).

Paso a paso, se ejecuta de la siguiente manera:

1. Repita el mensaje hasta que no pueda ser ignorado, muéstrese insistente.
2. Mantenga el control emocional, no pierda la calma.
3. No emplee las mismas palabras.

Imagine la posible situación en que los padres de un niño insisten para que le manden a éste más tareas para casa. El maestro puede responder como sigue:

1. Maestro [MA]. Es bueno que se preocupe por su hijo; sin embargo considero que ya trabaja suficientemente en clase. No creo oportuno mandarle más tareas.
2. Padres [PA] (*haciendo gestos de insistencia*). Es que en otras clases mandan deberes y en ésta no.
3. [MA] (*calmado*). Estoy enterado de que en otras clases mandan deberes. A pesar de eso, considero que los alumnos de mi clase trabajan bien en ella, y por ello no creo necesario mandarles más.
4. [PA] (*algo enojado*). Insisto en que mi hijo tiene que hacer más deberes. ¡A ver si va a repetir curso por no trabajar!
5. [MA]. Me alegra su insistente preocupación por su hijo y es por esto por lo que le expreso que según mi criterio profesional no es necesario sobrecargarlo de tareas. Por ello, no creo conveniente pedir más trabajo extra a su hijo.

### 3.3. El acuerdo viable

En el ejemplo anterior pueden ocurrir dos cosas: 1) que los padres se enteren de que no son necesarias más tareas, y 2) que sigan disconformes con la forma de actuar del maestro y no se cierre el diálogo. Piense que los padres tienen derecho a

seguir pensado como deseen a pesar de nuestros esfuerzos para que comprendan nuestra postura.

¿Qué hacer ante esta situación? Un maestro agresivo impondría su parecer («Yo no le voy a poner deberes. Usted haga lo que crea oportuno»), uno pasivo cedería («Bueno..., quizá lleve razón, no sé... Le pondré algunos deberes»). Sin embargo, una persona asertiva trataría de buscar un procedimiento que acerque ambas posturas.

En el referido ejemplo, ¿merece la pena imponer nuestro punto de vista, aunque estemos revestidos de autoridad como maestros? La respuesta es no, pues probablemente nos ganemos un enemigo y en la educación de los niños los padres deben ser nuestros aliados. La técnica del acuerdo viable es muy útil cuando existe un enfrentamiento cuyas consecuencias negativas no hacen aconsejable una postura de fuerza.

Hay muchas situaciones en las cuales hay espacio de maniobra suficiente que nos permite tomar decisiones que no menoscaben nuestros derechos ni los de los demás. En eso consiste el acuerdo viable. En buscar alternativas para que la solución al problema sea «nuestra», de las dos partes. Esto implica que las dos partes deben ceder algo, pasando de posturas extremas a otras más cercanas donde es posible el entendimiento.

La técnica del acuerdo viable se emplea como una continuación del disco rayado, que nos sirve para: 1) mantenernos en nuestra postura, y 2) valorar los motivos verdaderos que hacen que el interlocutor se oponga a lo que le planteamos. Para utilizarlo adecuadamente, debemos seguir los siguientes pasos:

1. Plantee el problema claramente.
2. Escuche activamente.
3. Póngase en el lugar del interlocutor.
4. Busque alternativas.
5. Seleccione la mejor y sugiera la solución.
6. Logre el compromiso usando expresiones como.
7. «Que te parece si intentamos...».

En el diálogo anterior, el maestro puede darse cuenta de que la verdadera preocupación de los

padres es que su hijo no avance, que se quede atrás (véase interacción 4 del diálogo); por ello, en lugar de responder como lo hizo, aplicando la técnica del acuerdo viable sería así:

5. [MA]. Me alegra su insistente preocupación por su hijo y es por esto por lo que le expreso que según mi criterio profesional no es necesario sobrecargar a su hijo de tareas. Sin embargo, ¿por qué no observamos un tiempo la progresión de su hijo? Si vemos que su hijo no avanza suficientemente, le aumentamos el trabajo ¿Lo intentamos?

### 3.4. Decir «no»

Hay muchas personas para las que no es fácil decir «no» a las demandas de otros. Bien sea por complacencia hacia su interlocutor, por temor a las consecuencias de la negativa, por no ser realistas acerca de lo que podemos o no cumplir o por cualquier otra causa. El hecho es que hay personas que dicen que «sí» en lugar de «no» y, luego, sufren las consecuencias de esta actitud y se lamentan de su decisión («vaya en el lío que me he metido», «si lo sé, le digo que no», etc.).

Cuando desea decir «no», tiene derecho a hacerlo, pero para ello debe buscar la forma más correcta y el momento adecuado.

El «no» debe ser firme, directo, claro y expresado sin ningún sentimiento de culpabilidad, pues tiene derecho a negarse. Debe emplearse usando razones aceptables para el interlocutor, pero no excusas. Tenga presente que las excusas pueden convertirse en trampas.

El «no» asertivo niega una petición, pero en absoluto rechaza a la persona que la hace.

Para aplicar esta técnica es necesario dar los tres pasos de la respuesta asertiva e introducir el «no» en el segundo de ellos, es decir, al dar la opinión. Además, en este paso es donde es necesario dar las razones que le hacen decir «no».

Por ejemplo, en el caso de que un alumno solicite escribir con bolígrafo en lugar de lápiz porque

ya sabe escribir bien, usted tiene derecho a negarse. Para ello lo haría con los tres pasos siguientes:

1. Ya veo que escribes bien y que quieres escribir con bolígrafo.
2. Sin embargo, no te voy a dejar; aún no dominas del todo la escritura.
3. Me gustaría que, de momento, siguieras practicando con el lápiz.

### 3.5. Banco de niebla

Hay ocasiones en que su interlocutor se empeña en criticarle con el objetivo de ridiculizarle o manipularle. Otras veces puede ocurrir que éste intente entablar una conversación con usted, pero alterado emocionalmente, incluso agresivo.

Con la técnica del banco de niebla se consigue afrontar adecuadamente estas situaciones, y de esta forma se evita el escalamiento del conflicto a la vez que nos mantenemos firmes en nuestra postura.

Esta técnica se basa en el dicho que «dos no se pelean si uno no quiere», y, desde luego, la persona asertiva no desea «pelearse» ni comportarse de forma agresiva con su interlocutor, pero tampoco cederá en su posición. Empleando esta técnica asertiva parece como si las palabras se amortiguaran en una nube (de ahí su nombre) de forma que nos protegen sin mandar mensajes perjudiciales para nuestro interlocutor.

La técnica se emplea dando una respuesta que la otra persona en absoluto espera. Esto se puede hacer dando la razón al otro en parte o el algún punto limitado en el que podamos estar de acuerdo con él; es decir, consiste en no negar completamente las opiniones del interlocutor y no contraatacar con otras.

Oponerse a nuestro interlocutor es seguirle su juego y entrar en una espiral de confrontación. El banco de niebla permite reconocer que la otra persona tiene sus motivos (que no tienen por qué parecernos razonables) para mantener su postura, pero sin dejar de expresar que mantendremos la nuestra, puesto que también tenemos motivos

para hacerlo. Para llevar a cabo el banco de niebla se debe tener en cuenta lo siguiente:

- No discutir sobre razones que quizá sean aceptables.
- Reconocer cualquier verdad contenida en las declaraciones de la otra persona, pero sin aceptar lo que propone.
- Aceptar la posibilidad de que las cosas pueden ser como las entiende el otro.
- Conviene parafrasear los puntos clave de la postura mantenida por la otra persona y tras ello añadir una frase que deje clara nuestra opinión contraria.

Vamos a analizar un caso en el que el maestro de primaria ha comunicado a los padres de un alumno que su hijo repetirá curso. Es normal que esta situación posea una enorme carga emocional para los padres que es necesario canalizar para que la comunicación sea efectiva:

1. [PA] (*con semblante de sorpresa*). ¡Eso no es posible! ¡Si mi hijo se ha hartado de trabajar durante el curso! ¡No me puedo creer!
2. [MA] (*calmado*). Entiendo que pueda pensar que su hijo ha trabajado mucho (*banco de niebla, los padres tienen derecho a pensar así*); sin embargo, éstos son los resultados. Por ello, es necesario que repita curso.
3. [PA] (*muy alterado, voz muy enfática*). ¡A eso no hay derecho! ¡Hay niños que no han trabajado y pasan del curso; mientras que el mío no!
4. [MA]. Sí, es verdad que los niños que han trabajado mucho no deben repetir curso (*banco de niebla, se coincide con esta opinión de los padres y se evita discutir*). No obstante, los resultados de su hijo no han sido buenos (*disco rayado*), y por ello su hijo debe repetir curso.
5. [PA]. Pero ¿cómo es posible? Mi hijo ha trabajado mucho en casa.
6. [MA]. Es verdad que su hijo ha trabajado mucho en casa; sin embargo, más que una

cuestión de cantidad es una cuestión de calidad, por lo que los resultados no han salido buenos (*disco rayado*).

7. [PA] (*más calmado*). Ya veo que los resultados no son buenos, pero ¿tan malos son que debe repetir?
8. A partir de aquí, y calmados los padres, el maestro podrá dar las explicaciones oportunas.

Nuestro interlocutor estaba deseando que le dieran la razón, por eso en la interacción 4, cuando más alterado estaba, el maestro le ha dado lo que solicitaba: el «sí», aunque después matizó en qué consiste su afirmación. Con este «sí» se logra captar la atención del interlocutor haciendo que escuche nuestro mensaje y éste no pueda pasar desapercibido.

La argumentación inesperada que se produce en el banco de niebla puede elaborarse con diferentes estrategias:

1. Coincidir con la verdad. Consiste en reconocer cualquier verdad de las declaraciones del interlocutor (véase interacción 6 del ejemplo anterior).
2. Coincidir con el principio. Se trata de dar la razón en lo subyacente u origen de la crítica (véase interacción 4).
3. Coincidir con la posibilidad. Esta estrategia se basa en que cada uno tiene derecho a mantener un punto de vista (véase interacción 2).

### 3.6. Interrogación negativa

La interrogación negativa es muy útil cuando se valora más la relación con las personas que el contenido de la comunicación en sí, pues hace que nuestro interlocutor nos responda asertivamente. De manera natural, suele producirse en ámbitos donde la comunicación informal está presente (familia, amigos, compañeros cercanos de trabajo, etc.).

Esta técnica capta datos sobre nuestro interlocutor y los motivos reales que le mueven a criticarnos. Consiste en suscitar críticas sinceras por parte del interlocutor; de esta manera se conseguirá, bien obtener provecho o sacar partido de esas situaciones, bien agotarlas (si las críticas tuvieran un fin manipulativo), haciendo que los críticos demuestren más asertividad y dejando claro que no podrán manipularnos. La técnica se emplea solicitando a la persona que ha realizado la crítica información sobre los pensamientos, sentimientos u opiniones que han dado lugar a ella. De esta forma se busca aclarar el verdadero motivo de la crítica.

Para que el crítico se vuelva asertivo, es conveniente solicitar información sobre la crítica centrándola en los componentes conductuales.

En el ejemplo que sigue vemos cómo responde el maestro cuando un compañero hace críticas sobre sus informes acerca del alumnado.

1. Compañero [CO]. Tus informes sobre los niños no hay quien los entienda.
2. Maestro [MA] (*interrogación negativa*). ¿Te refieres al contenido o a la letra?
3. [CO]. Bueno, la letra no es muy buena que digamos.
4. [MA] (*interrogación negativa*). ¿Qué tiene de malo mi letra?
5. [CO]. No es eso. Es que me parece extraña.
6. [MA] (*interrogación negativa*). ¿Y no se puede leer?
7. [CO]. No sé..., en realidad no me gusta.

En el diálogo anterior se aprecia que el interlocutor, de decir que no entiende nuestro informe ha terminado diciendo que lo que pasa es que no le gusta la letra.

### 3.7. Aserción negativa

Si cuando nos equivocamos hay quien nos ataca por ello, de manera natural tendemos a adoptar una posición defensiva. Sin embargo, el propósito de la aserción negativa es intentar que el

interlocutor cambie su ataque por autoverbalizaciones positivas. Con esta forma de afrontar las críticas, nos desensibilizamos emocionalmente frente a ellas, es decir, las críticas dejarán de afectarnos negativamente.

La técnica de la aserción negativa se basa en el reconocimiento decidido de la crítica. Para ello:

1. Escuchamos atentamente a nuestro interlocutor.
2. Mantenemos el control emocional y la postura y mirada asertiva.
3. Reconocemos decididamente nuestro error, sin excusar y sin sentimientos de culpa.
4. Hacemos verbalizaciones positivas relacionadas con la mejora.

Imagine que un compañero critica a un maestro que ha sido muy intransigente con un alumno:

- Maestro [MA]. Es verdad que he sido duro, y esta experiencia no se me va a olvidar para el futuro.

### 3.8. Ironía asertiva

Hay veces que nos critican indiscriminadamente, con la única intención de insultarnos o hacernos daño. Con la ironía asertiva se responde asertivamente a estas críticas hostiles en situaciones muy puntuales, con interlocutores agresivos y con los que la calidad de la relación no es importante (puede desencadenar cierta agresividad en el interlocutor).

Consiste en responder de forma positiva a una crítica destructiva. En el ejemplo que sigue se aprecia esta forma de respuesta ante una crítica que alguien realiza a un maestro, en la cual se obtiene algo positivo dentro de la crítica: ese alguien se ha fijado en el maestro.

1. Alguien. ¡Vaya ridículo que vas vestido!
2. Maestro. Me alegra que te fijes en mí.

### 3.9. Mensajes «yo»

Cuando vemos que alguien hace algo que no nos gusta, nos enfadamos y tendemos a recriminarlo. Con esta forma de actuar, salvo liberar tensiones, no ganamos nada porque no informamos a nuestro interlocutor de nuestras opiniones y deseos.

Un mensaje «yo» es un mensaje enviado en primera persona que facilita la comunicación y persuade o convence a nuestro interlocutor para que cambie su modo de actuar hacia la forma que nosotros deseamos.

Enviando mensajes «yo» son tenidas más en cuenta nuestras opiniones, deseos y sentimientos y promueven las disposiciones hacia un cambio de comportamiento, porque ni implican evaluaciones negativas de la conducta de los demás, ni dañan la relación.

Se realiza de la siguiente manera:

1. Describir la conducta que no nos gusta.
2. Describir en qué nos afecta esa conducta.
3. Expresar los sentimientos que nos origina este inconveniente.
4. Evitar generalizaciones, juicios, etiquetas, etcétera.
5. Diga qué puede hacer su interlocutor.

En el ejemplo que sigue vamos a comprobar cómo responde el maestro ante la conducta de otro compañero que otra vez ha vuelto a llegar tarde a sus clases.

- Compañero [CO]. Buenos días.
- Maestro [MA]. Buenos días, Lorenzo: has llegado de nuevo tarde a clase.
- [CO]. Es que he perdido de nuevo el autobús.
- [MA]. Cuando llegas tarde a clase, dejas a tus niños solos (*paso 1*), con lo que me tengo que dividir entre tu clase y la mía (*paso 2*). Eso me pone nervioso y me altera (*paso 3*) (*no se emplean expresiones del tipo «los buenos maestros nunca llegan tarde», paso 4*). Me gustaría que en otra ocasión tomaras medidas para intentar ser puntual (*paso 5*).

En el caso anterior se aprecia que lejos de acusar o reprender a alguien, el mensaje se centra en la conducta, describiendo sus consecuencias, y por último se expresa qué le gustaría que ocurriera. Con esto aumentamos la probabilidad de que la conducta del interlocutor cambie.

## 4. AFRONTAMIENTO DE CRÍTICAS

La calidad de nuestras relaciones sociales depende en gran medida de cómo seamos capaces de afrontar una crítica. Ante éstas, habitualmente solemos adoptar una actitud defensiva y respondemos con algunas de las siguientes formas:

1. Evitarla. La podemos ignorar, nos podemos marchar, o cambiar de tema. En cualquier caso, el problema que suscita la crítica quedará sin resolver.
2. Negarla. Lo cual tiene la misma consecuencia que en el caso anterior.
3. Disculparnos. Damos explicaciones y quitamos importancia a la crítica, con lo cual no estamos teniendo en cuenta los objetivos de nuestro crítico interlocutor.
4. Devolverla. Es decir, responder a la crítica con otra crítica. Aunque consigue expresar nuestro sentimiento, daña las relaciones, pues puede hacer que los conflictos se escalen.

Observará que ninguna de esas formas de responder es eficaz. Para actuar de forma eficaz ante una crítica, en primer lugar debemos mantenernos calmados y después actuar en función de los siguientes aspectos.

- Antes de nada, debemos analizar la forma de la crítica. Puede haber críticas cuyas formas sean inadecuadas (las dicen gritándonos, alterados, nos insultan). En ese tipo de situaciones, antes de centrarnos en su contenido debemos considerar que nuestro interlocutor cambie su manera de comportarse; por ejemplo, enviando mensajes «yo».

- En el caso de que ni la persona ni la crítica nos interesen, simplemente reconocer la opinión del otro utilizando la técnica del banco de niebla y dando señales no verbales de desinterés.
- Si la persona o la crítica son importantes, debemos abordarlas de forma constructiva. Lo primero que es preciso es que nos quede claro en qué consiste exactamente la crítica, pues muchas veces ésta nos la hacen demasiado genérica o algo ambigua. Para ello, pedimos detalles a fin de concretarla y operativizarla («¿Qué quieres decir con...?» «¿A qué te refieres...?» «¿Qué significa...?»).
- Si la crítica es verdadera y decidimos cambiar, es necesario aceptar nuestra responsabilidad utilizando por ejemplo la aserción negativa.
- Si la crítica es verdadera, pero no decidimos cambiar, es necesario reconocer el hecho que ha sido criticado (aserción negativa) y expresar que no vamos a cambiar (decir «no»).
- Si la crítica no es verdadera, es necesario explicar nuestro punto de vista y añadir información que pueda ser relevante para el interlocutor. Si procede, aplicamos la técnica del disco rayado a fin de evitar ser manipulados.

# **Propuestas de ejercicios para completar los contenidos de este manual**



# Ejercicios sobre el capítulo 1 (Psicología social: el estudio de la interacción)

# 1

## 1.1. EXPLORANDO ALGUNOS PROCESOS DE INFLUENCIA SOCIAL

### Introducción

Hemos visto que las personas somos seres sociales y que vivimos en grupos. Una de las características más importantes de todos los grupos es que poseen normas sociales. Las personas somos muy obedientes, estamos acostumbradas a seguir normas, pues éstas nos ayudan a orientar y guiar nuestro comportamiento. Las normas sociales son unas reglas que se deben seguir o a las que se deben ajustar las conductas, tareas y actividades del ser humano. Sherif y Sherif (1969) afirman que las normas sociales se refieren a todos los productos de la interacción social compartidos por los participantes y que reglamentan sus conductas como individuos.

### Objetivos

1. Comprobar la necesidad de las normas en la interacción social.
2. Conocer qué ocurre cuando no existen normas.
3. Comprobar qué pasa cuando se incumplen las normas.
4. Experimentar con el efecto Rosenthal.

### Material necesario

Anexo 1. Autorretratos de un niño de primaria.

### Duración

Unos 120 minutos.

### Procedimiento

1. Diga a un alumno que se ponga en pie y que se dirija hacia la puerta de entrada de la sala. A continuación, dígame que acuda a la pizarra y que escriba en ella su nombre. Seguidamente ordénele que vaya al final de la sala y que traiga a su presencia a un alumno que lleve alguna prenda de vestir de color rojo. Ordene al alumno que se siente en su sitio. Fin de este ejercicio.
2. Circule por la sala donde está dispuesto el alumnado y pida a alguno de ellos que cuente un poco sobre sí mismo. Cuando termine, siga haciendo lo mismo con unos cuantos alumnos más.
3. Haga lo mismo que en el punto número 2, pero antes diga a tres personas (sin que el resto del grupo vea o sepa qué está haciendo) que van a intervenir en primero, segundo y tercer lugar, y que tendrán que expresar su nombre y apellidos, color favorito, hobby y animal con el que se identifica.
4. Tras la discusión de lo acontecido (véase más abajo, otras consideraciones), proponga al alumnado que establezca hipótesis acerca de qué pasará en las siguientes

situaciones: 1) si en una cafetería se sienta en la misma mesa que ocupa otra persona; 2) cuando lea descaradamente el periódico o libro que otra persona está leyendo en el autobús, metro, cafetería, etc.; 3) si en la calle hace señales a una persona para que no pase por donde va a hacerlo (por ejemplo, «¡oiga!, ¡por ahí no!, que no se puede pasar, mejor por allí», haciéndole dar un pequeño rodeo), y 4) al ofrecer amablemente 50 céntimos a una persona desconocida. A continuación, debatir esas hipótesis y animar al alumnado a experimentar qué ocurrirá. Analizar los resultados en una próxima sesión.

5. Fotocopie y distribuya el autorretrato de un niño de primaria (anexo 1) entre sus alumnos. Divida al alumnado en dos grupos. A un grupo entréguele el texto que tiene como encabezado «Este fue el mejor autorretrato de la clase», y a otro el de «Este fue un autorretrato que no se ajustó a los objetivos de la clase» (los distintos grupos no deben conocer las diferencias en el encabezado). Dígales que lo lean y que lo evalúen individualmente, y sin comentar nada entre los compañeros, entre 0 y 10. Calcule las medias de las puntuaciones de las evaluaciones del autorretrato en función del tipo de encabezado. ¿Hay diferencias entre ellas? Comentar los resultados obtenidos.

### Otras consideraciones

Es importante que el alumnado se dé cuenta del origen de la influencia social en los puntos 1, 2 y 3. En el primer caso, es la autoridad quien establece las reglas de la interacción (puede debatirse sobre la naturaleza o los tipos de poder so-

cial existentes). En el segundo caso, en ausencia de normas, es el mismo grupo quien las crea, lo cual puede comprobarse dado que prácticamente todo el alumnado contesta de manera similar a como lo han hecho los primeros. Por último, en el punto tercero, comprobamos que la influencia social sobre los tres primeros intervinientes vuelve a establecerla la autoridad; después, por influencia mayoritaria, se hace norma para el resto del grupo.

Puede debatir acerca de las conclusiones que Sherif y Sherif (1969) obtuvieron sobre las normas:

- Un estímulo ambiguo hace que una persona cree un patrón cada vez más estable en los juicios sobre éste (punto número 2).
- Cuando una persona posee una norma estable y se enfrenta a individuos cuyas normas difieren de las suyas, con el tiempo los juicios de las personas convergen (es lo que ocurre en el punto 3, después de hacer el 2).
- Después de que el individuo haya participado con otros en la formación de una norma, incluso estando solo, continuará acatando la norma establecida en la situación de grupo (esto es un ejemplo de que un producto social o grupal se convierte en una norma personal).

En el punto 4 es útil que el alumnado conozca que los usos o las costumbres son el origen de la norma y que su incumplimiento no conlleva sanción institucional, pero puede que sí conlleve discriminación o rechazo social.

En el punto 5 es muy posible que encuentre ciertas diferencias en las evaluaciones en función del encabezado que haya entregado. De esta manera podrá comprobar y discutir el fenómeno de la profecía autocumplida o efecto Rosenthal.

# Ejercicios sobre el capítulo 2 (La comunicación humana)

# 2

## 2.1. EL VALOR DE LA RETROALIMENTACIÓN EN LA COMUNICACIÓN

### Introducción

La retroalimentación en la comunicación es la información de regreso al emisor. Ésta permite la comprensión y el control de las comunicaciones, para prevenir errores, tergiversaciones o malas interpretaciones de aquello que se está comunicando.

La retroalimentación no sólo es verbal. Una mirada, un gesto, una posición es suficiente para obtener datos acerca de qué impacto está causando en el receptor la información que surge del emisor.

¿Qué ocurre cuando se restringe la retroalimentación comunicativa?

### Objetivos

1. Analizar las diferencias entre un sistema de comunicación unidireccional y otro bidireccional.
2. Descubrir el valor informativo de los procesos de retroalimentación.

### Material necesario

Cuatro copias de un dibujo formado por 5 o 6 polígonos contiguos y en diferentes posiciones, y cuatro copias de las instrucciones para realizar ese dibujo. Puede obtenerlos del anexo 2.

### Duración

60 minutos aproximadamente.

### Procedimiento

1. Se forman cuatro subgrupos en los cuales se nombrará a un instructor y a un observador.
2. Cada miembro de cada grupo deberá realizar un dibujo tal y como les indique el instructor según unas instrucciones que se le facilitará (anexo 2).
3. A los participantes del subgrupo 1 se les indica que cualquier comunicación entre ellos o al instructor está prohibida (ni verbal ni no verbal). Se sugiere que el instructor dé la espalda a su grupo.
4. El instructor del subgrupo 2 estará de espaldas al grupo. El grupo no puede preguntar ni al instructor ni entre sí, pero sí se les permite comunicación no verbal entre ellos.
5. En el subgrupo 3 el instructor dará instrucciones mirando al grupo y puede recibir preguntas de éste que sólo contestará con «sí» o «no».
6. En el subgrupo 4 la comunicación es libre.
7. El observador velará el cumplimiento de las normas de funcionamiento de cada grupo.
8. Terminados los dibujos, los instructores y observadores podrán comprobar la ejecu-

ción de todos los dibujos de todos los subgrupos. Tras ello, valorarán entre 0 y 10 los siguientes aspectos de cada uno de los miembros de los grupos que no hayan sido el instruido u observado por ellos: 1) limpieza del trabajo; 2) existencia de cada figura; 3) tamaño de cada figura; 4) composición de la figura, y 5) encuadre de la misma. Por último se calculará la nota media de cada individuo en esas valoraciones (anexo 2) y la de cada subgrupo completo.

### Otras consideraciones

Concluido el ejercicio, es conveniente mostrar todos los dibujos al grupo clase. Éstos se comentarán teniendo en cuenta la opinión de los observadores y de cualquier otro miembro de grupo que quiera intervenir. Se expondrán las puntuaciones obtenidas. Para orientar las explicaciones finales y evaluación, el monitor puede formular preguntas sobre los sentimientos experimentados en cada grupo, la importancia de la retroalimentación en la comunicación, sus ventajas e inconvenientes, en qué situaciones es más conveniente el uso de la comunicación en un sentido o en dos sentidos, cómo puede influir el empleo de uno de los dos tipos de comunicación en el comportamiento de los receptores y si la situación de comunicación libre es adecuada, entre otras cuestiones.

## 2.2. COMUNICACIÓN NO VERBAL

### Introducción

Habitualmente atribuimos a la comunicación verbal una gran importancia; sin embargo, entre un 65 y un 80 por 100 del total de nuestra comunicación se distribuye por canales no verbales.

Para que la comunicación sea eficaz es primordial que los mensajes verbales y no verbales coincidan. ¿Qué pasa cuando alguien le pide una dirección y usted le indica con el dedo índice hacia la izquierda mientras le dice «a la derecha»?

Por otro lado, la comunicación no verbal es tan importante que incluso puede sustituir completamente a la verbal. ¿Desea experimentarlo?

### Objetivos

1. Demostrar la importancia de la comunicación no verbal.
2. Mostrar cómo la comunicación no verbal puede llegar a suplir a la verbal.

### Material necesario

- Ordenador conectado a Internet y proyector para mostrar el vídeo de YouTube de la dirección <http://www.youtube.com/watch?v=IEGamVBeeOc> (también sirve cualquier otro material audiovisual, no demasiado largo, en el que la comunicación no verbal sea predominante sobre la comunicación verbal). El vídeo propuesto tiene una duración de 1,42 minutos.
- Plantilla con el diálogo del material audiovisual (en el anexo 3 tiene la plantilla del vídeo propuesto).

### Duración

30 minutos aproximadamente.

### Procedimiento

1. Ver, sin audio, el material audiovisual.
2. Responder a las preguntas: ¿Dónde están?, ¿qué está pasando?, ¿hay algún problema?, ¿está la gente contenta y tranquila?, ¿por qué lo crees así?, ¿qué te ha ayudado a comprender lo que ocurre?
3. Posteriormente, en grupos de cinco personas inventar un diálogo que se pueda adaptar a la situación de los personajes. Para ello se debe observar el vídeo unas dos veces más sin el sonido.
4. Comentar en común si los diálogos entre los diferentes grupos han sido parecidos o no, y qué razones hay para que así sea (las imágenes, la situación en la que se encuen-

tran y los gestos pueden servir de apoyo para la comprensión oral).

5. Volver a ver el vídeo, pero esta vez con sonido y completar individualmente el diálogo (anexo 3) con las palabras que no se llegan a pronunciar y se expresan mediante gestos.

### Otras consideraciones

Además de comentar la importancia y funciones de los elementos no verbales en la comunicación, resulta interesante comentar los elementos cuasi léxicos que se usan para regular la interacción; por ejemplo: «ay», «mmm», «eee», etc.

## 2.3. FACILITADORES Y OBSTÁCULOS DE LA COMUNICACIÓN

### Introducción

Independientemente de que la comunicación verbal y no verbal vayan al unísono, es muy importante tener en cuenta que hay diferentes elementos que pueden interferir el proceso comunicativo.

Si el equipo favorito de su jefe acaba de perder un partido, ¿se atrevería a pedirle un aumento de sueldo? Quizá, antes de ello, trate de crear las circunstancias propicias para poder hacerlo. En el ejercicio que sigue podrá familiarizarse con innumerables facilitadores y obstáculos a la comunicación.

### Objetivos

1. Describir los principales facilitadores de la comunicación.
2. Describir las principales barreras de la comunicación.
3. Saber reconocer los facilitadores e inhibidores de la comunicación en diversas situaciones.

### Material necesario

- Fábula de la ostra y el pez (anexo 4).
- Situaciones de interacción (anexo 4)

### Duración de la sesión

90 minutos aproximadamente.

### Procedimiento

1. Leer individualmente la «fábula de la ostra y el pez».
2. Debatir en pequeño grupo la pregunta ¿por qué posee el pez habilidades de comunicación?
3. Identificar en pequeño grupo los facilitadores y obstaculizadores de la comunicación.
4. Puesta en común de las aportaciones de cada grupo haciendo hincapié en el análisis del proceso comunicativo y en los facilitadores y obstaculizadores de la comunicación.
5. Aplicar de manera individual los conocimientos adquiridos a las situaciones que se proponen: 1) analizar los obstáculos percibidos, y 2) plantear un diálogo alternativo.
6. Transcribir un diálogo que haya tenido últimamente en el que crea que existieron obstáculos para la comunicación.
7. En pequeño grupo, seleccionar uno de esos diálogos originales, identificar los obstáculos y plantear uno nuevo.

### Otras consideraciones

Es interesante que piense en conversaciones que haya tenido recientemente en las que: 1) haya obtenido los resultados deseados, y 2) que no los haya obtenido. Sobre éstas, trate de identificar los facilitadores y obstáculos que han estado presentes en las mismas. Por último, elabore estrategias de cara a solventar los obstáculos de la conversación con resultados insatisfactorios.



# Ejercicios sobre los capítulos 3 y 4 (Habilidades de comunicación)

# 3

## 3.1. CÓMO SE ADQUIEREN LAS HABILIDADES SOCIALES

### Introducción

Cuando aprendemos a hacer cualquier cosa, no somos conscientes de cómo lo hacemos. Conocer los procedimientos de aprendizaje hace que puedan valorarse más las estrategias que se usan para adquirir habilidades de comunicación. Es importante conocer los procedimientos de aprendizaje que ayudan a comprender y a valorar la adquisición de habilidades sociales.

### Objetivos

1. Mostrar que adquirimos o aprendemos las habilidades sociales como cualquier otra conducta.

### Material necesario

- Guión para entrevistar a un compañero (anexo 5).

### Duración

20 minutos aproximadamente.

### Procedimiento

1. Realizar una entrevista de unos 10 minutos a cualquier compañero siguiendo el guión que se expone en el anexo 5.

2. En pequeño grupo, extraer los elementos comunes que se puedan obtener de las entrevistas realizadas.
3. Describir cómo cree que se han aprendido las diferentes conductas.
4. Puesta en común de lo trabajado.

### Otras consideraciones

Resulta oportuno comentar los resultados sobre la base de la teoría del aprendizaje social de Bandura.

## 3.2. EVALUACIÓN DE LOS COMPONENTES MOLECULARES EN LAS HABILIDADES SOCIALES

### Introducción

Los elementos moleculares de las habilidades sociales son la base sobre la que se construyen las habilidades sociales. Muchos problemas en las mismas sólo pueden ser abordados cuando se describen correctamente estos elementos moleculares.

Las habilidades sociales constan de componentes verbales, paralingüísticos y no verbales. Cada habilidad social requiere que esos niveles tomen valores oportunos. La guía de observación SECHS (Caballo, 2008) clasifica y sistematiza los componentes de forma que, mediante la observa-

ción, sea relativamente fácil evaluar las conductas moleculares de las habilidades sociales.

### Objetivos

1. Hacer comprender al lector las dificultades que presenta la metodología observacional.
2. Familiarizar al lector con los componentes moleculares de las habilidades sociales.
3. Proporcionar un instrumento útil y sencillo de evaluación de las habilidades sociales.

### Material necesario

- Sistema de evaluación conductual de la habilidad social SECHS (anexo 6).
- Una propuesta de *role-play* (anexo 7).

### Duración

120 minutos aproximadamente.

### Procedimiento

1. Un grupo de 4 o 5 personas elegidas al azar entre el alumnado deberá trabajar ante el resto de la clase una de las propuestas de *role-play*.
2. El resto de la clase deberá completar el sistema de evaluación conductual de la habilidad social (SECHS) centrándose en uno de los integrantes del *role-play*.
3. Es conveniente que se den instrucciones a fin de asegurar que todos los miembros del *role-play* sean evaluados.

### Otras consideraciones

Evaluar los componentes moleculares de las habilidades sociales permite mejorar las habilidades sociales de las personas actuando sobre los componentes en los que se presenten deficiencias.

Es importante que trate de identificar de qué elementos moleculares se compone alguna habilidad social específica (saludar, hablar en público, dar un cumplido, pedir favores, etc.).

Es interesante debatir acerca de la dificultad que entrañan las técnicas de observación directa de la conducta humana, así como de los procedimientos que pueden existir para solventarlas.

Dada la longitud del SECHS, se sugiere que cada alumno evaluador se centre en algunos componentes concretos de aquél.

## 3.3. EVALUACIÓN MOLAR DE LAS HABILIDADES SOCIALES

### Introducción

Como habrá podido comprobar en el ejercicio 3.2, la evaluación de los componentes moleculares presenta dificultades propias de la observación de conductas. Éstas son particularmente mayores cuando la conducta a observar es compleja.

Por ello se han desarrollado numerosos instrumentos de evaluación de habilidades sociales sobre la base de sus componentes molares.

### Objetivos

1. Enseñar un instrumento de evaluación de habilidades sociales a nivel molar.
2. Reflexionar acerca de la especificidad de las habilidades sociales.

### Material necesario

- Cuestionario de evaluación de las dificultades interpersonales en la adolescencia (CEDIA) (anexo 8.1).
- Cuestionario de dificultades interpersonales (CDI) (anexo 8.2).

### Duración

60 minutos aproximadamente.

### Procedimiento

1. Cumplimentación del cuestionario de evaluación de las dificultades interpersonales

en la adolescencia (CEDIA) o de dificultades interpersonales (CDI).

2. Corregir e interpretar dicho cuestionario.

### Otras consideraciones

Debatir acerca de la objetividad de las medidas, pues cuando se evalúa mediante este procedimiento se están emitiendo juicios o valoraciones acerca de la competencias social de las personas. Ya sean cuestionarios de autoevaluación o de heteroevaluación, es necesario tener presente que los informes son subjetivos. A pesar de ello, hay autores que defienden la validez ecológica de estas escalas, pues contienen opiniones acerca de lo que le ocurre cotidianamente a la persona evaluada.

## 3.4. ¿CUÁNTO DE ASERTIVO ES USTED?

### Introducción

Uno de los aspectos más importantes a destacar dentro de las habilidades sociales, y por consiguiente en las habilidades de comunicación asertiva, es su evaluación.

Los datos sobre la misma nos proporcionan un marco de referencia para poder planificar las sesiones de trabajo.

Por otro lado, el mero hecho de complimentar instrumentos de este tipo hace que seamos observadores de nuestra propia conducta, lo cual puede ser un primer paso para el cambio de la misma, caso de que ése sea necesario.

### Objetivos

1. Enseñar instrumentos de evaluación de la asertividad (anexo 9.1).
2. Hacer que se familiarice con los elementos de la comunicación asertiva (anexo 9.2).

### Material necesario

- Escala de asertividad RAS de Rathus.
- Inventario de asertividad de Gambrill y Richey.

### Duración

60 minutos aproximadamente

### Procedimiento

1. Administrar de forma individual la escala de asertividad de Rathus y, posteriormente, la de Gambrill y Richey
2. Debatir acerca de los resultados obtenidos entre ambas escalas.

### Otras consideraciones

Ambas escalas son muy clásicas y de las más utilizadas en la evaluación de la comunicación asertiva.

Es muy interesante comentar aspectos que afectan a este tipo de instrumentos, como la deseabilidad social.

## 3.5. LOS TRES ESTILOS DE COMUNICACIÓN

### Introducción

Ante una misma situación comunicativa podemos comportarnos de diferentes formas, es decir, podemos adoptar tres estilos de comunicación, como hemos estudiado en capítulos anteriores.

Podrá comprobar la eficacia de la comunicación asertiva en comparación con los otros dos estilos de comunicación.

### Objetivos

1. Presentar las características de los tres estilos de comunicación haciendo hincapié en el más adecuado, el asertivo.
2. Enseñar a discriminar entre situaciones agresivas, pasivas y asertivas.

### Material necesario

- Es conveniente disponer de modelos eficaces de comportamiento de los tres estilos.

Hay abundante material audiovisual en Internet sobre el tema. También puede recurrirse a pequeños cortes de películas en los cuales aparezcan estos estilos.

### **Duración**

60 minutos aproximadamente.

### **Procedimiento**

1. Explicar los tres estilos de comunicación presentando algún modelo eficaz de los mismos.
2. Leer individualmente las situaciones que se proponen en el anexo 10 y escribir una

respuesta agresiva, pasiva y asertiva para la misma.

3. Poner en común el trabajo realizado, a fin de comprobar las respuestas de otros compañeros.

### **Otras consideraciones**

Es posible que haya tenido más dificultades para completar unos estilos que otros. Esto puede deberse a que usted, de forma natural, usa más asiduamente alguno de esos estilos. Este hecho hace que deje en desuso las características de esos estilos de comunicación, independientemente de las valoraciones que sobre estos estilos podamos realizar.

# Ejercicios sobre los capítulos 5 y 6 (Entrenamiento en comunicación asertiva)

# 4

## 4.1. PRACTICANDO LOS TRES PASOS HACIA LA ASERTIVIDAD

### Introducción

La experiencia práctica nos dice que a pesar de lo simples que son las técnicas de comunicación asertiva, en general, y los tres pasos hacia la asertividad en concreto, no resulta fácil para los practicantes desplegarlas. No obstante, el procedimiento descrito en este ejercicio permitirá obtener resultados desde el primer momento.

### Objetivos

1. Demostrar la importancia de las habilidades de comunicación asertiva.
2. Dominar los tres pasos hacia la asertividad.

### Material necesario

- Es conveniente disponer de algún modelo audiovisual de comunicación asertiva en el que aparezcan claramente los tres pasos hacia la asertividad. En el caso de no disponer de él, el mismo instructor o algún alumno aventajado (mejor) puede servir de modelo.

### Duración

90 minutos aproximadamente.

### Procedimiento

1. Explicar las ventajas de la comunicación asertiva y los inconvenientes de no comportarse asertivamente.
2. Explicar cuáles son los tres pasos para desplegar un comportamiento asertivo.
3. Demostrar mediante un modelo los tres pasos hacia la asertividad.
4. Ensayar individualmente los tres pasos hacia la asertividad, según la ejecución del modelo.
5. Retroalimentar y reforzar cada actuación por parte del profesor y de todo el grupo.
6. Utilizar las situaciones del anexo 10, a fin de aplicar los tres pasos hacia la asertividad.
7. Proponer otras situaciones en las que se pueda desarrollar este comportamiento.

### Otras consideraciones

En este ejercicio conviene recordar el procedimiento de adquisición de cualquier tipo de conducta.

No olvide comentar la importancia de la comunicación no verbal en la asertividad. Ésta debe estar presente en todo momento. Igualmente ocurre por lo que respecta a los diálogos interiores.

Para que se transfiera el aprendizaje a otras situaciones es necesario practicar en otras circunstancias.

Recuerde que la naturalidad en el empleo de esta estrategia de comunicación se consigue practicando, tal y como le sucede a los conductores noveles.

## 4.2. PRACTICANDO LAS TÉCNICAS DE COMUNICACIÓN ASERTIVA

### Introducción

Conocer cómo se realiza una técnica de comunicación no es suficiente, aunque sí necesario, para llegar a mostrarla con eficacia y dominarla.

A medida que vaya practicando las diferentes habilidades en diferentes entornos, podrá comprobar que aumenta su éxito en las relaciones interpersonales y se sentirá más seguro. Esto incrementará su deseo por aprender nuevas formas de afrontar las situaciones.

### Objetivos

1. Enseñar las ventajas, condiciones de aplicación y el proceso de las diferentes técnicas de comunicación asertiva (disco rayado, decir no, el banco de niebla, autorrevelación, afrontamiento de críticas, etc.).
2. Asimilar las técnicas de comunicación asertiva.

### Material necesario

- Es conveniente disponer de algún modelo audiovisual en el que aparezcan las técnicas de comunicación asertiva. Hay numerosas fuentes en Internet sobre el tema, pero también puede recurrirse a breves cortes de películas.
- En el caso de no disponer de materiales audiovisuales, el mismo instructor o algún alumno aventajado (mejor) puede servir de modelo.

### Duración

240 minutos aproximadamente.

### Procedimiento

1. Realizar los pasos del entrenamiento en habilidades sociales para cada técnica de comunicación asertiva.
2. Es conveniente comenzar con situaciones y técnicas sencillas o elementales de cara a conseguir resultados positivos inmediatamente.

### Otras consideraciones

Se insiste en el hecho de la importancia de la comunicación no verbal en la asertividad. Ésta debe estar presente en todo momento. Igualmente ocurre por lo que respecta a los diálogos interiores.

Es muy útil el uso de la técnica de la visualización como estrategias de ensayo individual. También, una vez que el alumnado haya comprendido la técnica, éste puede practicar en pequeños grupos; entonces serán éstos los que proporcionen retroalimentación y refuerzo.

Recomendamos que busquen situaciones elementales y fáciles donde sea muy probable que obtengan éxito en la aplicación de estas técnicas.

Las situaciones que se nos presentan a lo largo de nuestra vida no son demasiado originales. Hablando en un argot musical, podemos decir que son variaciones sobre un mismo tema. Por ello, antes de poner en práctica estas técnicas dentro de su entorno es conveniente que haga un listado de esas situaciones y las características de cada una de ellas. Una vez que tenga claro cómo suelen presentarse las diferentes situaciones de interacción podrá elaborar estrategias para llevarlas a la práctica eficazmente. La persona asertiva se caracteriza por mostrarse segura, seguridad que se adquiere llevando preparadas las situaciones.

# **Anexos a propuestas de ejercicios**



# Anexo 1.

## Autorretrato de un niño de primaria

# 1

Éste fue el mejor autorretrato de la clase:

<input type="radio"/>	Alfonso G.B.	Setra-2011
-----------------------	--------------	------------

Hola, me llamo Alfonso, tengo diez años.

Soy algo bajito, moreno de pelo y más bien blanca de piel. Tengo los ojos marrones y todavía tengo dientes de leche. Soy corto de cuello, pero ancho de brazos y largo de pies. También soy corto de piernas respecto a mi hermano.

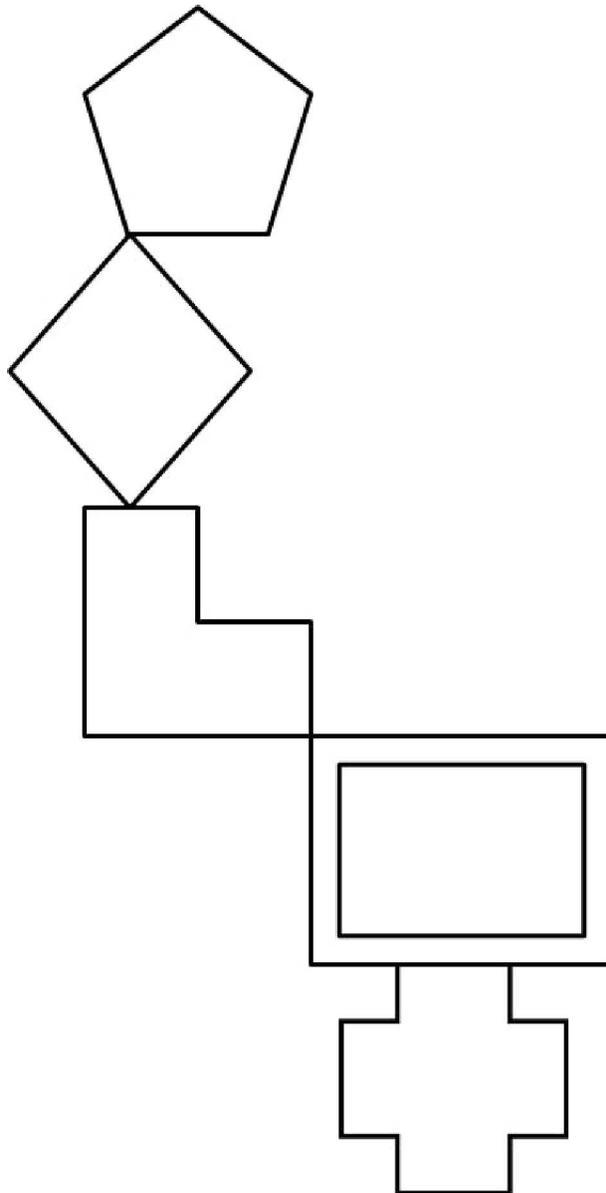
Normalmente soy feliz y divertido, mi carácter no cambia fácilmente. Soy difícil de convencer para cosas que no son buenas para nadie. Yo voy vestido formal respecto a: el colegio, bodas, bautizos, Semana Santa, comuniones, Siestas, en la Iglesia...

Este fue un autorretrato que no se ajustó a los objetivos de la clase:

○	Alfonso G.B.	Setra - 2011
○	Mamá, me llamo Alfonso, tengo diez años.	
○	Soy algo bajito, moreno de pelo y más bien blanco de piel. Tengo los ojos marrones y todavía tengo dientes de leche. Soy corto de cuello, pero ancho de brazos y largo de pies. También soy corto de piernas respecto a mi hermano.	
○	Normalmente soy feliz y divertido, mi carácter no cambia fácilmente. Soy difícil de convencer para cosas que no son buenas para nadie. Yo voy vestido formal respecto a: el colegio, bodas, bautizos, Semana Santa, comuniones, Siestas, en la Iglesia...	

# Anexo 2. Material para realizar el ejercicio sobre el valor de la retroalimentación en la comunicación

## 2.1. FIGURA MODELO



## 2.2. HOJA DE INSTRUCCIONES

Coloca el folio de forma vertical.

Divide mentalmente el folio en cuatro filas de igual tamaño.

No se va a dibujar nada ni en la primera ni en la última fila.

Comenzamos a dibujar:

- Dibuja un pentágono, de unos dos centímetros de lado, centrado en la parte superior de la segunda fila (recuerda que la primera debe quedar vacía).
- Desde el punto base izquierdo del pentágono dibuja un rombo de unos 2,5 centímetros de lado.
- Dibuja un polígono en forma de «L» con las siguientes características:
  - La base y la altura tienen 3 centímetros.
  - Las dos alturas menores tienen 1,5 centímetros.
  - La base menor y el lado superior tienen 1,5 centímetros.
  - El lado superior conecta en su mitad con el vértice inferior del rombo.
- Dibuja ahora un rectángulo de las siguientes características:
  - El vértice superior izquierdo conecta con el vértice inferior derecho de la L anterior.
  - El rectángulo mide 4 centímetros de base por 3 de altura.
- Vamos a dibujar otro rectángulo dentro del anterior, dejando una separación de 0,5 centímetros aproximadamente.

— Ahora dibujaremos un polígono en forma de cruz (como el símbolo de las farmacias).

- Si la cruz fuera un cuadrado, sería de  $3 \times 3$ .
- El lado superior es de 2 centímetros y coincide con el centro del lado inferior del rectángulo exterior. Su base y los laterales mayores también son de 2 centímetros.
- Para dibujar la cruz te recomiendo que imagines (o dibujes suavemente, para después borrar) el cuadrado de  $3 \times 3$ , y en el centro de sus lados marca los lados mayores de la cruz, que son de 2 centímetros. Cuando lo tengas hecho, completa la cruz y borra las esquinas sobrantes del cuadrado.

## 2.3. HOJA DE VALORACIÓN DE LAS FIGURAS

Aspectos	1-10
Limpieza	
Existencia de los distintos polígonos	
Tamaño de cada uno de los polígonos	
Encuadre del dibujo	
Tamaño global de la figura	
Representación de la figura total	
<b>Puntuación media</b>	

# Anexo 3.

## Diálogo para el análisis de la comunicación no verbal

# 3

Texto tomado de García, G. (2009): «La comunicación no verbal». I Jornadas de formación de profesores de ELE: estrategias de aprendizaje y enseñanza del español en China. *Suplementos de Marco ELE*, 8.

- A: Perdone, ¿me puede traer la \_\_\_\_\_?
- B: ¿Qué quiere, la \_\_\_\_\_?
- A: Sí.
- B: Un segundo, que estoy con la \_\_\_\_\_.
- A: Pues no se preocupe que yo ...
- B: ¿Quiere que mientras le invite a \_\_\_\_\_?
- A: No, no, que luego tengo que \_\_\_\_\_.
- C: Oiga, ¿me puede poner a mí un \_\_\_\_\_?
- B: Un segundo, que estoy con la \_\_\_\_\_.
- C: Ya, pero es que tengo un poco de \_\_\_\_\_.
- B: Ya, bueno, pero es que está este señor antes que quiere la \_\_\_\_\_.
- A: No, pero no se preocupe que yo no tengo \_\_\_\_\_.
- B: ¿Usted me va a pagar con \_\_\_\_\_?
- A: Sí, pero cuando me traiga la \_\_\_\_\_.
- B: Bueno, un segundo, que estoy con la \_\_\_\_\_.
- A: No se preocupe que yo no ...
- C: Sí, pero acuérdesese de mí \_\_\_\_\_.
- D: Oiga, perdone, ¿podría bajar un poquito el \_\_\_\_\_? Es que me estoy quedando \_\_\_\_\_.
- E: Y de paso nos trae dos \_\_\_\_\_.
- B: ¿Dos más de \_\_\_\_\_? ¡Cómo se nota

que no tienen que \_\_\_\_\_! Enseguida se las llevo.

- C: Oiga, ¿cómo que enseguida? Pero si a mí no me ha traído todavía mi \_\_\_\_\_.
- A: Sí, y yo la \_\_\_\_\_.
- B: Pero usted, ¿no me ha dicho que no tenía \_\_\_\_\_?
- A: No, no, no, yo no ...
- E: Oiga, que yo tampoco tengo \_\_\_\_\_, vamos, que cuando acabe con la \_\_\_\_\_, le pone a este señor su \_\_\_\_\_ y me trae mis dos \_\_\_\_\_.
- D: Lo que sí le pido es \_\_\_\_\_.
- B: ¿A usted no le importa que baje un poquito \_\_\_\_\_? Es que la chica se está quedando \_\_\_\_\_.
- A: No, no, no, ningún problema, si yo no ...
- C: Pero, un momento, es que usted entre que \_\_\_\_\_ la esto ... y luego que tiene que bajar el \_\_\_\_\_ a mí... se le está amontonando el trabajo y a mí no me llega mi \_\_\_\_\_.
- A: Y cuando pueda me prepara a mí la \_\_\_\_\_.
- B: Sí, pero después de mi \_\_\_\_\_.
- C: Pero yo también quiero mi \_\_\_\_\_.
- E: Por favor, baja el \_\_\_\_\_.  
(*Murmullo.*)
- B: Bueno, a ver, a ver, lo que sí les pido es un poco de \_\_\_\_\_. Cuando yo termine de \_\_\_\_\_, le llevo a usted su \_\_\_\_\_, que tiene un poquito de \_\_\_\_\_ y an-

tes le llevo a usted su \_\_\_\_\_, que me va a pagar con \_\_\_\_\_. Y después bajo un poquito el \_\_\_\_\_, que están ustedes todos \_\_\_\_\_. Y luego le llevo a ustedes sus dos \_\_\_\_\_

porque no tienen \_\_\_\_\_ y tampoco tienen que \_\_\_\_\_, ¿no es así?  
(Clientes): Sí, sí, sí.  
B: ¿Es que no ven como hablando se entiende la \_\_\_\_\_?

# Material para los ejercicios sobre facilitadores y obstáculos en la comunicación

## 4.1. FÁBULA DE LA OSTRA Y EL PEZ

Tomado de Costa, M. y López, E. (1991). *Manual para el educador social*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.

Érase una vez una ostra y un pez. La ostra habitaba las aguas tranquilas de un fondo marino, y era tal la belleza, colorido y armonía del movimiento de sus valvas que llamaba la atención de cuantos animales por allí pasaban.

Un día acertó a pasar por el lugar el pez, que quedó prendado al instante. Se sintió sumamente atraído por la ostra y deseó conocerla. Sintió un fuerte impulso de entrar en los más recónditos lugares de aquel animal misterioso. Y así, partió veloz y bruscamente hacia el corazón de la ostra, pero ésta cerró, también bruscamente, sus valvas. Por más y más intentos que el pez hacía para abrirlas, con sus aletas y su boca, aquéllas más y más fuertemente se cerraban.

Pensó entonces en alejarse, esperar a cuando la ostra estuviera abierta y, en un descuido de ésta, entrar veloz sin darle tiempo a que cerrara sus valvas. Así lo hizo, pero de nuevo la ostra se cerró con brusquedad. La ostra era un animal extremadamente sensible y percibía cuantos mínimos cambios en el agua ocurrían, y así, cuando el pez iniciaba el movimiento de acercarse, ésta se percataba de ello y al instante cerraba sus valvas.

El pez, triste, se preguntaba ¿por qué la ostra le temía?, ¿cómo podría decirle que lo que desea-

ba era conocerla y no causarle daño alguno?, ¿cómo decirle que lo único que deseaba era contemplar aquella belleza y compartir las sensaciones que le causaban?

El pez se quedó pensativo, y estuvo durante mucho rato preguntándose qué podría hacer. ¡De pronto!, se le ocurrió una gran idea. «Pediré ayuda», se dijo. Sabía que existían por aquellas profundidades otros peces muy conocidos por su habilidad para abrir ostras, y hacia ellos pensó dirigirse. Pero sabía que eran peces muy ocupados y no deseaba importunarles. Deseaba que le escucharan y que le prestaran su ayuda. Comenzó a dudar si aquella idea era una buena idea. Pensó: «Seguro que estarán tan ocupados que no podrán ayudarme. ¿Qué puedo hacer?». Tras pensar algún rato llegó a la conclusión que lo mejor era informarse por otros peces que les conocían de cuál era el mejor momento para abordarles y cómo tendría que presentarse. Después de informarse muy bien, eligió el momento más oportuno y hacia ellos se dirigió.

—Hola —dijo el pez—. ¡Necesito vuestra ayuda! Siento grandes deseos de conocer una ostra gigante pero no puedo hacerlo porque cuando me acerco cierra sus valvas. Sé que vosotros sois muy hábiles en abrir ostras y por eso vengo a pedir os ayuda.

El pez continuó explicándoles las dificultades que tenía y los intentos por resolverlas. Llegó a decirles la sensación de impotencia que le entraba a los deseos de abandonar tras tantos intentos fallidos.

Los peces le escucharon con suma atención, le hicieron notar que entendían su desánimo, pues ellos se habían encontrado en circunstancias similares. Le felicitaron por el interés que tenía en aprender y por la inteligencia que demostraba al pedir ayuda y querer aprender de otros.

El pez se sintió mucho más tranquilo y esperanzado, les contó los temores que tenía al pedirles ayuda y fue «abriéndose» cada vez más a toda la información que aquellos avezados peces le contaban. Escuchó con atención cómo ellos también habían aprendido de otros peces y cómo incluso hacían cursos de entrenamiento en abrir ostras. Escuchó cómo a pesar de sus habilidades había alguna ostra que les resultaba difícil de abrir, pero ello, más que ser un motivo de desánimo, les estimulaba a seguir investigando y reunirse para intercambiar conocimiento y mejorar sus prácticas de abrir ostras. Los peces continuaron en animada conversación.

—Mira, algo muy importante que has de lograr es suscitar en la ostra el deseo y las ganas de comunicarse contigo.

—¿Y cómo podré lograrlo?

—De la misma manera que tú has logrado comunicarte con nosotros y «abrir nuestras valvas» de pez.

—¿Cómo?

—Tú deseabas que nosotros te escucháramos y prestáramos ayuda. Nos has dicho que dudabas si podrías lograrlo, ¿no es verdad?

—Sí, es así.

—Podías haber quedado con la duda, pero en lugar de eso, diseñaste un plan de acción. Buscaste información acerca de nosotros, te informaste de cuál era el mejor momento de abordarnos y qué decirnos. Tú sabías que nosotros éramos muy sensibles a la expresión honesta y sincera de «necesito vuestra ayuda». También sabías que nos agrada, como a todo hijo de pez, el reconocimiento de nuestra competencia y veteranía en abrir ostras. Te confesamos que todo ello nos agradó mucho. También nos agradó tu mirada franca y serena, y tus firmes y honestas palabras.

—Sí, en efecto eso es lo que hice. Ahora que lo decís, «mis valvas de pez» se sintieron también

abiertas al notar que me escuchabais con atención. Me agradó mucho el que os hicierais cargo de mi impotencia, ¡y por qué no decirlo!, me agradó también el que me felicitarais por pedir os ayuda...

—Claro que todo esto suele ser recíproco —contestaron los peces.

—Muy bien, pero ¿cómo podré hacerlo con la ostra? No conozco su lenguaje, sus costumbres, sus miedos, no conozco tampoco qué es lo que le agrada...

—Bien, también has diseñado un plan de acción para «abrir la ostra». El primer paso ha sido el de visitarnos para que te informemos de sus costumbres, de sus miedos, de todo aquello que le agrada... Te podemos decir todo aquello que suele suscitar temor en las ostras. Les asusta el movimiento brusco de las aguas, de hecho habrás observado que cuando hay tempestades y hay mucho oleaje, las ostras están fuertemente cerradas. Es por eso que si te acercas a ellas cuando hay muchas turbulencias, tendrás grandes dificultades para lograr que se abran. Les asusta el que algún animal se acerque de modo imprevisto. Les agrada en cambio los movimientos suaves, los besos y las caricias y el que no se entre en sus interioridades sin antes conocerse durante algún tiempo. También les agrada mucho el que se les hable en su lenguaje. Habrás observado que lanzan a través de sus valvas pequeñas pompas de aire. Si las observas con suma atención, podrás aprender los códigos que utilizan.

De este modo, los peces continuaron asesorándole. Le invitaron a pasar largos ratos observando el comportamiento de la ostra. Le invitaron también a asistir a alguno de los cursillos que organizaban y le regalaron un manual: *El manual del abridor de ostras*.

Tras varias semanas de observación, aprendizaje y entrenamiento, el pez pudo por fin disfrutar con aquella bellísima ostra. Pudo, ¡al fin!, lograr entrar en las interioridades de la ostra y compartir las sensaciones que le causaba. Pudo también abrir otras ostras, incluso ostras extremadamente sensibles y que se cerraban con suma facilidad.

## 4.2. SITUACIONES PARA EL ANÁLISIS

### Situación 1

Nos encontramos en una reunión entre padres y madres de alumnos (unos 20) y profesores, sentados en círculo. El moderador introduce un tema: «Ocio pasivo vs. ocio activo», y plantea al grupo la importancia del ocio proponiendo cambios de actitud en cuanto al ocio familiar. Algunos padres le ponen objeciones.

#### *Secuencia*

Educador (ED): Es importante que haya un rato a la semana en que estéis todos juntos.

Padre 1 (PA1) (*con gestos de escepticismo*): Está muy bien para los que no tienen que trabajar de sol a sol. Con el poco tiempo que tenemos, eso es imposible.

ED: Eso es importante aun trabajando tanto.

PA1 (*más escéptico aún*): Lo dices porque no trabajas tanto como nosotros y no tienes esos horarios tan complicados. Por eso no te puedes po-

ner en mi lugar (*el resto de los padres asienten con esa opinión*).

ED (*sintiéndose en tensión y desautorizado, trata de buscar dentro del grupo personas que tengan una opinión contraria a la manifestada por ese padre*): Bueno, ¿y qué pensáis los demás?, ¿estáis de acuerdo?

PA2: Yo soy de la misma opinión que el compañero.

### Situación 2

Un maestro, viendo que un alumno ha fracasado en el examen de conocimiento del medio le dice a éste.

#### *Secuencia*

Maestro (MA) (*señalándolo con el dedo*): ¡Eres un desastre...!

Alumno (AL): ¿Y yo qué he hecho?

MA: Pues deberías saberlo. ¿No te da vergüenza?

AL: Déjame en paz. ¡Qué pesado...! La tienes tomada conmigo.



# Anexo 5.

## Guión para entrevistar a un compañero

### INSTRUCCIONES

Dispone de 10 minutos para entrevistar a un compañero. Puede que una respuesta sirva para contestar a más de una pregunta; por tanto, formule sólo las que considere necesarias.

### Cuestiones:

1. ¿Qué has aprendido a hacer últimamente?
2. ¿Por qué y para qué lo aprendiste?
3. ¿Dónde lo aprendiste?
4. ¿Cómo lo aprendiste? (responde SÍ o NO, según su caso):
  - a) ¿Recibiste instrucciones de alguien o las leíste? (SÍ NO)
  - b) ¿Observaste a otros que ya sabían hacerlo? (SÍ NO)
  - c) ¿Ensayaste lo aprendido antes de ponerlo en práctica? (SÍ NO)

- d) ¿Te informaron acerca de lo bien o mal que lo hacías? (SÍ NO)
  - e) ¿Practicaste en diferentes situaciones ambientales? (SÍ NO)
  - f) ¿Practicaste lo aprendido con diferentes materiales? (SÍ NO)
  - g) ¿Practicaste lo aprendido con diferentes personas? (SÍ NO)
5. ¿Qué capacidades fueron necesarias para aprender lo que aprendiste? (responde SÍ o NO, según su caso):
    - a) Sensoriales (vista, oído, tacto, etc.). (SÍ NO)
    - b) Motoras. (SÍ NO)
    - c) Cognitivas. (SÍ NO)
    - d) Motivación o estado de ánimo. (SÍ NO)
  6. De 1 a 10, ¿en qué grado dominas lo que has aprendido?: \_\_\_\_\_



# Anexo 6.

## Evaluación conductual de una habilidad social

# 6

### 6.1. SISTEMA DE EVALUACIÓN CONDUCTUAL DE LA HABILIDAD SOCIAL (SECHS)

Tomado de Caballo, V. E. (1988): *Teoría, evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Valencia: Promolibro.

#### Instrucciones

Para cada componente, rodee con un círculo el número correspondiente en función del nivel que muestre del mismo la persona evaluada.

#### Componentes no verbales

##### A. Expresión facial

1. Cara muy desagradable. Expresiones negativas muy frecuentes.
2. Cara desagradable. Algunas expresiones negativas.
3. Cara normal. Apenas si se observan expresiones negativas.
4. Cara agradable. Algunas expresiones positivas.
5. Cara muy agradable. Frecuentes expresiones positivas.

##### B. Mirada

1. Mira muy poco. Impresión negativa. Mira continuamente. Muy desagradable.

2. Mira poco. Impresión algo negativa. Mira en exceso. Desagradable.
3. Frecuencia y patrón de mirada normales.
4. Frecuencia y patrón de mirada buenos. Agradable.
5. Frecuencia y patrón de mirada muy buenos. Muy agradable.

##### C. Sonrisas

1. Sonrisas totalmente ausentes. Impresión muy negativa. Sonrisas continuas. Muy desagradable.
2. Sonrisas poco frecuentes. Impresión algo desagradable. Sonrisas excesivamente frecuentes. Desagradable.
3. Patrón y frecuencia de sonrisas normales.
4. Patrón y frecuencia de sonrisas buenos. Agradable.
5. Patrón y frecuencia de sonrisas muy buenos. Muy agradable.

##### D. Posturas

1. Postura muy cerrada. Da la impresión de un rechazo total.
2. Postura algo cerrada. Da la impresión de un rechazo parcial.
3. Postura normal. No produce impresión de rechazo.
4. Postura abierta. Da la impresión de aceptación.

5. Postura bastante abierta. Da la impresión de una gran aceptación.

#### E. Orientación

1. Orientado completamente hacia otro lado. Impresión muy negativa.
2. Orientado parcialmente hacia otro lado. Impresión algo negativa.
3. Orientación normal. No produce una impresión desagradable.
4. Buena orientación. Impresión agradable.
5. Muy buena orientación. Impresión muy agradable.

#### F. Distancia/contacto físico

1. Distancia excesiva. Impresión de distanciamiento total.
2. Distancia extremadamente próxima e íntima. Muy desagradable.
3. Distancia algo exagerada. Impresión de cierto distanciamiento.
4. Distancia demasiado próxima para una interacción casual. Desagradable.
5. Distancia normal. Ni agradable ni desagradable.
6. Distancia oportuna. Impresión de acercamiento. Agradable.
7. Distancia excelente. Buena impresión de acercamiento. Muy agradable.

#### G. Gestos

1. No hace ningún gesto, manos inmóviles. Impresión muy negativa.
2. Algunos gestos pero escasos. Impresión negativa.
3. Frecuencia y patrón de gestos normales.
4. Buena frecuencia y distribución de los gestos. Impresión positiva.
5. Muy buena frecuencia y distribución de los gestos. Impresión muy positiva.

#### H. Apariencia personal

1. Muy desaliñado. Apariencia muy desagradable y sin ningún atractivo.

2. Algo desaliñado. Apariencia algo desagradable y poco atractiva.
3. Apariencia normal.
4. Buena apariencia. Agradable y atractiva.
5. Muy buena apariencia. Muy agradable y atractiva.

#### I. Oportunidad de los reforzamientos

1. No refuerza nunca, o bien sus reforzamientos están siempre fuera de lugar.
2. Refuerza poco, o bien sus reforzamientos están frecuentemente fuera de lugar.
3. Reforzamiento normal.
4. Reforzamiento bueno, o bien sus reforzamientos encuentran frecuentemente el momento oportuno.
5. Reforzamiento muy bueno, o bien sus reforzamientos encuentran siempre el momento oportuno.

#### Componentes paralingüísticos

##### A. Volumen de la voz

1. No se le oye. Volumen excesivamente bajo. Impresión muy negativa.
2. Volumen extremadamente alto (casi llega al grito). Muy desagradable.
3. Se le oye ligeramente. Voz baja. Impresión algo negativa.
4. Volumen demasiado alto. Desagradable.
5. Voz normal, pasable.
6. Volumen de voz bastante adecuado. Impresión positiva.
7. Volumen de voz muy adecuado. Impresión muy positiva.

##### B. Entonación

1. Nada expresiva, monótona, aburrida. Muy desagradable.
2. Poco expresiva, ligeramente monótona. Desagradable.
3. Entonación normal, pasable.
4. Buena entonación, voz interesante, viva. Agradable.

5. Muy buena entonación, muy animada y expresiva. Muy agradable.

### C. Timbre

1. Muy desagradable, muy agudo o muy grave. Impresión muy negativa.
2. Algo desagradable, agudo o grave de forma negativa.
3. Timbre normal, ni agradable ni desagradable.
4. Timbre agradable. Impresión positiva.
5. Timbre muy agradable. Impresión muy positiva.

### D. Fluidez

1. Muchas perturbaciones o muchas pausas embarazosas. Muy desagradable.
2. Frecuentes perturbaciones o pausas embarazosas. Desagradable.
3. Pausas y perturbaciones normales. No da impresión negativa.
4. Sin apenas perturbaciones y pausas embarazosas. Agradable.
5. Sin perturbaciones ni pausas embarazosas. Muy agradable.

### E. Velocidad

1. Habla extremadamente deprisa. No se le entiende nada.
2. Habla extremadamente despacio. Muy desagradable.
3. Habla bastante deprisa. A veces no se le entiende.
4. Habla bastante despacio. Desagradable.
5. Velocidad normal. Se le entiende generalmente.
6. Velocidad de habla bastante apropiada. Agradable.
7. Velocidad de habla muy apropiada. Muy agradable.

### F. Claridad

1. No pronuncia ninguna palabra o frase con claridad. Muy negativo.

2. Articulación excesiva de las palabras. Muy desagradable.
3. Pronuncia con claridad sólo algunas palabras o frases. Negativo.
4. Demasiada articulación de las palabras. Desagradable.
5. Claridad de pronunciación normal.
6. Pronuncia las palabras claramente. Agradable.
7. Pronuncia las palabras muy claramente. Muy agradable.

### G. Tiempo de habla

1. Apenas habla. Grandes períodos de silencio. Impresión muy negativa.
2. Habla continuamente, sin darle ninguna oportunidad a la otra persona. Muy desagradable.
3. Habla poco frecuentemente. Impresión negativa.
4. Habla en exceso. Desagradable.
5. Tiempo de habla normal. Ni agradable ni desagradable.
6. Buena duración del habla. Agradable.
7. Muy buena duración del habla. Muy agradable.

## Componentes verbales

### A. Contenido

1. Muy poco interesante, aburrido, muy poco variado. Impresión muy negativa.
2. Poco interesante, ligeramente aburrido, poco variado. Impresión algo negativa.
3. Contenido normal, cierta variación.
4. Contenido interesante, animado, variado. Agradable.
5. Contenido muy interesante, muy animado, variado. Muy agradable.

### B. Humor

1. Contenido muy serio y sin humor. Impresión muy negativa.

2. Contenido serio y con muy poco humor. Impresión negativa.
3. Contenido de humor normal.
4. Contenido de humor bueno. Agradable.
5. Contenido de humor muy bueno. Muy agradable.

### **C. Atención personal**

1. Nunca se interesa por la otra persona, ni le hace preguntas sobre ella. Impresión muy negativa.
2. Apenas se interesa por la otra persona, con pocas preguntas. Impresión negativa.
3. Interés normal por la otra persona.
4. Buen interés por la otra persona, con un número adecuado de preguntas sobre ella. Impresión positiva.
5. Muy buen interés por la otra persona, con un número muy adecuado de preguntas. Impresión muy positiva.

### **D. Preguntas**

1. Nunca hace preguntas. Impresión muy negativa.

2. Hace preguntas continuamente. Muy desagradable.
3. Hace pocas preguntas. Impresión negativa.
4. Hace preguntas en exceso. Desagradable.
5. Patrón de preguntas normal. Ni agradable ni desagradable.
6. Preguntas variadas y adecuadas. Agradable.
7. Preguntas variadas y muy adecuadas. Impresión muy agradable.

### **E. Respuestas a preguntas**

1. Respuestas monosilábicas o muy poco adecuadas. Impresión muy desagradable.
2. Respuestas breves o poco adecuadas. Impresión negativa.
3. Respuestas normales. Impresión ni positiva ni negativa.
4. Respuestas adecuadas y de duración correcta. Impresión positiva.
5. Respuestas muy adecuadas y de duración correcta. Impresión muy positiva.

# Anexo 7.

## Propuestas de *role-play* para la discusión

# 7

### 7.1. ABELARDO Y ELOÍSA

Abelardo y Eloísa estaban deseando contraer matrimonio.

Una vez casados, Abelardo quiere que vivan con su madre, una mujer de carácter fuerte y dominante a la que Eloísa aprecia, sin duda, pero de la que no aguantaría la presencia constante, pues teme su continua intervención en la vida conyugal.

La empresa en la que ambos trabajan les ha ofrecido trasladarse a otra ciudad, en la que acaba de abrir una sucursal, y Eloísa ve con muy buenos ojos dicho traslado.

#### Pregunta:

- ¿Qué deben hacer, irse a otra ciudad o quedarse en la que viven ahora?

### 7.2. LA SENTENCIA DE LUIS

Luis cuando tenía 18 años estaba metido en la droga y en compañía de otros dos jóvenes de su edad asaltaron la vivienda de una mujer viuda, madre de dos niños pequeños, y le robaron 100.000 pesetas, que la mujer tenía para pagar el colegio de uno de sus hijos, además de algunos objetos de valor y recuerdos familiares, valorados en 300.000 pesetas.

La sentencia de la Audiencia de Granada le condenó en 1985 a más de dos años de prisión. La sentencia fue recurrida y el Supremo ratificó la condena siete años después. Luis en este tiempo se ha casado, tiene un hijo y trabaja en Jaén como peón en una empresa de construcción. Ahora tiene que cumplir el año de cárcel que le queda. Su abogado ha pedido el indulto para Luis, alegando que ya está reinsertado en la sociedad.

#### Preguntas:

- ¿Se le debe indultar?
- ¿Cuáles son las razones para indultarle?
- ¿Qué razones encuentras para no indultarle?

### 7.3. LA MUJER ABANDONADA

Una mujer, que se siente abandonada por su marido demasiado centrado en los negocios, recurre a un amante.

Pasa la noche en casa de su amante y a la mañana siguiente, cuando ella le pide que la lleve a casa, él se niega sin dar ninguna razón convincente.

La mujer va andando a su casa hasta que ve que tiene que atravesar un puente. En ese puente hay un loco gritando y amenazando a todos los que estaban cerca.

A la mujer le da miedo pasar y pide ayuda a un hombre que se dedica a llevar a gente de una orilla del río a la otra. El barquero se niega a llevarla si no le paga el viaje.

La mujer vuelve a casa de su amante y le explica lo ocurrido. Éste se niega a llevarla o a darle dinero para el barquero.

La mujer recuerda que cerca de allí vive un amigo de su juventud. Va a casa de su amigo y le cuenta todo lo ocurrido. El amigo, decepcionado porque ella haya recurrido a un amante, se niega a llevarla o a prestarle dinero.

La mujer se dirige de nuevo al puente. Pide de nuevo al barquero que la lleve, le dice que le pagará otro día, pero él se niega.

Al intentar cruzar el río el loco la mata.

**Pregunta:**

— ¿Quién tiene la culpa del asesinato, la mujer, el marido, el amante, el loco, el barquero o el amigo?

# Anexo 8.

## Evaluación de habilidades sociales

# 8

### 8.1. CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DE DIFICULTADES INTERPERSONALES EN LA ADOLESCENCIA (CEDIA)

Inglés, Méndez e Hidalgo (2000).

0 = Ninguna dificultad.  
 1 = Poca dificultad.  
 2 = Mediana dificultad.  
 3 = Bastante dificultad.  
 4 = Máxima dificultad.

#### Instrucciones

Debes escribir el número que tú creas corresponde mejor en la actualidad al grado de dificultad que, generalmente, te supone cada relación, según la siguiente escala:

Al decir dificultad nos referimos tanto a aquellas situaciones en las que no sabes cómo responder o actuar (por ejemplo, te callas y te pones rojo) como a aquellas otras en las que crees que te has excedido con la otra persona (por ejemplo, le insultas y luego te arrepientes).

#### Cuestionario CEDIA

¿Tienes dificultad para...	Dificultad
1. Reclamar a la cajera del supermercado que te ha devuelto 5 euros de menos?	[ ]
2. Hacer cumplidos (elogios, piropos, etc.) a una persona del sexo opuesto por la que te interesas?	[ ]
3. Exponer en clase un trabajo que has realizado?	[ ]
4. Pedir a un camarero que te atienda a ti primero porque tú estabas antes?	[ ]
5. Expresar tu opinión en una asamblea de estudiantes cuando no estás de acuerdo con lo que dicen?	[ ]
6. Decirle a un desconocido que intenta colarse en la cola para el cine que guarde su turno?	[ ]
7. Preguntar en clase cuando no entiendes lo que ha explicado tu profesor?	[ ]
8. Quejarte a un amigo/a que ha dicho algo que te molesta?	[ ]
9. Iniciar una conversación con un desconocido mientras esperas el autobús?	[ ]
10. Opinar en contra si no estás de acuerdo con tus padres?	[ ]
11. Quejarte a un camarero cuando te sirve comida o bebida en mal estado?	[ ]
12. Decirle a una persona que acaban de presentarte lo mucho que te gusta como viste?	[ ]
13. Dar las gracias a tus amigos/as cuando salen en tu defensa?	[ ]
14. Pedir a un desconocido que apague su cigarrillo porque te molesta?	[ ]
15. Vender lotería por la calle para el viaje de estudios?	[ ]

¿Tienes dificultad para...	Dificultad
16. Pedir información a un camarero si tienes dudas sobre el menú?	[ ]
17. Salir voluntario a la pizarra a pesar de que no llevas preparada la lección?	[ ]
18. Preguntar a un desconocido una dirección cuando te pierdes en un barrio que no conoces?	[ ]
19. Preguntar en la ventanillas de tu ayuntamiento sobre el permiso municipal para motos?	[ ]
20. Decirle a un familiar (abuelos, tíos, etc.) que te molestan sus bromas pesadas?	[ ]
21. Expresar tu punto de vista ante tus compañeros de clase?	[ ]
22. Invitar a alguien del otro sexo a ir al cine?	[ ]
23. Pedir disculpas a tu madre por no asistir a una comida familiar?	[ ]
24. Dar las gracias a un amigo/a que te ayuda en tus tareas escolares?	[ ]
25. Defenderte cuando tus padres te culpan de algo que no has hecho?	[ ]
26. Decirle a un vecino que no te deja estudiar con el ruido que está haciendo?	[ ]
27. Defenderte cuando tu hermano/a te acusa de haberle estropeado algo suyo (libro, prenda de vestir, etc.)?	[ ]
28. Acercarte y presentarte a alguien del otro sexo que te gusta?	[ ]
29. Felicitar al delegado/a de clase por haber conseguido más tiempo para preparar el examen?	[ ]
30. Disculparte con un compañero/a con quien te pasaste discutiendo?	[ ]
31. Devolver un CD defectuoso a la tienda donde lo compraste?	[ ]
32. Decir que no a un amigo/a que te pide prestada la bici o la moto?	[ ]
33. Defender a un amigo/a tuyo/a cuando está siendo criticado/a por otros?	[ ]
34. Quejarte a tus padres cuando no te dejan ir a la excursión que ha organizado tu centro escolar?	[ ]
35. Iniciar una conversación con una persona del otro sexo que te atrae?	[ ]
36. Decir que no a un mendigo que te pide dinero?	[ ]
37. Dar las gracias a tu madre por haberte hecho una comida especial el día de tu cumpleaños?	[ ]
38. Dar las gracias a un desconocido si te ayuda cuando te caes de la bici o moto?	[ ]
39. Pedir a un camarero que te cambie el refresco de cola que te ha servido por el zumo de naranja que habías pedido?	[ ]

**Plantilla de corrección de CEDIA**

F1	Valor	F2	Valor	F3	Valor	F4	Valor	F5	Valor
1		2		8		3		10	
4		9		13		5		23	
6		12		24		7		25	
11		22		30		17		27	
14		28		33		21		34	
15		35		37		29			SUMAR
16			SUMAR	38			SUMAR		
18					SUMAR				Dividir por 5
19			Dividir por 6				Dividir por 6		
20					Dividir por 7				
26									
31									
32									
36									
39									
	SUMAR								
	Dividir por 15								
<p>FACTOR 1: Aserción (con personal de servicios).                      FACTOR 2: Relaciones con el otro sexo.                      FACTOR 3: Relaciones con iguales.                      FACTOR 4: Hablar en público.                      FACTOR 5: Relaciones familiares (padre-madre-hermanos).</p> <p>Para cada factor, a mayor puntuación, mayor dificultad</p>									

**8.2. CUESTIONARIO DE DIFICULTADES INTERPERSONALES (CDI) (2008)**

Eceiza, Arrieta y Goñi, (2008).

1. Ninguna dificultad.
2. Poca dificultad.
3. Mediana dificultad.
4. Bastante dificultad.
5. Mucha dificultad.

**Instrucciones**

Indica el nivel de dificultad que tienes para cada una de las 36 situaciones que se te plantean de forma que:

Tienes [ ] dificultad para...	
1	[ ] decir que no a un amigo/a que insiste en que hagas algo que no te apetece hacer.
2	[ ] hacer cumplidos (elogio, piropos, etc.) a una persona que te atrae.
3	[ ] manifestar tu punto de vista a un amigo/a cuando éste/a expresa una opinión con la que estás en desacuerdo.
4	[ ] cortar la conversación con tu madre/padre cuando no te interesa el tema.
5	[ ] decir lo que piensas ante tus padres o familiares cercanos.
6	[ ] expresar tu disconformidad ante los compañeros de clase o trabajo.
7	[ ] pedir a un amigo/a que te haga un favor.
8	[ ] decir que no a un amigo/a que te pide prestado algo que te disgusta prestar.

## Tienes [ ] dificultad para...

- 9 [ ] pedir a un amigo que te devuelva algo que le dejaste prestado.
- 10 [ ] manifestar tu punto de vista cuando éste es impopular.
- 11 [ ] hacer preguntas en clase o trabajo.
- 12 [ ] pedir información a un camarero si tienes dudas sobre el menú.
- 13 [ ] decir lo que piensas en una clase o reunión cuando consideras que la intervención del profesor ha sido incorrecta.
- 14 [ ] expresar tu punto de vista cuando estás con el grupo de amigos o cuadrilla.
- 15 [ ] solicitar una cita a una persona que te atrae.
- 16 [ ] opinar en contra si no estás de acuerdo con tus padres.
- 17 [ ] acercarte y presentarte a una persona que te atrae pero sólo conoces de vista.
- 18 [ ] decir a alguien que se te cuele en una fila que guarde su turno.
- 19 [ ] quejarte al camarero si en un bar te sirven una bebida o comida que no está a tu gusto.
- 20 [ ] pedir al dependiente que te atienda a ti primero porque tú estabas antes.
- 21 [ ] comunicarle a una persona que insiste en llamarte que no te apetece volver a salir con ella.
- 22 [ ] decir que se callen a unas personas que en el cine están hablando muy alto.
- 23 [ ] devolver algo que has comprado cuando compruebas que está defectuoso.
- 24 [ ] entablar una conversación con una persona atractiva que se acerca y estabas deseando conocer.
- 25 [ ] pedir el cambio correcto en una tienda si te das cuenta de que te han dado mal las vueltas.
- 26 [ ] cortar la conversación con un conocido o vecino que te aborda por la calle.
- 27 [ ] negarte a hacer cosas que tus padres o familiares cercanos te piden y te disgustan.
- 28 [ ] invitar a una persona que te «gusta» a ir al cine.
- 29 [ ] expresar tu opinión ante los compañeros/as de clase o trabajo.
- 30 [ ] pedirle el número de teléfono a una persona que acabas de conocer y que te atrae.
- 31 [ ] expresar claramente el motivo de tu enfado a tus padres o familiares cercanos.
- 32 [ ] expresar tus sentimientos a una persona de la que te estás enamorando.
- 33 [ ] cortar la conversación a un desconocido que te aborda en el autobús, parque, etc.
- 34 [ ] solicitar información o ayuda en tiendas, oficinas, etc.
- 35 [ ] decir a tu novio/a «te quiero» y lo bien que estás con él/ella.
- 36 [ ] mostrar tu enfado a un desconocido/a que hace algo que te molesta.

**Plantilla de corrección de CDI**

F1	Valor	F2	Valor	F3	Valor	F4	Valor	F5	Valor
12		2		3		4		1	
18		15		6		5		7	
19		17		10		14		8	
20		24		11		16		9	
21		28		13		21			SUMAR
22		30		29		31			
23		32			SUMAR		SUMAR		Dividir por 4
25		35							
26			SUMAR		Dividir por 6		Dividir por 6		
33									
34			Dividir por 8						
36									
	SUMAR								
	Dividir por 12								
<p>FACTOR 1: Interacción en situaciones de consumo.                      FACTOR 2: Interacción con personas que le atraen.                      FACTOR 3: Interacción con amigos y compañeros.                      FACTOR 4: Interacción con familiares.                      FACTOR 5: Hacer/rechazar peticiones a amigos.</p> <p>Para cada factor, a mayor puntuación, mayor dificultad.</p>									



# Anexo 9. Escalas de asertividad

# 9

## 9.1. ESCALA DE ASERTIVIDAD RAS DE RATHUS (1973)

### Instrucciones

Indica, mediante el código siguiente, hasta qué punto te describen o caracterizan cada una de las afirmaciones de la siguiente lista:

- +3 Muy característico en mí, muy descriptivo.
- +2 Bastante característico en mí, bastante descriptivo.
- +1 Algo característico en mí, ligeramente descriptivo.
- 1 Algo raro en mí, poco descriptivo.
- 2 Bastante extraño en mí.
- 3 Muy poco característico en mí.

- |    |     |                                                                                                                                    |
|----|-----|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1  | [ ] | Mucha gente parece ser más agresiva o más pacífica que yo.                                                                         |
| 2  | [ ] | He dudado en solicitar o aceptar citas por timidez.                                                                                |
| 3  | [ ] | Cuando la comida que me han servido en el restaurante no está hecha a mi gusto, me quejo al camarero o camarera.                   |
| 4  | [ ] | Me esfuerzo en evitar ofender los sentimientos de otras personas aun cuando me hayan molestado.                                    |
| 5  | [ ] | Cuando un vendedor se ha molestado mucho mostrándome un producto que luego no me agrada, paso un mal rato al decir «no».           |
| 6  | [ ] | Cuando me dicen que haga algo, insisto en saber por qué.                                                                           |
| 7  | [ ] | Hay veces en que provoco abiertamente una discusión.                                                                               |
| 8  | [ ] | Lucho, como la mayoría de la gente, por mantener mi posición.                                                                      |
| 9  | [ ] | En realidad, la gente se aprovecha con frecuencia de mí.                                                                           |
| 10 | [ ] | Disfruto entablando conversación con conocidos y extraños.                                                                         |
| 11 | [ ] | Con frecuencia no sé qué decir a personas atractivas del otro sexo.                                                                |
| 12 | [ ] | Rehúyo telefonar a instituciones o empresas.                                                                                       |
| 13 | [ ] | En caso de solicitar un trabajo o la admisión en una institución, preferiría escribir cartas a realizar entrevistas personales.    |
| 14 | [ ] | Me resulta embarazoso devolver un artículo comprado.                                                                               |
| 15 | [ ] | Si un pariente cercano o respetable me molesta, prefiero ocultar mis sentimientos antes que expresar mi disgusto.                  |
| 16 | [ ] | He evitado hacer preguntas por miedo a parecer tonto.                                                                              |
| 17 | [ ] | Durante una discusión, con frecuencia temo alterarme tanto como para ponerme a temblar.                                            |
| 18 | [ ] | Si un eminente conferenciante hiciera una afirmación que considero incorrecta, yo expondría públicamente mi propio punto de vista. |
| 19 | [ ] | Evito discutir sobre precios con dependientes o vendedores.                                                                        |

- |    |     |                                                                                                                                               |
|----|-----|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 20 | [ ] | Cuando he hecho algo importante o meritorio, trato de que los demás se enteren de ello.                                                       |
| 21 | [ ] | Soy abierto y franco en lo que respecta a mis sentimientos.                                                                                   |
| 22 | [ ] | Si alguien ha hablado mal de mí o me ha atribuido hechos falsos, busco a esa persona cuanto antes para dejar las cosas claras.                |
| 23 | [ ] | Con frecuencia paso un mal rato al decir «no».                                                                                                |
| 24 | [ ] | Suelo reprimir mis emociones antes que hacer una escena.                                                                                      |
| 25 | [ ] | En el restaurante o en cualquier sitio semejante protesto por un mal servicio.                                                                |
| 26 | [ ] | Cuando me alaban con frecuencia, no sé qué responder.                                                                                         |
| 27 | [ ] | Si dos personas en el teatro o en una conferencia están hablando demasiado alto, les digo que se callen o que se vayan a hablar a otra parte. |
| 28 | [ ] | Si alguien se me cuele en una fila, le llamo abiertamente la atención.                                                                        |
| 29 | [ ] | Expreso mis opiniones con facilidad.                                                                                                          |
| 30 | [ ] | Hay ocasiones en que soy incapaz de decir nada.                                                                                               |

### Corrección

Sume la puntuación directa obtenida en cada uno de los ítems teniendo en cuenta que es necesario cambiar el signo (+ o -) en los ítems 1, 2, 4, 5, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 23, 24, 26 y 30.

Obtendrá una puntuación entre +90 y -90. Cuanto más positiva sea la puntuación, mayor grado de asertividad debe poseer.

## 9.2. INVENTARIO DE ASERTIVIDAD DE GAMBRILL Y RICHEY

### Instrucciones

Algunas personas tienen problemas para manejar situaciones en las que es necesario expresar sinceramente sus ideas, defender sus derechos o

mostrar seguridad en sí mismo; por ejemplo: rechazar una petición, pedir un favor, halagar a alguien, expresar desaprobación, etc.

Por favor, indique su grado de incomodidad o ansiedad en el espacio que está a la izquierda de cada situación de la siguiente lista.

Después lea la lista por segunda vez e indique en el espacio de la derecha la probabilidad de que usted actúe así si realmente se le presentara esa situación. Por ejemplo, si usted rara vez pide una disculpa, marcaría un «4» después de la situación.

*Nota:* Coloque un pedazo de papel sobre la primera columna mientras contesta la segunda. Es importante tapar la columna izquierda (grado de incomodidad) mientras contesta la columna derecha (probabilidad de respuesta) para evitar que un puntaje pueda contaminar al otro y la evaluación no sea adecuada.

<i>Grado de incomodidad</i>	<i>Probabilidad de hacerlo</i>
1. Nada	Siempre lo haría = 1
2. Un poco	Usualmente lo haría = 2
3. Regular	Lo haría la mitad de las veces = 3
4. Mucho	Rara vez lo haría = 4
5. Demasiado	Nunca lo haría = 5
1. Decirle a alguien que le pide su coche que no puede prestárselo.	
2. Halagar a un amigo.	
3. Pedir un favor a alguien.	
4. Resistir la tentación de comprar algo en oferta.	
5. Pedir una disculpa.	
6. Rechazar la petición de alguien para tener una reunión o una cita.	
7. Admitir que tiene miedo y pedir compasión.	
8. Decirle a una persona, con quien está íntimamente relacionado, que a usted le molesta algo que dice o hace.	
9. Pedir un aumento de sueldo.	
10. Aceptar que no sabe sobre algún tema.	
11. Negarse a prestar dinero.	
12. Hacer preguntas personales.	
13. Cortar la conversación con un amigo que habla mucho.	
14. Pedir una crítica constructiva.	
15. Iniciar una conversación con un extraño.	
16. Halagar a una persona con la cual está usted involucrado sentimentalmente o interesado en ella.	
17. Solicitar una reunión o cita.	
18. Insistir al pedir una reunión o cita que le negaron la primera vez que la solicitó.	
19. Admitir confusión acerca de un punto en discusión y solicitar aclaración.	
20. Solicitar empleo.	
21. Preguntar si usted ha ofendido a alguien.	
22. Decirle a alguien que le cae muy bien.	
23. Reclamar un servicio por el cual usted ha esperado sin ser atendido; por ejemplo, en un restaurante.	
24. Discutir abiertamente con una persona que critica su conducta.	
25. Devolver productos defectuosos; por ejemplo, en una tienda o restaurante.	
26. Expresar una opinión contraria a la de la persona con la que está hablando.	
27. Resistir proposiciones sexuales cuando usted no está interesado.	
28. Decirle a una persona que usted siente que ha hecho algo injusto para usted.	
29. Aceptar una cita romántica.	
30. Contarle a alguien que a usted le ha ido muy bien.	
31. Resistir la presión de alguien que insiste en que usted tome bebidas alcohólicas.	
32. Decirle a una persona importante para usted cuando le hace un reclamo injusto, que no tiene razón.	
33. Renunciar a su trabajo.	
34. Resistir la presión de alguien que quiere hacerlo enojar.	
35. Discutir abiertamente con una persona que critica su trabajo.	
36. Solicitar la devolución de cosas prestadas.	
37. Recibir halagos.	
38. Continuar la conversación con alguien que está en desacuerdo con usted.	
39. Decirle a un compañero de trabajo que algo que dice o hace le molesta.	
40. Pedirle a una persona que le está molestando ante otras personas que deje de hacerlo.	

### Corrección

Al corregirlo, obtenemos dos puntuaciones diferentes cuyo rango oscila entre 40 y 200. En ambas, las puntuaciones más elevadas son indicativas de menor asertividad.

1. *Escala de malestar* (suma de los puntos de la columna de la izquierda). Una puntuación elevada sería indicativo de un alto malestar
2. *Escala de probabilidad de respuesta* (suma de los puntos de la columna de la derecha). Elevadas puntuaciones indican baja probabilidad de respuesta.

### Datos psicométricos y puntos de corte

La media informada para una muestra amplia de estudiantes fue de 95,61 para la escala de malestar y 104,3 para la escala de probabilidad, no habiéndose detectado diferencias significativas entre mujeres y hombres para ninguna de las dos escalas.

De la combinación de las puntuaciones que los sujetos habían obtenido en ambas escalas, se desarrollaron los cuatro perfiles que a continuación se indican:

- No asertivos (35 por 100 de la muestra). Por encima de 96 en la escala de malestar y de 105 en la de probabilidad de respuesta. Suelen mostrar fuerte ansiedad y baja probabilidad de respuesta en la mayor parte de las situaciones.
- Realizadores ansiosos (11 por 100). Por encima de 96 en malestar y por debajo de 104 en probabilidad de respuesta. Aunque suelen ser personas capaces de mostrar conductas asertivas, con frecuencia presentan bastante ansiedad en el momento de la ejecución.
- Despreocupados (18 por 100). Por debajo de 95 en malestar y por encima de 105 en probabilidad. Estas personas, sin soler mostrar conductas asertivas, tampoco presentan manifestaciones de ansiedad.
- Asertivos (36 por 100). Por debajo de 95 en malestar y de 104 en probabilidad. Son personas asertivas que además no manifiestan ansiedad cuando ejecutan esa conducta.

La fiabilidad test-retest informada, con un intervalo de 5 semanas, fue de .87 para la escala de malestar y .81 para la de probabilidad de respuesta.

# Anexo 10.

## Situaciones sobre estilos de comunicación

# 10

### SITUACIÓN 1

Una madre, en la puerta del colegio a la hora de la salida, insiste en hablar con usted. Lógicamente, usted no desea o no puede atenderla. ¿Cómo se lo diría?

Respuesta agresiva:

Respuesta pasiva:

Respuesta asertiva:

### SITUACIÓN 2

Le ha prestado su ordenador portátil a un compañero (lleva una semana con él) y cae en la cuenta de que le hace falta a usted. ¿Cómo se lo pediría?

Respuesta agresiva:

Respuesta pasiva:

Respuesta asertiva:

### SITUACIÓN 3

El director del colegio en el que trabaja quiere que acuda a él más tardes de las que le corresponden y usted tiene comprometidas esas tardes para ir al gimnasio. ¿Cómo le diría que no va?

Respuesta agresiva:

Respuesta pasiva:

Respuesta asertiva:

### SITUACIÓN 4

Un padre en tutoría le recrimina que haya suspendido a su hija. Usted piensa que este suspenso es justo, ya que la alumna no ha trabajado. ¿Cómo le expresaría su opinión?

Respuesta agresiva:

Respuesta pasiva:

Respuesta asertiva:

## SITUACIÓN 5

Un alumno ha olvidado llevar al aula el cuaderno que usted tanto ha insistido que era necesario ese día. El alumno se excusa diciendo que tiene demasiados cuadernos y que se lía con ellos. ¿Cómo actuaría?

Respuesta agresiva:

Respuesta pasiva:

Respuesta asertiva:

## SITUACIÓN 6

Han organizado una visita interesante para los cursos de primer ciclo de primaria de su centro y una familia no autoriza la salida de su hija esgrimiendo el argumento que es demasiado pequeña para salir. Usted quiere convencerla. ¿Cómo lo haría?

Respuesta agresiva:

Respuesta pasiva:

Respuesta asertiva:

### SITUACIÓN 7

En el aula de al lado, aunque están con su maestro, hay tanta algarabía que no le dejan explicar. ¿Cómo pediría a su compañero que silencien?
Respuesta agresiva:
Respuesta pasiva:
Respuesta asertiva:

### SITUACIÓN 8

Está explicando en clase y hay un grupo alborotador que impide que los demás compañeros atiendan. ¿Cómo les llamaría la atención?
Respuesta agresiva:
Respuesta pasiva:
Respuesta asertiva:

### SITUACIÓN 9

En una entrevista para acceder a un puesto de maestro le dicen que no le admiten pese a tener un currículum brillantísimo porque les desagrada su forma de vestir. ¿Cómo respondería?

Respuesta agresiva:

Respuesta pasiva:

Respuesta asertiva:

### SITUACIÓN 10

Observa hiperactividad en un alumno de su clase y piensa que sería buena idea que le realizaran una valoración psicológica para poder atajar el problema en caso de ser necesario. ¿Cómo se lo comunicaría a sus padres?

Respuesta agresiva:

Respuesta pasiva:

Respuesta asertiva:



## Referencias bibliográficas

- Álvarez, C. (2011). *Introducción a la comunicación*. Extraído el 14 de octubre de 2011 desde <http://alvarez-teran.com.ar/wp-content/uploads/2010/03/Manual-Intro-2010-PDF.pdf>.
- Anderson, R. T. (1997). Anxiety of ignorance: The determinants of interpersonal skill display. *Dissertation Abstracts International*, 57(9B), 59-59.
- Argyle, M. (1975). *Bodily communication*. London: Methuen.
- Argyle, M. y Kendon, A. (1967). The experimental análisis of social performance. *Advances in Experimental Social Psychology*, 3, 55-98.
- Báez, B. y Jiménez, J. E. (1994). Contexto escolar y comportamiento social. En M. J. Rodrigo (ed.), *Contexto y desarrollo social*. Madrid: Síntesis.
- Ballester, R. y Gil, M. D. (2002). *Habilidades sociales*. Madrid: Síntesis.
- Bandura, A. (1976). Self-reinforcement: Theoretical and methodological considerations. *Behaviorism*, 4, 135-155.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1987). *Teoría del aprendizaje social*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Baron, R. A. y Tang, J. (2009). Entrepreneurs' Social Skills and New Venture Performance: Mediating Mechanisms and Cultural Generality. *Journal of Management*, 35(2), 282-306.
- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient inventory (EQ-I): Technical Manual*, Toronto: Multi-Health Systems.
- Bateson, G. y Ruesch, J. (1984). *Comunicación: La matriz social de la psiquiatría*. Barcelona: Paidós.
- Bellack, A. S. y Morrison, R. L. (1982). Interpersonal dysfunction. En A. S. Bellack, M. Hersen y A. E. Kazdin (comps.), *International handbook of behavior modification and therapy*. Nueva York: Plenum Press.
- Berlo, B. K. (1999). *El proceso de la comunicación: introducción a la teoría y a la práctica*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Bishop, S. (2000). *Desarrolle su asertividad*. España: Gedisa.
- Bruner, J. S. y Goodman, C. C. (1947). Value as need as organizing factors in perception, *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 43, 33-44.
- Caballo, V. E. (1987). Evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales: una estrategia multimodal. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Caballo, V. E. (1988). *Teoría, evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Valencia: Promolibro.
- Caballo, V. E. (1993). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid: Siglo XXI.
- Caballo, V. E. (2002). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales* (5.ª ed.). Madrid: Siglo XXI.
- Caballo, V. E. (2005). *Manual de trastornos de la personalidad*. Madrid: Síntesis.
- Caballo, V. E. y Buela, G. (1989). Diferencias conductuales, cognoscitivas y emocionales entre sujetos de alta y baja habilidad social. *Revista de Análisis del Comportamiento*, 4, 1-19.
- Caldela, O. (2008). *Pedagogía, cómo enseñar bien*. Curso en línea: <http://www.mailxmail.com>.
- Calleja, A. (1994). El entrenamiento en habilidades sociales en mujeres. Un estudio comparativo entre un EHS cognitivo-conductual y un EHS conductual. Tesis doctoral. Bilbao: Universidad de Deusto.

- Camacho, C. y Camacho, M. (2005). Habilidades sociales en la adolescencia: un programa de intervención. *Revista Profesional Española de Terapia Conductivo-Conductual*, 3, 1-27.
- Caracuel, J. C., Jaenes, J. C. y De Marco, J. M. (2011). El rendimiento deportivo en equipos de remo: el efecto Ringelmann. *Revista Andaluza de Medicina del Deporte*, 4(2), 52-57.
- Cestero, A. M. (2006). La comunicación no verbal y el estudio de su incidencia en fenómenos discursivos como la ironía. *Estudios de lingüística*, 20, 57-78.
- Cibanal, L., Arce M. C. y Carballal, M. C. (2010). *Técnicas de comunicación y relación de ayuda en ciencias de la salud*. Barcelona: Elsevier España.
- Cobb, S. (1976). Social support as a moderator of life stress. *Psychosomatic Medicine*, 38(5), 300-314.
- Cook, J. L. (2011). Strength within: Impacts of an assertiveness training curriculum on the self-esteem of elementary students with learning disabilities. *Capella University*.
- Costa, M. y López, E. (1991). *Manual para el educador social*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- Covey, S. (1995). *Liderazgo centrado en principios*. Buenos Aires: Paidós.
- Cummings, K. D., Kaminski, R. A. y Merrell, K. W. (2008). Advances in the assessment of social competence: Findings from a preliminary investigation of a general outcome measure for social behavior. *Psychology in the Schools*, 45, 930-946.
- Curran, J. P. (1985). Social Skills Therapy: A model and a treatment. En R. M. Turner y L. M. Ascher (eds.), *Evaluating behavior therapy outcome*. Nueva York: Springer.
- Durlak, J., Weissberg, R. y Pachan, M. (2010). A Meta-Analysis of After-School Programs That Seek to Promote Personal and Social Skills in Children and Adolescents. *American Journal of Community Psychology*, 45(3), 294-309.
- Eceiza, M., Arrieta, M. y Goñi, A. (2008). Habilidades sociales y contextos de la conducta social. *Revista de Psicodidáctica*, 13(1), 11-26
- Eggert, M. A. (2011). *Assertiveness. Pocketbook*. Alresford Hants. Management Pocketbook, Ltd.
- Ferrer, E. (1998). *Información y comunicación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- French, J. R. P. y Raven, B. H. (1959). The basis of social power. En D. R. Cartwright (ed.), *Studies in Social Power*. Nueva York: An Arbor.
- Fritchie, R. (1988). *Trabajo positivo, empresa efectiva. Las relaciones personales en la empresa*. Madrid: International Education & Training Enterprises, S. A.
- Furnham, A. y Henderson, M. (1984). Assessing assertiveness: A content and correlational analysis of five assertiveness inventories. *Behavior therapy*, 5, 165-171.
- Gallwey, W. T. (2010). *El juego interior del tenis*. Madrid: Sirio.
- Gambrill, E. D. y Richey, C. A. (1975). «An assertion inventory for use in assessment and research, *Behavioral Therapy*. 6, 550-556.
- García, G. (2009). La comunicación no verbal. I Jornadas de formación de profesores de ELE: estrategias de aprendizaje y enseñanza del español en China. *Suplementos de Marco ELE*, 8.
- García, M. y Gil, F. (1995). Concepto, supuestos y modelo explicativo de las habilidades sociales. En F. Gil, J. M. León y L. Jarana (1995), *Habilidades sociales y salud*. Madrid: Pirámide.
- García, M., Sanz, J. y Gil, F. (1998). Entrenamiento en habilidades sociales. En F. Gil y J. M. León (eds.), *Habilidades sociales. Teoría, investigación e intervención*. Madrid: Síntesis.
- Garrido, M. A. y Bueno, M. R. (2012). Estructura grupal. En M. Marín y Y. Troyano. *Psicología Social de los procesos grupales*. Madrid: Pirámide.
- Gil, F. y García, M. (1995). Técnicas del entrenamiento en habilidades sociales. En F. Gil, J. M. León y L. Jarana, *Habilidades sociales y salud*. Madrid: Pirámide.
- Gil, F. y García, M. (2000). Entrenamiento en habilidades sociales. En F. J. Labrador, J. A. Cruzado y M. Muñoz (eds.), *Manual de técnicas de modificación y terapia de conducta*. Madrid: Pirámide.
- Gilly, M. (1986). Psicología de la educación. En S. Moscovici, *Psicología Social II*. Barcelona: Paidós.
- Gismero, E. (1996). *Habilidades sociales y ansiedad nerviosa*. Madrid: Publicaciones Universidad Pontificia.
- Goldstein, A. P., Sprafkin, R. P., Gershaw, N. L. y Klein, P. (1989). *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia*. Madrid: Martínez Roca.
- Gómez, J. M., Galiana, D. y León, D. (2000). *Qué debes saber para mejorar tu empleabilidad*. Elche: Universidad Miguel Hernández.

- Gresham, F. M. (1988). Social skills. Conceptual and applied aspects of assessment, training, and social validation. En J. C. Witt (eds.), *Handbook of behavior therapy in Education*. Nueva York: Plenum Press.
- Güell, M. (2005). *¿Por qué he dicho blanco si quería decir negro? Técnicas asertivas para el profesorado y formadores*. Barcelona: Graó.
- Hartup, W. (1992). *Having Friends, Making Friends, and Keeping Friends: Relationships as Educational Contexts*. Urbana, IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education.
- Hersen, M., Kabacoff, R., Van-Hasselt, V. B. y Null, J. A. et al. (1995). Assertiveness, depression, and social support in older visually impaired adults. *Journal of Impairment and Blindness*, 89(6), 524-530.
- Ibrahim, S. A. E. A. (2011). Factor's affecting assertiveness among student nurses. *Nurse Education Today*, 31(4), 356-360.
- Inglés, C. J. (2003). *Enseñanza de las habilidades interpersonales para adolescentes*. Madrid: Pirámide.
- Inglés, C. J., Ménez, F. X. e Hidalgo, M. D. (2000). Cuestionario de evaluación de dificultades interpersonales en la adolescencia. *Psicothema*, 12(3), 390-389.
- Ipiña, M. J., Molina, L., Guzmán, R. y Reyna, C. (2010). Comparación del desempeño social en niños con sordera profunda y audición normal según distintos informantes. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(3), 1077-1098.
- Jack, L. M. (1934). *An experimental study of ascendant behavior in preschool children*. Iowa City: University.
- Jakobson, R. (1960). Linguistic and poetics. En T. A. Seabeok (ed.), *Style in language*, Cambridge: MIT Press [versión en español: Jakobson, R. (1981). *Lingüística y poética*. Madrid: Cátedra].
- Jaramillo, J. M., Tavera, A. L. y Ortiz, A. V. (2008). Percepciones de los docentes sobre el comportamiento de niños con altos niveles de inclusión y exclusión social dentro de su grupo escolar. *Diversitas. Perspectivas en Psicología*, 4, 319-330.
- Jenerette, C. y Dixon, J. (2010). Developing a short form of the simple rathus assertiveness schedule using a sample of adults with sickle cell disease. *Journal of Transcultural Nursing*, 21(4), 314-324.
- Jennings, J. L. y DiPrete, T. A. (2010). Teacher effects on social and behavioral skills in early elementary school. *Sociology of Education*, 83(2), 135-159.
- Katz, D. y Kahn, R. L. (1978). *The social psychology of organizations*. Nueva York: Wiley.
- Kelly, J. A. (1998). *Entrenamiento de las habilidades sociales*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Knapp, M. L. (1995). *La comunicación no verbal. El cuerpo y el entorno*. Barcelona: Paidós.
- Lasswell, H. D. (1948). *Power and Personality*. Nueva York: W. W. Norton & Company, Inc.
- Lazarus, A. A. (1966). Behavior rehearsal vs. non-directive therapy vs. advice in affecting behaviour change. *Behaviour Res. and Therapy*, 4, 209-212.
- León, J. M., Medina, S., Cantero, F. J., Gómez, T., Barriga, S. y Loscertales, F. (1997). *Habilidades de información y comunicación en la atención al usuario*. Sevilla: SAV Universidad de Sevilla.
- Lewicki, R. J. y Hiam, A. (1998). *The fast forward MBA in negotiating and deal making*. Nueva York: John Wiley & Sons, Inc.
- Likert, R. (1961). *New patterns of management*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Llanos, C. (2006). *Efectos de un programa de entrenamiento en habilidades sociales*. Tesis doctoral. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Granada.
- López, C. (2008). La integración de las habilidades sociales en la escuela como estrategia de salud emocional. *Revista Electrónica de Intervención Psicosocial y Psicología Comunitaria*, 3(1), 16-19.
- López, N., Iriarte, C. y González, M. C. (2008). *Competencia social y educación cívica. Concepto, evaluación y programas de intervención*. Madrid: Síntesis.
- López-Rubio, S., Fernández-Parra, A., Mendoza, E. y Ramos, C. (2010). Lenguaje y conducta: determinantes del fracaso académico y social. Una revisión de la literatura. *Revista de logopedia, foniatría y audiología*, 30(3), 144-150.
- Luhmann, N. (1993). *Teoría de la sociedad y pedagogía*. Barcelona: Paidós.
- Matiensen, K. S., Sanson, A., Stoolmiller, M. y Karevold, E. (2009). The nature and predictors of undercontrolled and internalizing problema trajectories across early childhood. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 37, 209-222.
- Marroquín, M. y Villa, A. (1995). *La comunicación interpersonal. Medicación y estrategias para su desarrollo*. Bilbao: Ediciones Mensajero, S. A.
- Martínez, M. (1992). *Aplicaciones del entrenamiento en*

- habilidades sociales en prevención primaria*. Tesis doctoral. Murcia: Universidad de Murcia.
- McLoughlin, C. (2009). Positive peer group interventions: An alternative to individualized interventions for promoting prosocial behavior in potentially disaffected youth. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 19, 7(3), 1131-1156.
- Megan, W. y Christine, C. (2008). Social competence and learning difficulties: teacher perceptions. *Therapy Journal*, 55(4), 256-265.
- Menéndez, S., Jiménez, L. y Lorence, B. (2008). Familia y adaptación escolar durante la infancia. *XXI, Revista de Educación*, 100, 97-110.
- Michelson, L., Sugat, P. P., Wood, R. P. y Kazdin, A. E. (1987). *Las habilidades sociales en la infancia: evolución y tratamiento*. Barcelona: Martínez Roca.
- Ministerio de Educación República del Perú - MED (2007). *Manual de tutoría y orientación educativa*. Lima: DITOE.
- Mischel, W. (1973). Toward a cognitive social learning reconceptualization of personality. *Psychological Review*, 80, 252-283.
- Monjas, I. (1994). *Programa de entrenamiento en habilidades en interacción social (PEHIS)*. Salamanca: Trilc.
- Monjas, M. I. y González, B. (1998). *Las habilidades sociales en el currículo*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Secretaría General de Educación y Formación Profesional. Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE).
- Muñoz, C., Crespi, P. y Angrehs, R. (2011). *Habilidades sociales*. Madrid: Paraninfo.
- Murphy, G., Murphy, L. B. y Newcomb, T. M. (1937). *Experimental social psychology*. Nueva York: Harper and Row.
- Naranjo, M. L. (2008). Relaciones interpersonales adecuadas mediante una comunicación y conducta asertivas. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 8(1), 1-27.
- Neidhardt, J., Weinstein, M. y Conry, R. (1989). *Seis programas para prevenir y controlar el estrés*. Madrid: Deusto.
- Neil, A. L. y Christensen, H. (2009). Efficacy and effectiveness and school-based prevention and early intervention programs for anxiety. *Clinical Psychology Review*, 29, 208-215.
- Noll, D. L. (2007). *Activities for social skills development in deaf children preparing to enter the mainstream*. Washington, University School of Medicine. Extraído el 14 de octubre de 2011 desde [http://digitalcommons.wustl.edu/pacs\\_capstones/256](http://digitalcommons.wustl.edu/pacs_capstones/256).
- Oetting, E. R. y Donnermeyer, J. F. (1998). Primary socialization theory: the etiology of drug use and deviance. *Subst Use Misuse* 33(4), 995-1026.
- Oliva, A., Ríos, M., Antolín, L., Parra, A., Hernando, A. y Pertegal, M. A. (2010). Más allá del déficit: construyendo un modelo de desarrollo positivo adolescente. *Infancia y Aprendizaje*, 33(2), 223-234.
- Ovejero, A. (1990). Las habilidades sociales y su entrenamiento; un enfoque necesariamente psicosocial. *Psicothema*, 2(2), 93-112.
- Pacheco, D. I., Díez, M. C. y García, J. N. (2010). ¿Cómo interfiere la ansiedad, la probabilidad de actuación y la defensa de los propios derechos en alumnos con dificultades de aprendizaje en su rendimiento? *European Journal of Education and Psychology*, 3(2), 219-228.
- Pades, A. (2003). *Habilidades sociales en enfermería: Propuesta de un programa de intervención*. Extraído el 14 de diciembre de 2010 desde [http://www.tdr.cesca.es/TESIS\\_UIB/AVAILABLE/TDX-0209105-145134/tapj1de1.pdf](http://www.tdr.cesca.es/TESIS_UIB/AVAILABLE/TDX-0209105-145134/tapj1de1.pdf).
- Páez, D. y Márquez, J. (1999). Rumores y conductas colectivas. En F. J. Morales et al. (eds.) (1999). *Psicología social*. Madrid: McGraw-Hill.
- Page, L. M. (1936). The modifications of ascendant behavior in preschool children. Iowa City: University.
- Palanco, N. M. (2009). *Entrenamiento de las habilidades sociales, en contribuciones a las ciencias sociales*. Extraído el 14 de octubre de 2011 desde <http://www.eumed.net/rev/cccss/06/nmpl4.htm>.
- Pearson, J. C., Turner, L. H. y Todd-Mancillas, W. (1993). *Comunicación y género*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Pelechano, V. (1999). Habilidades interpersonales: Antecedentes, sentido y operacionalización. *Análisis y Modificación de conducta*, 25(100), 171-195.
- Phillips, E. L. (1985). Social skills: History and prospect. En L. L'Abate y M. A. Milan (eds.), *Handbook of Social Skills training and research*. Nueva York: Wiley.
- Phillips, L. y Zigler, E. (1961). Social competence: The action-thought parameter and vicariousness in normal and pathological behaviors. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 63, 137-146.

- Phillips, L. y Zigler, E. (1964): Role orientation, the action-thought dimension and outcome in psychiatric disorders. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 68, 381-389.
- Pragya, S., Sanatombi, D. E., Latha, T., Ratna, P. y Sreemathi, M. (2010). Efficacy of an interactive session on nursing students' perception of assertiveness in clinical milieu. *International Journal of Nursing Education*, 2(2), 35-36.
- Rapee, R. M., Schniering, C. A. y Hudson, J. L. (2009). Anxiety disorders during childhood and adolescence: Origins and treatment. *Annual Review of Clinic Psychology*, 5, 311-341.
- Rathus, R. A. (1973). A 30-item schedule for assessing assertive behavior. *Behavior Therapy*, 4, 398-40.
- Repetto, G. (2001). *Formación del profesorado de la seguridad pública*. Sevilla: Escuela de Seguridad Pública de Andalucía.
- Riso, W. (2002). *Cuestión de dignidad. Aprenda a decir no y gane autoestima siendo asertivo*. Bogotá: Norma.
- Riso, W., Pérez, G. M., Roldán, L. y Ferrer, A. (1988). Diferencias en ansiedad social, creencias irracionales y variables de personalidad, en sujetos altos y bajos en asertividad (tanto en oposición como en afecto). *Revista Latinoamericana de Psicología*, 20(3), 391-400.
- Roberts, K. y O'Reilly, C. A. (1974). Measuring organizational communication. *Journal of Applied Psychology*, 59(3), 321-326.
- Roche, R. (1995). *Psicología y educación para la prosocialidad*. Barcelona: UAM.
- Rogers, L. E., Millar, F. E., y Bavelas, J. B. (1985). Methods for analyzing marital conflict discourse: Implications of a systems approach. *Family Process*, 24, 175-187.
- Rosenthal, R. y Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.
- Salter, A. (1949): *Conditioned reflex therapy*. New York: Farrar, Stratus and Girous.
- Schreer, G. E. (2003). *Instructor's Manual for Baron and Byrne Social Psychology*. Boston: Pearson Education.
- Sebeok, T. A. (1977). *A Perfusion of Signs*. Bloomington, IN: Indiana University Press.
- Serrano, S. (1992). *La Semiótica. Una introducción a la teoría de los signos*. Barcelona: Montesinos.
- Shannon, C. E. y Weaver, W. (1949). *The mathematical theory of communication*. Urbana: University of Illinois Press.
- Sherif, C. y Sherif, M. (1969). *Social psychology*. Nueva York: Harper & Row.
- Shulman, A. D. y Penman, R. (1992). Developing information infrastructures that work. En *Service Delivery Communications in the 1990s*. Canberra: Department of Transport and Communication, 1-7.
- Smith, E. R. y Mackie, D. M. (1997). *Psicología Social*. Panamericana.
- Smith, N., Rhodes, K. y Vella, S. (2010). Use of simulation to deliver assertiveness training to medical students. *SimTect Health: Education and Innovation in Healthcare*, 69-70.
- Spitzberg, B. H. y Cupach, W. R. (1985). Conversational skill and locus of perception. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 7, 207-220.
- Stephen, E. y Lang, S. (2004). Social skills training. En C. Spieldberger, *Encyclopedia of Applied Psychology*, 3, 427-433. Burlington: Elsevier Academic Press.
- Theodorson, G. y Theodorson, A. (1969). *A modern dictionary of sociology*. Nueva York: Thomas Y. Crowell.
- Thomas, L. B., Shapiro, E. S., DuPaul, G. J., Lutz, J. G. y Kern, L. (2011). Predictors of Social Skills for Preschool Children at Risk for ADHD: The Relationship Between Direct and Indirect Measurements. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 29, 114-124.
- Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and its use. *Harper's Magazine*, 140, 227-235.
- Torregrosa, J. R. y Jiménez, F. (1991). *Presentación. Interacción Social*, 1, 9-10.
- Triplet, N. (1898). The dynamogenic factors in pace-making and competition. *American Journal of Psychology*, 9, 507-533.
- Ulzen, N. R., Semin, G. R., Oudejans, R. R y Beek, P. J. (2008). Affective stimulus properties influence size perception and the Ebbinghaus illusion. *Psychological research*, 72(3), 304-310.
- Vagos, P. y Pereira, A. (2010). A proposal for evaluating cognition in assertiveness. *Psychological Assessment*, 22(3), 657-665.
- Vallejo, M. A. y Ruiz, M. A. (1993). *Manual práctico de modificación de conducta*. Madrid: Fundación Universidad-Empresa.
- Vallés, A. y Vallés, C. (1996). *Las habilidades sociales en la escuela. Una propuesta curricular*. Madrid: EOS.

- Vieno, A., Kiesner, J., Pastore, M. y Santinello, M. (2008). Antosocial behavior and depressive symptom: longitudinal and concurrent. *Adolescence*, 43, 171-183.
- Walker, K. E. (1998). The effect of self-esteem on the relationship between assertiveness and depression. *Dissertation Abstracts International*, 58(8B), 44-77.
- Watzlawick, P., Veabin, J. H. y Jackson, D. D. (1967). *Teoría de la comunicación humana: interacciones, patologías y paradojas*. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo.
- Watzlawick, P. (1983). *El lenguaje del cambio*. Barcelona: Herder.
- Watzlawick, P. y Weakland, J. (1977). *The Interactional View: Studies at the Mental Research Institute Palo Alto 1965-1974*. Nueva York: Norton.
- Wiener, N. (1948). *Cybernetics, or control and communication in the animal and the machine*. Nueva York: The Technology Press and John Wiley & Sons, Inc.
- Williams, H. M. (1935). A factor analysis of Berne's social behavior in young children. *Journal of Experimental Education*, 4, 142-146.
- Wolpe, J. (1958). *Psychotherapy by reciprocal inhibition*. Palo Alto, CA: Stanford University Press.
- Wolpe, J. (1969). *The practice of behavior therapy*. Nueva York: Pergamon Press.
- Zigler, E. y Phillips, L. (1960). Social effectiveness and symptomatic behaviors. *Journal of Abnormal, and Social Psychology*, 61, 231-238.
- Zigler, E. y Phillips, L. (1961). Social competence and outcome in psychiatric disorder. *Journal of Abnormal, and Social Psychology*, 63, 264-271.
- Zigler, E. y Phillips, L. (1962). Social competence and the process-reactive distinction in psychopathology. *Journal of Abnormal, and Social Psychology*, 65, 215-222.
- Zimmerman, C. y Luecke, R. (2010). *Asserting yourself at work*. USA: American Management Association.



## TÍTULOS RELACIONADOS

- APLICACIONES DE INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA, *J. N. García-Sánchez (coord.)*.
- ATENCIÓN A LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECÍFICAS. Educación Secundaria, *M.ª A. Lou Royo (dir.)*.
- BASES PSICOPEDAGÓGICAS DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL, *M.ª A. Lou Royo y N. López Urquizar (coords.)*.
- BASES TEÓRICAS Y DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN ESPECIAL. *J. L. Gallego Ortega y A. Rodríguez Fuentes*.
- CÓMO ENSEÑAR EN EL AULA UNIVERSITARIA, *J. Paredes y A. de la Herrán (Coords.)*
- COMPENDIO CONCEPTUAL DE LA EDUCACIÓN SOCIAL, *M.ª Senra Varela y J. Vallés Herrero*.
- CONOCIMIENTOS, CAPACIDADES Y DESTREZAS ESTUDIANTILES, *L. M. Villar Angulo, P. S. de Vicente Rodríguez y O. M.ª Alegre de la Rosa*.
- DIDÁCTICA. Teoría y práctica de la enseñanza, *C. Moral Santaella y M.ª P. Pérez García*.
- DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES PARA LA EDUCACIÓN PRIMARIA, *S. Alonso Arenal (coord.)*, *S. González Alonso*, *A. P. González Alonso* y *M.ª González Alonso*.
- DIFICULTADES DEL APRENDIZAJE ESCOLAR, *J. González-Pianda y J. C. Núñez Pérez (coords.)*.
- EDUCACIÓN ESPECIAL. Centros educativos y profesores ante la diversidad, *A. Sánchez Palomino y J. A. Torres González*.
- EDUCACIÓN ESPECIAL I y II, *A. Sánchez Palomino y J. A. Torres González (coords.)*.
- EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y APRENDIZAJE COOPERATIVO, *M.ª J. Díaz-Aguado*.
- EL AUTOCONCEPTO FÍSICO. Psicología y educación, *A. Goñi Grandmontagne (coord.)*.
- ESCUELA Y TOLERANCIA, *M.ª J. Díaz-Aguado*.
- ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE. Concepto, evaluación e intervención, *J. A. González-Pianda, J. C. Núñez Pérez, L. Álvarez Pérez y E. Soler Vázquez (coords.)*.
- ESTRATEGIAS PARA MEJORAR EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ADOLESCENTES, *M. A. Adell i Cueva*.
- EVALUACIÓN E INTERVENCIÓN PSICOEDUCATIVA EN DIFICULTADES DE APRENDIZAJE, *A. Miranda Casas, E. Vidal-Abarca Gómez y M. Soriano Ferrer*.
- FORMACIÓN PARA LA INCLUSIÓN LABORAL DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL, *M.ª del R. Cerrillo Martín y S. de Miguel Badesa (coord.)*.
- INICIACIÓN ESCOLAR A LA ESCRITURA Y LA LECTURA. Diseño de programas adaptados a la diversidad, *A. Suárez Yáñez*.
- INTERVENCIÓN PSICOEDUCATIVA. Estrategias para elaborar adaptaciones de acceso, *L. Álvarez Pérez, J. A. González-Pianda, J. C. Núñez Pérez y E. Soler Vázquez*.
- INTERVENCIÓN PSICOEDUCATIVA EN NIÑOS CON TRASTORNOS GENERALIZADOS DEL DESARROLLO, *F. Alcantud Marín (coord.)*.
- INTERVENCIÓN PSICOLÓGICA CON ADOLESCENTES. Un programa para el desarrollo de la personalidad y la educación en derechos humanos, *M. Garaigordobil Landazabal*.
- INTERVENCIÓN PSICOLÓGICA PARA DESARROLLAR LA PERSONALIDAD INFANTIL. Juego, conducta prosocial y creatividad, *M. Garaigordobil Landazabal*.
- INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA EN LOS TRASTORNOS DEL DESARROLLO, *J. N. García Sánchez (coord.)*.
- INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA Y CURRÍCULUM ESCOLAR, *J. A. Beltrán Llera, V. Bermejo Fernández, L. F. Pérez Sánchez, M.ª D. Prieto Sánchez, D. Vence Balañas y R. González Blanco*.
- LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA. Enfoque psicolingüístico y sociocultural, *M.ª Clemente Linuesa y A. B. Domínguez Gutiérrez*.
- LA ESCUELA A EXAMEN, *M. Fernández Enguita*.
- LOS MEDIOS Y LAS TECNOLOGÍAS EN LA EDUCACIÓN, *M. Area Moreira*.
- LOS PROCESOS DE CAMBIO EDUCATIVO EN UNA SOCIEDAD COMPLEJA. Diseño, desarrollo e innovación del currículum, *A. Guarro Pallás*.
- MANUAL DE DIDÁCTICA PARA MAESTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL Y DE PRIMARIA, *B. Bermejo (coord.)*.
- MANUAL DE DIFICULTADES DE APRENDIZAJE, *M.ª del R. Ortiz González*.
- MANUAL DEL EDUCADOR SOCIAL. Intervención en Servicios Sociales, *J. Vallés Herrero*.
- MANUAL DE LOGOPEDIA. Evaluación e intervención de las dificultades fonológicas, *F. Villegas Lirola*.
- MANUAL DE PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO APLICADA A LA EDUCACIÓN, *V. Muñoz, I. López, I. Jiménez, M. Ríos, B. Morgado, M. Román, P. Ridao, X. Candau y R. Vallejo*.
- MANUAL DE PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN, *J. A. González-Pianda, R. González Cabanach, J. C. Núñez Pérez y A. Valle Arias (coords.)*.
- MANUAL DE TUTORÍA Y ORIENTACIÓN EN LA DIVERSIDAD, *J. Riart Vendrell (coord.)*.
- MATEMÁTICAS PARA MAESTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA, *I. Segovia Alex y L. Rico Romero (coords.)*.
- MATERIALES DE LOGOPEDIA. Evaluación e intervención de las dificultades fonológicas, *F. Villegas Lirola*.
- MOTIVACIÓN ACADÉMICA. Teoría, aplicación y evaluación, *A. González Fernández*.
- NUEVAS TECNOLOGÍAS PARA LA EDUCACIÓN EN LA ERA DIGITAL, *J. A. Ortega Carrillo (coord.)*.
- ORIENTACIÓN EDUCATIVA E INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA. Cambian los tiempos, cambian las responsabilidades profesionales, *L. E. Santana Vega*.
- ORIENTACIÓN PSICOPEDAGÓGICA Y CALIDAD EDUCATIVA, *R. Sanz Oro*.
- PENSAR LA EDUCACIÓN. Conceptos y opciones fundamentales, *L. Núñez Cubero y C. Romero Pérez*.
- PRÁCTICAS DE PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN. Evaluación e intervención psicoeducativa, *L. Álvarez Pérez, J. A. González-Pianda, P. González-Castro y J. C. Núñez Pérez*.
- PREVENCIÓN DE LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE, *M.ª J. González Valenzuela*.
- PROCESOS EDUCATIVOS CON TIC EN LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO, *M. Cebrián de la Serna y M.ª J. Gallego Arrufat (coords.)*.
- PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN Y DEL DESARROLLO EN CONTEXTOS ESCOLARES, *M.ª V. Trianes Torres y J. A. Gallardo Cruz (coords.)*.
- PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN PARA DOCENTES, *J. I. Navarro Guzmán y C. Martín Bravo (coords.)*.
- PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO EN LA EDAD ESCOLAR, *A. I. Córdoba Iñesta, A. Descals Tomás y D. Gil Llarío (coords.)*.
- PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO PARA DOCENTES, *C. Martín Bravo y J. I. Navarro Guzmán*.
- PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN INFANTIL, *A. Muñoz García (coord.)*.
- PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN PRIMARIA, *A. Muñoz García (coord.)*.
- PSICOLOGÍA PARA EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA Y BACHILLERATO, *C. Martín Bravo y J. I. Navarro Guzmán*.
- PSICOMOTRICIDAD E INTERVENCIÓN EDUCATIVA, *D. Martín Domínguez*.
- RELACIONES INTERPERSONALES EN LA EDUCACIÓN, *M.ª R. Bueno Moreno y M. Á. Garrido Torres*.
- SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN. Manual para maestros y libro de ejercicios, *C. Gómez Jaldón y J. A. Domínguez Gómez*.
- TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN PARA LA FORMACIÓN DE DOCENTES, *M. Cebrián de la Serna (coord.)*.

Si lo desea, en nuestra página web puede consultar el catálogo completo o descargarlo:

[www.edicionespiramide.es](http://www.edicionespiramide.es)