



TRABAJO FINAL DE MÁSTER

PROPUESTA DE UN PROGRAMA DE INTERVENCIÓN
PARA LA MEJORA DE LAS HABILIDADES SOCIALES EN
ADOLESCENTES.

AUTORA:

VANESSA REOLID LORENZO

TUTORA:

ESTER BONO GARCÍA DE LA GALANA

ÍNDICE

1. Resumen.....	3
2. Introducción teórica.....	3
2.1 Las competencias sociales.....	5
2.2 La inteligencia emocional.....	6
2.3 Las habilidades sociales.....	8
2.4 Las habilidades sociales en la adolescencia.....	10
2.5 La asertividad.....	11
2.6 Hipótesis.....	13
3. Justificación.....	13
4. Objetivos.....	14
5. Método.....	15
5.1. Delimitación de la población.....	15
5.2. Participantes.....	15
5.3. Instrumento.....	16
5.4. Procedimiento.....	16
6. Análisis de los resultados.....	17
7. Programa de intervención.....	22
7.1. Objetivos.....	22
7.2. Descripción del programa.....	22
7.3. Sesiones.....	24
7.3.1 Sesión 1. Comunicación verbal y no verbal.....	24
7.3.2 Sesión 2. Asertividad.....	26
7.3.3 Sesión 3. Defender los propios derechos y opiniones.....	31
7.3.4 Sesión 4. Decir “no” y cortar interacciones.....	34
7.3.5 Sesión 5. Hacer peticiones y relacionarnos con el sexo opuesto.....	38
8. Discusión y Conclusiones.....	41
9. Bibliografía.....	44

1. RESUMEN

La adolescencia es un periodo crítico, en el que se producen grandes cambios en diferentes ámbitos de la vida del adolescente. Durante este periodo los jóvenes aumentan su red de relaciones sociales, exponiéndose a múltiples interacciones, la capacidad que tengan para poner en práctica toda una serie de habilidades sociales será decisiva, e influirá en su correcto desarrollo. Los centros educativos, como principales agentes de socialización, se convierten en un ámbito privilegiado para el aprendizaje y desarrollo de estas habilidades. El objetivo del siguiente trabajo es, evaluar las competencias asertivas de un grupo de 26 adolescentes, que se encuentran cursando el tercer ciclo de la ESO, y desarrollar, a partir de los resultados obtenidos, una propuesta de intervención que actúe frente aquellos déficits encontrados, y que pueda ser aplicada desde el centro educativo. Para la evaluación de las competencias asertivas se ha utilizado la Escala de Habilidades Sociales (EHS), de Elena Gismero González, publicada en el año 2002. Los resultados obtenidos no reflejan estadísticamente ningún dato significativo, es decir, todas las puntuaciones obtenidas se encuentran dentro de la media. Los participantes no presentan déficit en habilidades sociales, ni concretamente en asertividad. Únicamente pueden ser señaladas tendencias a ser más o menos asertivos en cada una de las áreas evaluadas.

Palabras clave: Habilidades sociales, asertividad, adolescentes, centros educativos, intervención.

Keywords: Social skills, assertiveness, adolescents, educational centers, intervention.

2. INTRODUCCIÓN TEÓRICA

El sistema educativo está desarrollado para que, a través de la formación académica en los centros docentes, los jóvenes aprendan una serie de materias adecuadas a su edad, que les permitan obtener nociones básicas y adquirir una base cultural que irán desarrollando y ampliando en los diferentes cursos. Este proceso de aprendizaje tiene como objetivo la obtención de unas bases académicas suficientes para poder continuar formándose al acabar la educación obligatoria o, por otro lado, poder afrontar de forma satisfactoria su futuro sociolaboral.

Tradicionalmente se ha considerado que el éxito académico depende casi en su totalidad de la capacidad intelectual de cada alumno/a, es decir, su capacidad de memorizar, entender y asimilar nuevos conceptos, y se refleja en las buenas calificaciones.

De forma actual, si se analiza la legislación vigente, se encuentra que la LOE (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación) en su preámbulo afirma que, “*Se trata de conseguir que todos los ciudadanos alcancen el máximo desarrollo de todas sus capacidades, individuales y*

sociales, intelectuales, culturales y emocionales... ”. Por otro lado, añade en su artículo 71 que, “Las Administraciones educativas dispondrán los medios necesarios para que todo el alumnado alcance el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional...”

Asimismo la LOMCE (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa) señala en su preámbulo, apartado IV, que *“las habilidades cognitivas, siendo imprescindibles, no son suficientes; es necesario adquirir desde edades tempranas competencias transversales, como el pensamiento crítico, la gestión de la diversidad, la creatividad o la capacidad de comunicar, y actitudes clave como la confianza individual, el entusiasmo, la constancia y la aceptación del cambio.”* Por otro lado, también se indica en el capítulo XIV de este mismo preámbulo que *“esta Ley Orgánica considera esencial la preparación para la ciudadanía activa y la adquisición de competencias sociales y cívicas”*

Aunque sí que se encuentra en la legislación actual una perspectiva más amplia de la educación, ya que se toman en consideración otras competencias más allá de las cognitivas, se considera insuficiente, ya que no se especifican de una manera clara los términos expuestos ni se exponen las medidas que se van a llevar a cabo para el desarrollo de éstos. Y por otro lado, no se hace referencia a aspectos clave en el proceso de aprendizaje y desarrollo de los individuos, como puede ser la inteligencia emocional o las habilidades sociales.

Además de la función académica, los centros educativos cumplen otra función fundamental, son uno de los principales agentes de socialización de nuestra sociedad, participando en el proceso de desarrollo personal e integración social de los alumnos. Los jóvenes aprenden durante su estancia en el colegio e instituto una serie de normas de convivencia, así como pautas de comportamiento socialmente aceptadas que les permiten conocer cómo deben comportarse en cada ámbito de su vida diaria. Sabiendo diferenciar entre el trato que deben tener con sus compañeros, y el que deben tener con personas de más autoridad, como los profesores, o en que momentos deben guardar la compostura y evitar las bromas. Asimismo, estos jóvenes pasan una gran parte de su tiempo en los centros docentes, y por tanto, en interacción con otras personas (compañeros, profesores, educadores, conserjes, personal de mantenimiento...), a raíz de la convivencia aprenden valores sociales como el compañerismo, la solidaridad, la tolerancia, el respeto etc. Por lo que, a través de las normas establecidas en la escuela e instituto y el trato diario con compañeros y profesores, aprenderán también a relacionarse con el resto de la comunidad.

La capacidad que tenga cada alumno para desenvolverse en estas interacciones jugará un papel fundamental en su adaptación al centro y proceso escolar, y, por tanto, también en su rendimiento académico. Influyendo así mismo en sus destrezas en las relaciones interpersonales fuera del centro.

Como señalan Ballester y Gil (2002), las habilidades sociales están estrechamente relacionadas con el desarrollo cognitivo y los aprendizajes que se van a llevar a cabo tanto en la escuela como fuera de ella. Resultan imprescindibles para desarrollar y establecer una buena socialización del niño entre sus iguales e influyen en su rendimiento.

Por tanto, además de la capacidad intelectual, el éxito académico, así como el éxito en la vida diaria, dependerá en gran medida de otros aspectos como las habilidades sociales, la asertividad y de otros conceptos clave como las competencias sociales o la inteligencia emocional.

A continuación, se desarrollan estos conceptos de forma más amplia, centrando la atención, como temas principales de este trabajo, en las habilidades sociales y la asertividad.

2.1 LAS COMPETENCIAS SOCIALES

Tras revisar la literatura correspondiente a las competencias sociales, se detecta que son diversos los autores que han señalado que existe controversia a la hora de establecer una definición al respecto (e.g., Contini, 2008; González, Iriarte y López, 2004 y 2006; González y Lobato, 2008., Monjas, 2000). En general, todos coinciden en afirmar que esta falta de consenso se debe a que las competencias sociales dependen de factores situacionales, contextuales y culturales, por lo que resulta difícil establecer características generales. Además, también coinciden en que el término ha sido utilizado en muchas ocasiones como un sinónimo de habilidades sociales, por lo que no se ha profundizado en todos los aspectos que lo integran.

González, Iriarte y López (2004), indican un aspecto significativo que diferencia las habilidades sociales de las competencias sociales. Mientras las habilidades sociales son conductas observables, las competencias sociales incluyen conductas no observables, es decir, son las habilidades que permiten decidir en qué momento se muestra determinada conducta social. Estos autores definen la competencia social como, la capacidad que tiene el individuo de percibir e interpretar la situación social y las características del contexto en el que se encuentra, y utilizar sus recursos personales y estrategias para conseguir participar y contribuir de forma satisfactoria en las relaciones con los demás, favoreciendo la aceptación e inclusión en las redes sociales.

Una de las variables principales que se señala es el contexto, ya que además de la capacidad que tenga la persona de detectar las características del contexto en el que se encuentra, también entrará en juego la influencia de su propio contexto (padres, familia, grupo de iguales, barrio, colegio o instituto, cultura...) a la hora de utilizar unos recursos o estrategias determinadas. Por otro lado, también destacan la importancia de la variable conductual, no mostrar competencias sociales no siempre está relacionado con no tener habilidades sociales, sino que se deben tener en cuenta otros factores, como que tenga habilidades pero no sepa aplicarlas en la situación

oportuna, o que no las aplique de forma intencionada para conseguir algún fin. Otras de las variables que intervienen son la afectiva y la cognitiva. Respecto al componente cognitivo, la capacidad que tenga el individuo, en aspectos como la resolución de conflictos, puede dificultar este proceso suponiendo un déficit. Y por último, la variable afectiva, tiene que ver con el manejo que se tenga de las emociones, detectar los propios sentimientos así como saber detectar en qué estado de ánimo se encuentra la otra persona, además de la capacidad de establecer relaciones sociales positivas con el entorno, facilitarán el buen manejo de las competencias sociales.

2.2 LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

El término inteligencia emocional surge de manera reciente, y relaciona dos conceptos, que como ya se ha dicho, estaban considerados tradicionalmente como contrapuestos. Estos dos términos son la inteligencia y las emociones. El término aparece en 1990 a manos de Peter Salovey y John Mayer, y se hace popular en 1995 a través del libro *Inteligencia Emocional* de Daniel Goleman, quien señala que la inteligencia emocional es uno de las principales condicionantes para tener éxito en la vida, mientras que los factores cognitivos intervienen en un porcentaje menor. Goleman entiende por inteligencia emocional la capacidad para controlar las propias emociones, para automotivarse, para entender las propias emociones y las de los demás y para relacionarse adecuadamente con otras personas (Goleman, 1995, citado por Ponti y Cabañas, 2004).

Ruiz, Cabello, Salguero, Palomera, Extremera y Fernández (2013), tras realizar una revisión bibliográfica sobre la inteligencia emocional, con el objetivo de desarrollar un programa para mejorar la inteligencia emocional en adolescentes, señalan el modelo que plantearon Mayer y Salovey como el más coherente y completo. Este modelo describe la inteligencia emocional como la habilidad de usar las emociones para facilitar el razonamiento y los procesos de pensamiento y, a su vez, la habilidad de usar el razonamiento para pensar de forma inteligente acerca de las propias emociones (Mayer y Salovey, 1997, citado por Ruiz et al., 2013). La inteligencia emocional es, por tanto, la capacidad para reconocer las propias emociones, saber reconocer la de los demás y utilizar esta información para guiar nuestras acciones.

Este modelo señala, además, que la inteligencia emocional es una habilidad mental y que está compuesta por la habilidad para percibir y expresar emociones, la habilidad para generar sentimientos, la habilidad para comprender emociones y la habilidad para regular las emociones.

- La habilidad para percibir y expresar emociones.

Es la capacidad para saber reconocer y distinguir las propias emociones y las de los demás. Así como reconocer otros estímulos como las voces, la música, obras de arte... También incluye la capacidad de saber expresar las emociones de forma adecuada, y reconocer si otras personas están expresando sus emociones de forma sincera.

- La habilidad para generar sentimientos

Dependiendo de las emociones que tenga el individuo, hará frente a las situaciones o problemas de una forma u otra. Esta habilidad consiste en utilizar las emociones de manera que sean beneficiosas para los propios procesos cognitivos, facilitando la resolución de problemas, la toma de decisiones o la comunicación interpersonal.

- La habilidad para comprender emociones.

Es la capacidad para diferenciar y entender las emociones, así como comprender la relación que existe entre unas emociones y otras y la transición y progresión de éstas a lo largo del tiempo.

- La habilidad para regular las emociones.

Ser capaz de aceptar diferentes estados emocionales, tanto positivos como negativos, y emplear las estrategias necesarias para moderar las emociones negativas y resaltar las positivas.

Por tanto, aquellas personas que tengan desarrollada su inteligencia emocional, mostrarán mayor capacidad para establecer y mantener relaciones sociales satisfactorias, para hacer frente y resolver aquellas problemáticas que surjan en su vida cotidiana así como a mostrar estados emocionales positivos.

Desde la perspectiva de la educación, la formación en inteligencia emocional favorecerá que los niños y adolescentes se relacionen de forma satisfactoria con sus compañeros y profesorado, que muestren una actitud más positiva hacia la escuela o instituto, que sepan hacer frente a las situaciones de estrés o ansiedad y que muestren un mayor rendimiento académico. De esta forma se previene la aparición de situaciones de riesgo como el absentismo escolar, el fracaso escolar, las conductas disruptivas...

La existencia de una relación entre inteligencia emocional y éxito social y académico es algo confirmado empíricamente. Son numerosas las investigaciones que confirman con sus resultados este hecho. (Mestre y Fernández, 2007).

Por otro lado, Ruiz et al. (2013), señalan al respecto que, las investigaciones que se han realizado sobre inteligencia emocional han demostrado de forma reiterada que aquellas personas

que son más inteligentes emocionalmente presentan mejor salud física y psicológica, mejores relaciones sociales, más estados emocionales positivos, una actitud más positiva hacia la escuela y los profesores y un mayor bienestar.

En definitiva, estos datos resaltan la relevancia del desarrollo de la inteligencia emocional para la vida, tanto fuera como dentro del centro educativo, de los adolescentes. Se considera que es desde los centros educativos desde donde se tiene que cuidar esta formación, posibilitando que los jóvenes puedan desarrollar una serie de habilidades desde edades tempranas que les permitan afrontar de forma satisfactoria su vida escolar y personal.

2.3 LAS HABILIDADES SOCIALES

Desde que una persona nace, de una forma u otra, está en constante interacción con otros individuos. En su vida cotidiana debe afrontar múltiples situaciones en las que se requieren habilidades para relacionarse de forma adecuada con los demás.

Si se indaga en qué se entiende por habilidades sociales, se encuentra una diversidad de exposiciones sobre este concepto. Según León y Medina (1998), las habilidades sociales son, “la capacidad de ejecutar aquellas conductas aprendidas que cubren nuestras necesidades de comunicación interpersonal y/o responden a las exigencias y demandas de las situaciones sociales de forma efectiva”. Monjas (2000), describe las habilidades sociales como, “el repertorio de capacidades o conductas de una persona para interactuar con los iguales de forma efectiva y mutuamente satisfactoria”. Por su lado, Caballo (2005), apunta que, “las habilidades sociales son, el conjunto de conductas que permiten al individuo desarrollarse en un contexto individual o interpersonal expresando sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de un modo adecuado a la situación”.

Para el desarrollo del siguiente trabajo, se ha seleccionado aquella definición que se considera más concreta y oportuna y que define las habilidades sociales como, “aquellas conductas aprendidas que ponen en juego las personas en situaciones interpersonales para obtener o mantener el reforzamiento del ambiente” (Kelly, 2002).

De esta definición se puede extraer que, las habilidades sociales no son innatas, es decir, no se nace con unas habilidades sociales determinadas, sino que se desarrollan a través de las experiencias en las diferentes etapas de la vida. Por otro lado, las habilidades sociales permiten relacionarse y comunicarse con los demás y responder a las relaciones interpersonales de la vida diaria de forma efectiva. Por tanto, se puede afirmar que un comportamiento es socialmente hábil cuando implica consecuencias reforzantes del ambiente. Además, para la mayoría de las personas es positivo establecer relaciones con otros individuos. Tener amistades, conocer gente nueva o entablar conversaciones cordiales proporciona bienestar personal.

Respecto a la forma en la que se adquieren estas habilidades, Kelly (2002) señala la teoría del aprendizaje social como modelo principal de adquisición de habilidades sociales. Desde esta teoría se defiende que las habilidades sociales se adquieren a través del aprendizaje y experiencia de cada individuo. En este proceso participan una serie de mecanismos, estos son:

- Aprendizaje de habilidades como consecuencias del reforzamiento directo.

Si al llevar a cabo una conducta determinada se obtienen consecuencias positivas, supondrán un refuerzo para el individuo por lo que volverá a repetir la misma conducta en diferentes momentos. Por el contrario, si el individuo no recibe consecuencias positivas, recibe respuestas negativas o las consecuencias no son suficientemente reforzadoras, es muy probable que no vuelva a repetir esta conducta.

- Aprendizaje de habilidades como resultado de experiencias observacionales.

Otra de las formas de aprendizaje de las habilidades sociales se produce mediante la observación. A través del denominado aprendizaje observacional o vicario, las personas observan como otros sujetos de su entorno se desenvuelven en determinadas situaciones, y repiten aquellas conductas que hayan resultado positivas. Especialmente los niños y adolescentes aprenden a manejarse en diferentes situaciones sociales imitando las conductas que han observado en figuras de referencia de su entorno.

- Aprendizaje de habilidades y feedback interpersonal.

En la medida que se repiten las mismas situaciones y se dominan determinadas habilidades, los individuos perfeccionan sus conductas. Las personas no se comportan de la misma manera, por ejemplo, en la primera entrevista de trabajo, que cuando ya tienen la experiencia de haber realizado bastantes entrevistas. Para perfeccionar estas conductas será imprescindible el feedback que reciba el individuo, es decir, que la otra persona exprese como está percibiendo su conducta. Es importante que el feedback sea específico, que se puedan conocer aspectos positivos así como aspectos a mejorar de forma concreta.

- Aprendizaje de habilidades y expectativas cognitivas.

El grado de seguridad o expectativas que tenga el individuo antes de realizar una conducta influirán en gran medida. Si su experiencia prueba que es capaz de llevar a cabo una determinada conducta o enfrentarse a una determinada situación social con éxito, tendrá seguridad y sus expectativas serán altas. Sin embargo, si tiene experiencias negativas previas que le crean inseguridad, tendrá bajas expectativas de éxito por lo que es probable que no se enfrente a dicha situación.

Siguiendo el mismo modelo, Ballester y Gil (2013) añaden que, la conducta de los individuos estará influida en gran medida por el ambiente en que se produce, así como por lo que ocurre antes y después de esta conducta. Señalan dos variables que determinarán el proceso de aprendizaje. Por un lado, la propia conducta de la persona, lo que hace, piensa, dice... Y por otro lado, las conductas de los demás, es decir, la reacción que tiene el entorno ante lo que el individuo hace.

En este proceso de aprendizaje la familia y la escuela son ámbitos privilegiados para el aprendizaje de las habilidades sociales, siempre y cuando estos contextos proporcionen experiencias positivas, ya que se aprende de lo que se observa y lo que se experimenta (Betina y Contini, 2011).

2.4 LAS HABILIDADES SOCIALES EN LA ADOLESCENCIA

La adolescencia es una etapa en la que se producen grandes cambios, tanto físicos, psicológicos, sociales como sexuales. Durante esta etapa se produce, además, la formación de la identidad, en muchas ocasiones los jóvenes tienden a asumir nuevos riesgos, están motivados por la búsqueda de placer, la desobediencia a la autoridad, la evitación de presiones y a su vez la imitación de modelos.

La adolescencia ha sido definida por numerosos autores como un periodo de transición caracterizado por los problemas, las tensiones, el estrés y la confusión. Sin embargo, esta visión de la adolescencia ha sido reemplazada en las últimas décadas por otra que se centra más en los aspectos positivos del desarrollo, y en la que se considera la adolescencia como un periodo de evolución durante el cual el individuo se enfrenta a un amplio rango de demandas, conflictos y oportunidades (Musitu, Buelga, Lila y Gil, 2001).

Durante esta etapa, las actividades que realizan dejan de estar centradas en casa y pasan a centrarse en el grupo de iguales y la comunidad, por lo que, además del cambio en las relaciones ya existentes, se produce una ampliación y diversificación de su red de relaciones sociales, es decir, los adolescentes se exponen a un amplio abanico de nuevas situaciones sociales e interacción con personas desconocidas o no allegadas (Kimmel y Weiner, 1998).

Esta diversidad de relaciones sociales resultará de gran importancia en el proceso de desarrollo de estos jóvenes. Las interacciones con sus iguales así como con el resto de comunidad les posibilitarán el aprendizaje y perfeccionamiento de las habilidades sociales.

Como señalan Zavala, Sierra y Vargas (2008), la adolescencia es un período crítico para la adquisición y práctica de habilidades sociales más complejas. Por un lado, los adolescentes han dejado los comportamientos sociales propios de la niñez puesto que adoptan comportamientos más críticos y desafiantes respecto a las normas sociales, y por otro lado, los adultos les exigen comportamientos sociales más elaborados.

Por otra parte, no todos los adolescentes se benefician de las interacciones y las relaciones sociales y desarrollan de forma adecuada estas habilidades. Influirá en gran medida el contexto en el que se desenvuelva el menor. En ocasiones el grupo de iguales ejerce una influencia negativa promoviendo el desarrollo de conductas agresivas, antisociales, delictivas...

Aquellos adolescentes que no presenten habilidades sociales, serán rechazados o ignorados por sus iguales y tendrán mayores dificultades para establecer amistades, pudiendo experimentar sentimientos de soledad y ansiedad (Inglés, 2003). Asimismo, si no se relacionan con sus iguales, no tendrán la posibilidad de aprender y desarrollar las habilidades sociales y capacidades para entablar relaciones interpersonales satisfactorias.

La eficaz interacción con los demás permitirá a los adolescentes responder de forma positiva ante las situaciones de estrés, desarrollar determinadas competencias como hablar con iguales no conocidos, expresar emociones positivas, establecer conversaciones agradables con otros adolescentes o adultos, practicar habilidades sociales de elogio, entre otras, pueden convertirse en factores protectores de la salud (Betina y Contini, 2011).

Además, el desarrollo de las habilidades sociales contribuye a disminuir situaciones problemáticas presentes en las aulas, tales como: los problemas de relación con los demás compañeros, el aislamiento, la falta de solidaridad, agresividad y pelea... que a su vez derivan en desmotivación, señalada frecuentemente como una de las causas del fracaso escolar (Collel, 2003)

En definitiva, el equilibrio entre el aprendizaje académico y el aprendizaje de las habilidades sociales, derivará en estudiantes competentes no solo para afrontar retos cognitivos, sino para gestionar soluciones integrales mediante la aplicación de habilidades de negociación, trabajo en equipo, asertividad y manejo de conflictos, además de características ampliamente valoradas en el mundo profesional. (Betina y Contini, 2011).

2.5 LA ASERTIVIDAD

Como se ha indicado, el buen manejo de las habilidades sociales facilitará que las interacciones sociales sean satisfactorias, aumentando la capacidad de solución de problemas y disminuyendo la aparición de conflictos y situaciones de estrés o ansiedad.

Dentro del campo de las habilidades sociales, se ha considerado la conducta asertiva como la más característica e importante de las habilidades o destrezas sociales (García y Magaz, 1994).

La asertividad es la capacidad que tiene un sujeto para expresar pensamientos o sentimientos a otros de un modo directo, efectivo y apropiado. El sujeto asertivo tiene una conducta de afirmación de los conceptos u opiniones que sostiene, estando ausentes connotaciones de oposición o agresividad hacia el otro. (Caballo, 2000). Güell (2005) define la asertividad como "la expresión de los propios intereses, creencias, opiniones y deseos de manera honrada, tranquila, sin sentimiento de culpa y sin perjudicar ni agredir los deseos, intereses o derechos de

los otros”. Shelton y Burton (2004) añaden que, comportarse con asertividad permite expresar las opiniones de cada uno, los pensamientos y sentimientos con sinceridad y sin rodeos, aunque sin violar los derechos de los demás.

De igual forma que el resto de las habilidades sociales, las personas no nacen siendo o no asertivas, sino que a partir de sus experiencias y contexto aprenden a serlo. Por tanto, se puede entrenar la asertividad con el fin de mejorar las relaciones con los demás, aprender a defender los propios derechos, opiniones o creencias de forma respetuosa, sin ofender a la otra persona, y a su vez, escuchar y respetar los derechos, opiniones y creencias de los demás.

Además, las personas asertivas evitan ser manipuladas, son más libres en sus relaciones interpersonales, poseen una autoestima más alta, tienen mayor capacidad de autocontrol emocional y muestran una conducta más respetuosa hacia las demás personas. (Güell y Muñoz, 2000).

Por otro lado, Gismero (2002) describe la conducta asertiva como las habilidades aprendidas que se ponen en juego en las situaciones interpersonales, habilidades que son específicas, y que se manifestarán o no en una situación dada, en función de variables personales, factores del ambiente y la interacción entre ambos. La autora añade que una conducta asertiva implica tres componentes: una dimensión conductual, una dimensión cognitiva y una dimensión situacional.

Respecto a la dimensión conductual, Lazarus (1973), divide el comportamiento asertivo en cuatro dimensiones independientes:

- Capacidad para decir no
- Capacidad para pedir favores o hacer peticiones
- Capacidad para expresar sentimientos positivos y negativos
- Capacidad para iniciar, mantener y tener conversaciones.

Por otra parte, la dimensión cognitiva se refiere a la manera que tenga el individuo de percibir cada situación, sus expectativas, sus valores...todo ello dependerá de sus experiencias previas.

Y por último, la autora se refiere al hablar de la dimensión situacional al tipo de situación en que se encuentre el individuo, es decir, dificultarán o facilitarán el comportamiento asertivo aspectos como si el individuo se siente cómodo, si conoce a la otra persona, si es una persona del otro sexo, si se trata de una persona de autoridad o si la conversación está siendo positiva o negativa.

2.6 HIPÓTESIS

Tras haber realizado la revisión de la literatura correspondiente al tema objeto de estudio, y haber desarrollado a partir de ésta el marco teórico, se plantea, de forma previa a la realización de la investigación, la siguiente hipótesis:

Hipótesis 1: Los diferentes retos, conflictos y problemáticas que surgen durante la etapa de la adolescencia, así como la insuficiente actuación que se realiza desde los institutos respecto al entrenamiento en habilidades sociales, afectan de forma negativa a las competencias asertivas de los adolescentes. Esperamos encontrar, por tanto, déficit en habilidades sociales, concretamente en asertividad, entre los participantes del estudio.

3. JUSTIFICACIÓN

El elevado porcentaje de tiempo que las personas pasan en diferentes formas de interacción social, junto a la demostración en numerosas investigaciones de los beneficios que aporta mantener relaciones sociales positivas, han suscitado un gran interés por el estudio de las habilidades sociales, siendo consideradas primordiales para nuestro bienestar.

Los centros educativos han sido uno de los contextos en los que se ha centrado la atención de los profesionales, ya que suponen un espacio de convivencia y constante interacción en el que resulta imprescindible comenzar a formar y entrenar en habilidades sociales, fomentando así el buen desarrollo de los jóvenes desde edades tempranas. La literatura al respecto evidencia que aquellos jóvenes que tienen desarrolladas las habilidades sociales presentan una mayor capacidad para relacionarse con los demás compañeros y personal docente, estableciendo relaciones sociales de calidad, que les ayudan a tener menores niveles de ansiedad y estrés, aumentando su bienestar psicológico. Sentirse bien con los demás y consigo mismo hace que se sientan más motivados antes los estudios, estando capacitados, además, para hacer frente a las posibles frustraciones que puedan surgir.

Dentro de esta literatura, la adolescencia es un tema de gran consideración, ya que es una etapa en la que se producen grandes cambios en diferentes ámbitos de la vida del adolescente, que generan confusión e implican el surgimiento de una serie de problemáticas que pueden poner en peligro el buen desarrollo de estas habilidades. Asimismo, durante la adolescencia se produce un aumento considerable de la red de relaciones sociales, y la interacción con los iguales se vuelve decisiva para la conformación de la identidad de estos jóvenes. Como señalan Betina y Contini, (2011), el paso de la niñez a la adolescencia supone la adquisición de habilidades sociales más complejas, el mayor acercamiento a pares, sobre todo del otro sexo, la utilización del tiempo libre, y el uso del dinero, entre otros aspectos, conlleva que se pongan en funcionamiento habilidades de interacción verbal, de resolución de conflictos interpersonales,

de elogio y de expresión de emociones positivas y negativas. Por tanto, la capacidad y aprendizaje que hayan recibido estos jóvenes para poner en práctica toda una serie de habilidades será decisiva en el triunfo o fracaso de estas interacciones, afectando a aspectos como la motivación en el instituto, la adaptación en el centro educativo, la autoestima, el aislamiento o la capacidad de reducir las situaciones conflictivas, entre otros.

Aunque sí que es cierto que ha aumentado considerablemente el interés por las habilidades sociales, desde la sociedad en general, y las políticas educativas en particular, desde donde se vienen tomando en consideración otras habilidades más allá de las cognitivas para promover una formación integral del alumnado. También es cierto que, más allá de estas pretensiones, los centros educativos siguen educando desde la potenciación de las capacidades intelectuales, existiendo una gran carencia en lo que respecta a la aplicación de programas concretos que potencien las habilidades sociales desde las aulas.

Por todo ello, se considera esencial llevar a cabo el siguiente trabajo, en el que se pretende conocer las competencias en habilidades sociales de un grupo de adolescentes, con el objetivo de desarrollar una propuesta de intervención que actúe frente a las posibles necesidades encontradas y que pueda ser aplicada desde los centros educativos, haciendo frente a las carencias existentes.

4. OBJETIVOS

4.1. OBJETIVO GENERAL

El **objetivo general** del siguiente trabajo es, desarrollar una propuesta de intervención, dirigida a entrenar y mejorar la asertividad en un grupo de adolescentes que se encuentran cursando la Educación Secundaria Obligatoria.

4.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

En referencia a los **objetivos específicos**, estos son los siguientes:

Evaluar las competencias asertivas de un grupo de adolescentes que se encuentran cursando tercero de la ESO.

Comprobar cuales son los contextos en los que un grupo de adolescentes manifiesta mayores dificultades para comportarse de forma asertiva.

Desarrollar, a partir de los resultados obtenidos, una propuesta de intervención que actúe frente aquellos déficits en habilidades sociales y asertividad que presente el grupo de adolescentes.

Promover a través del programa de intervención el adecuado desarrollo de la asertividad, mejorando la capacidad de estos jóvenes para afrontar las interacciones con su entorno.

5. MÉTODO

En el siguiente apartado se expone la metodología utilizada para llevar a cabo el estudio sobre habilidades sociales en adolescentes. Así como, el proceso seguido para obtener la información necesaria que permita corroborar o desmentir la hipótesis planteada de forma previa y desarrollar el programa de intervención.

5.1 DELIMITACIÓN DE LA POBLACIÓN

La investigación se ha llevado a cabo en un instituto de régimen público, concretamente se ha seleccionado el Instituto de Educación Secundaria Violant de Casalduch, situado en el municipio de Benicasim, Comunidad Valenciana.

El Instituto Violant de Casalduch comenzó su actividad lectiva el curso 1995/1996. Actualmente ofrece enseñanzas de educación secundaria obligatoria, bachillerato (bachillerato de ciencias y tecnología y bachillerato de humanidades y ciencias sociales), y dos ciclos formativos (actividades físicas y deportivas y conducción de actividades físico-deportivas en el medio natural).

Las unidades lectivas con las que cuenta el centro son las siguientes:

- ESO: 19 unidades con 570 plazas.
- Bachillerato: 6 unidades con 210 plazas.
- Ciclos formativos: 6 unidades con 180 plazas.

Además, incluye como proyecto educativo complementario, un programa de cualificación profesional inicial (P.C.P.I.) de operaciones auxiliares de montaje y mantenimiento de sistemas microinformáticos.

5.2 PARTICIPANTES

Para la aplicación de la investigación, se ha seleccionado a un grupo de tercero de la ESO. La elección se realiza de forma intencional y consensuada con la jefa de estudios del Instituto IES Violant de Casalduch. Teniéndose en cuenta para dicha selección que el número de alumnos en clase así como el rango de edad de los adolescentes se ajustara a los objetivos del estudio.

Respecto al perfil de los jóvenes participantes en la investigación, la muestra está formada por 26 alumnos que se encuentran cursando el tercer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria en el I.E.S Violant de Casalduch. De estos 26 adolescentes, 9 son de género masculino,

constituyendo el 34,6% de nuestra muestra, y 17 de género femenino, suponiendo el 65, 4% restante. Todos ellos tienen edades comprendidas entre los 15 y los 17 años; 19 de los menores tienen 15 años, 5 de ellos tienen 16 años y 2 de los jóvenes tienen 17 años. Por lo que la media de edad de los participantes es de 15,3 años.

5.3 INSTRUMENTO

El instrumento que se ha utilizado para llevar a cabo la investigación ha sido la Escala de Habilidades Sociales (EHS), realizada por Elena Gismero González y publicada en el año 2002.

El EHS está compuesto por 33 ítems, 28 de ellos redactados en el sentido de falta de aserción o déficit de habilidades sociales y 5 de ellos en sentido positivo. Las alternativas de respuesta son 4, desde “No me identifico en absoluto; la mayoría de veces no me ocurre o no lo haría” a “Muy de acuerdo y me sentiría o actuaría así en la mayoría de casos”. Consta de 6 subescalas: autoexpresión en situaciones sociales, la defensa de los propios derechos como consumidores, la expresión del enfado o disconformidad, saber decir que no y cortar interacciones, hacer peticiones e iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto. Los ítems que aparecen en el test, haciendo referencia a cada una de las subescalas, siguen el siguiente modelo: “A veces evito hacer preguntas por miedo a parecer estúpido”, “Cuando en una tienda atienden antes a alguien que entró después que yo, me callo”, “Muchas veces prefiero, ceder o callarme para evitar problemas con otras personas”, “Hay determinadas cosas que me disgusta prestar, pero si me las piden, no sé cómo negarme”, “A veces me resulta difícil pedir que me devuelvan algo que deje prestado” o “Soy incapaz de pedir a alguien una cita”. El tiempo que se requiere para su aplicación es aproximadamente de un cuarto de hora. Una alta puntuación refleja la expresión de conductas asertivas, mientras que una baja puntuación indicará dificultad para manejarse con asertividad.

5.4 PROCEDIMIENTO

Los pasos que se han seguido para llevar a cabo el estudio y aplicar el instrumento de investigación seleccionado han sido los siguientes.

En primer lugar, se realiza un escrito en el que se exponen al director del Instituto de Educación Secundaria Violant de Casalduch, los objetivos del trabajo así como la propuesta para aplicar el EHS en uno de los grupos de tercero de la ESO. Tras realizarse los permisos requeridos para esta investigación, la dirección del centro acepta la propuesta. Como se ha dicho anteriormente, la elección del grupo de tercero de la ESO en el que se pasará el EHS, se realiza de forma consensuada con la jefa de estudios, ya que se considera que las características de la clase corresponden a los objetivos de la investigación. El tutor del grupo también es informado al respecto y ofrece su consentimiento.

La aplicación del test se ha llevado a cabo en el instituto, durante el horario habitual en el que los/las menores acuden a clase. Se ha realizado de forma conjunta y contando con la presencia del tutor en el aula. Durante la aplicación se procura mantener un buen clima con los jóvenes. Se les explica en voz alta las instrucciones del test, antes de repartirlos, y se aclaran las dudas existentes hasta asegurarse que todos los sujetos las han comprendido. Se recalca que no existen respuestas correctas ni incorrectas sino que deben contestar, con la mayor sinceridad, cómo actúan o actuarían, se sienten o se sentirían, ante distintas situaciones. Se insiste, además, en que respondan a todas las situaciones propuestas, en el caso de que no hayan vivido concretamente la situación descrita se les propone que piensen en qué creen que harían. Aunque no hay tiempo límite para contestar el test, la mayoría de los alumnos no tardan más de un cuarto de hora en contestarlo. Cabe señalar que, tanto en el momento de realización de la prueba como a la hora de exponer los resultados, no se ha utilizado ningún tipo de dato personal, guardando en todo momento el anonimato de los participantes.

Por último, tras realizar el análisis de los resultados, se ha procedido a realizar la propuesta del programa de intervención. Se pretende entrenar en habilidades sociales, y concretamente en asertividad, haciendo hincapié en aquellas áreas en las que los resultados reflejan mayores dificultades y/o necesidad de intervención.

6. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

En el siguiente apartado se exponen los resultados obtenidos tras la aplicación de la Escala de Habilidades Sociales a un grupo de 26 jóvenes, que cursan tercero de la ESO en el instituto IES Violant de Casalduch.

Para llevar a cabo el análisis de los resultados obtenidos se ha utilizado la estadística descriptiva, concretamente el paquete estadístico SPSS 22.0. En primer lugar, se han analizado los resultados de los 26 participantes en cada una de las subescalas. Y a continuación, se han agrupado y analizado los resultados según el sexo del participante, diferenciando varones y mujeres.

Tabla 1. *Resultados SPSS del grupo.*

Resultados obtenidos por los 26 participantes en cada una de las subescalas.

	N	Media	Desviación típica
I. Autoexpresión en situaciones sociales	26	55,27	26,538

II. Defensa de los propios derechos como consumidor	26	49,85	30,897
III. Expresión de enfado o disconformidad	26	55,00	25,809
IV. Decir no y cortar interacciones	26	44,96	26,994
V. Hacer peticiones	26	46,54	31,298
VI. Iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto	26	42,85	27,918
Puntuación global	26	47,04	24,109

Los resultados obtenidos reflejan que, los 26 jóvenes participantes obtienen la puntuación más elevada ($\bar{X}=55,27$; $s=26,538$) en la subescala I, referida a la autoexpresión en situaciones sociales. Es decir, muestran una mayor habilidad a la hora de interactuar en distintos contextos sociales (entrevistas laborales, tiendas, lugares oficiales, reuniones sociales...). Esta puntuación refleja que tienen facilidad para expresarse de manera espontánea y sin ansiedad en distintas situaciones sociales.

Asimismo, obtienen la segunda puntuación más elevada ($\bar{X}=55,00$; $s=25,809$) en la subescala III, expresión de enfado o disconformidad. Esta puntuación indica que se sitúan dentro de la media en lo que se refiere a expresar que se sienten enfadados, que tiene sentimientos negativos justificados o que están en desacuerdo con la opinión de otra persona.

Las siguientes subescalas por puntuación son, la subescala II ($\bar{X}=49,85$; $s=30,897$), defensa de los propios derechos como consumidor, y la subescala V ($\bar{X}=46,54$; $s=31,298$), hacer peticiones. La puntuación de la subescala II manifiesta que tienen la capacidad de expresarse de manera asertiva frente a desconocidos en defensa de sus propios derechos. De forma más concreta esta subescala refleja la capacidad de defender sus propios derechos como consumidores en diferentes comercios o lugares públicos. De igual forma, la puntuación obtenida en la subescala V, señala que se encuentran dentro de la media a la hora de expresar en forma de petición aquello que desean, ya sea con amigos o en situaciones de consumo.

Por otro lado, aquellas áreas en las que los participantes manifiestan puntuaciones más bajas, son las referidas a decir no y cortar interacciones ($\bar{X}=44,96$; $s=26,994$), subescala IV, e iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto ($\bar{X}=42,85$; $s=27,918$), subescala VI. Las puntuaciones obtenidas en la subescala IV indican que presentan ciertas tendencias poco asertivas a la hora de decir “no” a otras personas y cortar aquellas interacciones que no desean mantener (cortar a un amigo que no para de hablar, decirle a una persona que no quiere seguir

quedando o manteniendo la relación, negarse a prestar algo...). Respecto a la subescala VI, es el área en la que este grupo de adolescentes presenta mayor problemática, manifestando ciertas dificultades para iniciar conversaciones con el sexo opuesto, pedir una cita, hacer un cumplido así como hablar con alguien que les resulte atractivo.

Por último, cabe señalar que, de forma general, las puntuaciones obtenidas ($\bar{X}=47,04$; $s=24,109$), indican que todos los participantes de la muestra se encuentran dentro de la media, es decir, no se han obtenido en ninguna de las escalas puntuaciones significativas. Por tanto, tal y como reflejan los resultados no existe la no asertividad entre los participantes, sino que existen tendencias a ser más o menos asertivo en cada una de las escalas.

Tabla 2. Resultados SPSS por género.

Resultados por género, obtenidos por los 9 varones y las 17 mujeres, en cada una de las subescalas.

	GÉNERO					
	MASCULINO			FEMENINO		
	N	Media	Desviación típica	N	Media	Desviación típica
I. Autoexpresión en situaciones sociales	9	54,11	28,890	17	55,88	26,115
II. Defensa de los propios derechos como consumidor	9	38,89	23,422	17	55,65	33,377
III. Expresión de enfado o disconformidad	9	51,67	26,458	17	56,76	26,100
IV. Decir no y cortar interacciones	9	38,89	25,954	17	48,18	27,749
V. Hacer peticiones	9	35,00	27,839	17	52,65	32,070
VI. Iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto	9	46,67	34,095	17	40,82	24,981
puntuación global	9	41,67	23,717	17	49,88	24,538

Tras analizar los datos diferenciando el género de los participantes de la muestra, los resultados obtenidos reflejan que, por un lado, los varones participantes obtienen la puntuación más elevada ($\bar{X}=54,11$; $s=28,890$), en la subescala I, referida a la autoexpresión en situaciones sociales. Es decir, muestran una mayor habilidad a la hora de interactuar en distintos contextos sociales, sabiendo expresarse en distintas situaciones sociales de manera espontánea y sin ansiedad.

Asimismo, obtiene la segunda puntuación más elevada ($\bar{X}=51,67$; $s=26,458$) en la subescala III, expresión de enfado o disconformidad. Esta puntuación indica que se sitúan dentro de la media en lo que se refiere a expresar que se sienten enfadados, que tiene sentimientos negativos justificados o que están en desacuerdo con la opinión de otra persona. Seguida de la subescala VI ($\bar{X}=46,67$; $s=34,095$), iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto, en la que también se sitúan dentro de la media.

Por otro lado, aquellas áreas en las que presentan tendencias a ser menos asertivos son las referidas a defender sus propios derechos como consumidores ($\bar{X}=38,89$; $s=23,422$), subescala II, y la referida a decir no y cortar interacciones ($\bar{X}=38,89$; $s=25,954$), subescala IV. Respecto a la subescala II, presentan cierta problemática para expresar conductas asertivas frente a desconocidos en defensa de sus propios derechos (pedir a alguien que está hablando en el cine que se calle, devolver un objeto defectuoso, no dejar colarse a alguien en una tienda...). La subescala IV indica que en determinadas situaciones tienen dificultad a la hora de decir “no” a otras personas y cortar aquellas interacciones que no desean mantener (cortar a un amigo que no para de hablar, decirle a una persona que no quiere seguir quedando o manteniendo la relación, negarse a prestar algo...).

Aquella área en la que los 9 varones participantes manifiestan mayor problemática es en la referida a hacer peticiones ($\bar{X}=35,00$; $s=27,839$), subescala V. Presentan tendencias poco asertivas a la hora de expresar peticiones a otras personas sobre aquello que desean. Se refiere tanto a los amigos (pedir un favor o expresar que quieren que les devuelvan algo que dejaron prestado), como en situaciones de consumo (pedir que les cambien el plato en un restaurante si no es lo que pidieron o reclamar que les han dado mal el cambio en una tienda).

Por último, la puntuación global ($\bar{X}=41,67$; $s=23,717$) señala que, de forma general, este grupo de adolescentes se encuentra dentro de la media en lo que respecta a las competencias asertivas o manifestación de habilidades sociales en sus conductas.

Respecto a los resultados obtenidos por las 17 mujeres participantes en el estudio, es en la subescala III, expresión de enfado o disconformidad, en la que obtienen una puntuación más

elevada ($\bar{X}=56,76$; $s=26,100$) y, por tanto, en la que presentan una mayor habilidad. Esta puntuación refleja que tienen la capacidad de evitar conflictos o confrontaciones con otras personas, sabiendo expresar su enfado, desacuerdo con la opinión de otros y sentimientos negativos de forma asertiva.

La segunda puntuación más elevada ($\bar{X}=55,65$; $s=33,377$) la obtienen en la subescala II, y manifiesta que tienen la capacidad de expresarse de manera asertiva frente a desconocidos en defensa de sus propios derechos. De forma más concreta esta subescala refleja la capacidad de defender sus propios derechos como consumidoras en diferentes comercios o lugares públicos.

También presentan conductas asertivas en la subescala I ($\bar{X}=55,88$; $s=26,115$), y en la subescala V ($\bar{X}=52,65$; $s=32,070$). La puntuación de la primera subescala nos indica que tienen la capacidad para interactuar y expresarse de forma espontánea y sin ansiedad en entrevistas de trabajo, lugares oficiales, grupos de amigos, reuniones sociales... De igual forma, la puntuación obtenida en la subescala V señala que se encuentran dentro de la media a la hora de expresar en forma de petición aquello que desean, ya sea con amigos o en situaciones de consumo.

Respecto a las puntuaciones más bajas, se obtienen en las áreas referidas a la capacidad de decir no y cortar interacciones ($\bar{X}=48,18$; $s=27,749$), subescala IV. Seguida de la subescala VI ($\bar{X}=40,82$; $s=24,981$), iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto. Por tanto, aquella área en la que las mujeres participantes muestran tendencias menos asertivas es en la referida a expresarse espontáneamente y sin ansiedad con el sexo opuesto, mostrando ciertas dificultades para hacer halagos, tener la iniciativa a la hora de pedir una cita o conversar con personas que les resultan atractivas.

En definitiva, los resultados obtenidos ($\bar{X}=49,88$; $s=24,538$), indican que las 17 mujeres de la muestra se encuentran dentro de la media en las 6 áreas evaluadas.

Realizando ahora un análisis comparativo, los resultados obtenidos reflejan que, las mujeres de la muestra presentan, de forma general, mayores tendencias asertivas que los varones. Por otro lado, tanto mujeres como varones manifiestan dificultades a la hora de decir no y cortar interacciones. También cabe destacar que ambos expresan conductas asertivas en las áreas relacionadas con la autoexpresión en situaciones sociales y expresión de enfado o disconformidad. Además, mientras el área en la que presentan tendencias menos asertivas los hombres es la referida a hacer peticiones. Las mujeres presentan mayores dificultades a la hora de iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto.

En definitiva, tanto las puntuaciones obtenidas por los varones ($\bar{X}=41,67$; $s=23,717$), como las obtenidas por las mujeres ($\bar{X}=49,88$; $s=24,538$), reflejan que ambos se encuentran dentro de la media, y que no existen diferencias significativas por razón de género. Como se ha señalado anteriormente, únicamente existe una tendencia por parte de las mujeres participantes a mostrar mayores niveles de asertividad en las diferentes áreas evaluadas.

7. PROGRAMA DE INTERVENCIÓN.

A continuación se expone la propuesta del programa de intervención que se ha desarrollado en función de los resultados obtenidos en el estudio. Como se ha explicado de forma anterior, los contenidos que se trabajarán en el programa corresponden con aquellas áreas en las que los participantes de la investigación mostraban comportamientos menos asertivos. De esta forma se pretende entrenar en habilidades sociales, y concretamente en asertividad, a este grupo de 26 adolescentes, haciendo hincapié en aquellos contextos en los que presentan mayores dificultades.

7.1. OBJETIVOS

La finalidad de este programa es, dotar a estos jóvenes de un amplio repertorio de estrategias que sean útiles y aplicables a su vida cotidiana y que les permitan mejorar la calidad de sus relaciones interpersonales.

De forma más específica los objetivos que se persiguen son:

- Promover una educación integral desde los centros educativos, a través de la inclusión de un programa en el que se trabajan las habilidades sociales.
- Propiciar entre el alumnado la adquisición de conocimientos sobre las habilidades sociales y la asertividad, procurando que interioricen la importancia y beneficios de saber relacionarse con los demás de forma adecuada.
- Lograr que los adolescentes adquieran y consoliden nuevas estrategias de interacción que les permitan mantener relaciones positivas, mejorando la convivencia escolar.
- Proporcionarles alternativas de actuación frente aquellas situaciones en las que presenten mayores problemáticas, evitando así comportamientos poco asertivos.

7.2. DESCRIPCIÓN DEL PROGRAMA

El programa de intervención tiene como destinatarios a un grupo de 26 adolescentes que se encuentran cursando tercero de la ESO. Está diseñado para ser aplicado en el contexto escolar, contando con el apoyo del tutor, ya que su conocimiento del grupo ayudará a realizar las actividades de la manera más oportuna y beneficiosa posible para el alumnado.

Aunque se diseña a raíz del estudio de una población determinada, tiene un carácter educativo e integrador en el que se pretende formar en habilidades sociales y de forma más concreta en asertividad, por lo que es aplicable en cualquier centro educativo, a adolescentes que se encuentren cursando la educación secundaria obligatoria.

Dicho programa está planeado para seguir una metodología de trabajo en grupo, es decir, todas las actividades están planificadas para realizarse de forma conjunta por toda la clase, procurando así motivar al grupo y conseguir una participación activa por parte de cada uno de los adolescentes. De esta manera pretendemos que a través de la interacción con los demás, aprendan e interioricen los contenidos del programa.

El programa constará de 5 sesiones que serán distribuidas a lo largo del semestre, realizándose durante el horario lectivo. Se seguirá la misma dinámica a la hora de impartir cada una de ellas; cada sesión tendrá una duración de 2 horas, en primer lugar se explicarán los contenidos que se van a trabajar y se realizará una introducción teórica de los conceptos principales, (con una duración de 30 minutos) de forma que el alumnado asimile el significado de cada una de las habilidades, así como sus beneficios y aportaciones positivas para su vida diaria. Una vez se haya comprendido la parte teórica, se procederá a poner las habilidades en práctica a través de una serie de dinámicas y actividades en las que participarán todos los miembros de la clase. Se pretende de esta forma que, a través de la interacción con los demás, la práctica de las habilidades con sus propios compañeros en situaciones naturales, el aprendizaje por observación así como el feedback que puedan recibir unos de otros, se propicie un aprendizaje más completo y beneficioso.

Respecto a los contenidos que se trabajarán en cada sesión, éstos corresponden a 5 habilidades sociales, que son las siguientes:

- Sesión 1. Comunicación verbal y no verbal
- Sesión 2. Asertividad
- Sesión 3. Decir no y cortar interacciones.
- Sesión 4. Defender los propios derechos y opiniones
- Sesión 5. Hacer peticiones y relacionarnos con el sexo opuesto.

Por último cabe señalar que, para el desarrollo de las sesiones se ha realizado una revisión de los programas de habilidades sociales ya existentes. Concretamente, se realiza una adaptación del Programa de de Asertividad y Habilidades Sociales (PAHS) de M. ^a Inés Monjas Casares (2007), ya que es el que más se ajusta a los contenidos y habilidades que se pretenden trabajar.

7.3. SESIONES

➤ 7.3.1 SESIÓN 1. COMUNICACIÓN VERBAL Y NO VERBAL

Objetivos

Conocer los aspectos que integran la comunicación verbal y la comunicación no verbal.

Aprender a utilizar la comunicación verbal y no verbal de forma adecuada y coherente en nuestras interacciones.

Ser conscientes de la importancia de utilizar de forma adecuada la comunicación no verbal para mantener relaciones satisfactorias.

Aprender a detectar que expresan los gestos, tono de voz o posición de nuestro interlocutor.

Introducción teórica

En el proceso de la comunicación interpersonal intervienen dos canales, el verbal y el no verbal:

- Comunicación verbal

La comunicación verbal es aquella en la que se utiliza la palabra para hacer llegar un mensaje a nuestro receptor o receptores, ya sea dar una opinión, expresar un sentimiento, realizar una pregunta, dar una orden, argumentar, dar una indicación etc.

- Comunicación no verbal

Cuando hablamos de comunicación no verbal nos referimos a los gestos, posturas, expresiones faciales, tono de voz, movimientos, miradas etc. que acompañan a la comunicación verbal y que complementan el mensaje, ya que nos expresan el estado de ánimo, emociones o actitud de la otra persona.

Todas estas conductas que interviene en la comunicación no verbal pueden ser clasificadas en los siguientes ámbitos:

Paralingüística: Se refiere a aspectos como el tono, el volumen, el ritmo y firmeza de la voz, así como las pausas, los errores lingüísticos o la fluidez verbal.

Kinesia: Hace referencia a la postura corporal, los gestos, la expresión facial, la sonrisa, la mirada, movimientos de cabeza...

Proxémica: Se refiere a la utilización que hacemos del espacio, es decir, la distancia que dejamos con la otra persona, nuestra colocación o proximidad y contacto físico.

Actividades

1. Observar nuestro lenguaje no verbal.

Desarrollo: Los alumnos formarán grupos de 3 personas, dos de ellos se situarán uno enfrente del otro para conversar durante 5 minutos sobre un tema que habrá sido previamente dictado por el tutor, deberán hacerlo dando su opinión y tratando de comportarse en la forma en la que lo harían habitualmente. La tercera persona deberá observar la conversación, fijándose en la conducta no verbal de ambos y anotando todo aquello que le parezca relevante, tanto lo que hacen bien como aquello que podrían mejorar. Al pasar los 5 minutos se volverá a reunir toda la clase y cada uno de los observadores explicará al grupo sus anotaciones. Entre todos comentarán si están de acuerdo con el observador y añadirán sus propias opiniones. Si existe algún aspecto que se considere que se debe mejorar, los que mantenían la conversación la continuarán, realizando las modificaciones pertinentes en su lenguaje no verbal.

Duración: 30 minutos.

Recursos: Un aula equipada con mesas y sillas, lo bastante amplia para albergar a todos los alumnos que participan en la dinámica.

2. Adivina cómo se sienten a través de la comunicación no verbal.

Desarrollo: En la siguiente actividad se formarán grupos de dos personas, el tutor repartirá a un miembro de la pareja una tarjeta con una emoción determinada (cariño, alegría, tristeza, desprecio, enfado...)

Los alumnos deberán representar una conversación informal, simulando a dos amigos que se encuentran;

- *Hola Marta.*

- *¡Eh! Hola Roberto, ¿Cómo va todo?*

- *Todo bien, cuánto tiempo sin verte. ¿Qué es de tu vida?*

Aquel que tiene la tarjeta deberá expresar la emoción que le haya tocado mediante el lenguaje no verbal, (tono de voz, los gestos, las pausas, distancia que toma con la otra persona, posición...) de manera que su compañero adivine de que emoción se trata.

Cada pareja realizará la representación delante de la clase, de forma que todos puedan observar la situación e intentar adivinar la emoción de su compañero. Al acabar, entre todos se comentará

en que aspectos de la comunicación no verbal han detectado la emoción, y se corregirá cualquier forma inadecuada de expresarla.

Tras observar a todos los grupos, se reflexionará sobre toda la información que nos trasmite la comunicación no verbal.

Duración: 30 minutos

Recursos: Un aula equipada con mesas y sillas, lo bastante amplia para albergar a todos los alumnos que participan en la dinámica. Tarjetas para repartir.

3. Comunicación verbal y comunicación no verbal.

Desarrollo: Para llevar a cabo esta actividad se dividirá a la clase en grupos de 4 personas. Cada uno de estos grupos deberá pensar en una escena que representar, y cada uno de los miembros del grupo asumirá un papel. La actividad consiste en que representen esta escena delante de sus compañeros, acompañando su comunicación verbal de su comunicación no verbal de forma coherente.

Por ejemplo, los cuatro miembros del grupo simulan que están aconsejando a uno de sus amigos que acaba de tener una discusión con su pareja. Cada uno de ellos deberá reflejar tanto con sus palabras como su tono de voz, gestos, o posición, el mismo mensaje.

Al finalizar, los compañeros analizarán la representación, comentando en que aspectos de la comunicación no verbal han observado que el mensaje era coherente con la comunicación verbal.

Duración: 30 minutos

Recursos: Un aula equipada con mesas y sillas, lo bastante amplia para albergar a todos los alumnos que participan en la dinámica.

➤ 7.3.2 SESIÓN 2. ASERTIVIDAD

Objetivos

Conocer el estilo asertivo e identificar los otros dos estilos de relación interpersonal: inhibido y agresivo.

Aprender nuevas técnicas para comportarnos de manera asertiva.

Tomar conciencia de la importancia de comportarnos de forma asertiva en nuestras relaciones interpersonales.

Introducción teórica

Podemos diferenciar tres estilos a la hora de relacionarnos con los demás.

- Asertivo

La persona asertiva muestra respeto hacia su interlocutor así como hacia su propia persona, es decir, defiende sus derechos y respeta los derechos de los demás, mantiene una relación de igual a igual con la otra persona, no se cree ni superior ni inferior, es flexible y sabe solucionar los conflictos mediante el diálogo, de manera pacífica, no intenta manipular, ni deja ser manipulado, consigue sus objetivos sin tener que herir para ello a nadie y es consciente de que tiene derecho a equivocarse, por lo que acepta sus propias limitaciones, siendo a su vez tolerante con los errores ajenos.

- Inhibido

La persona con un estilo inhibido, se sitúa en un plano de inferioridad en sus relaciones interpersonales, no se respeta, ni se hace respetar por la otra persona, no defiende sus propios derechos, antepone los deseos de los demás a los suyos propios, quiere siempre agradar a los demás por lo que evita cualquier conflicto y no se atreve a expresar sus propias opiniones o sentimientos por miedo a molestar.

- Agresivo

La persona agresiva se considera superior a todos los demás, utiliza la agresión verbal, psicológica y física en sus relaciones, defiende sus derechos por encima de todo sin respetar los de los demás, para conseguir sus objetivos manipula, humilla y atenta contra todos sin considerar el daño a la otra persona. Siempre está en estado de ataque, dispuesto a discutir, es rígido en sus opiniones y no admite sus propios errores, cree que nunca se equivoca.

- Algunas técnicas asertivas

A continuación exponemos tres técnicas asertivas que pueden ser utilizadas en situaciones que nos generen conflicto (Castanyer, 2004).

Técnica de la pregunta asertiva: Esta técnica consiste en pensar que la crítica que estamos recibiendo por parte de otra persona está hecha desde la buena intención. Por ello, se deben realizar preguntas con el fin de que nos argumente sus ideas y entendamos mejor que nos está diciendo. Por ejemplo:

1.

- *Por tu culpa hemos suspendido el trabajo.*

- *Veo que no te ha gustado mi forma de trabajar ¿qué crees que debería cambiar, desde tu punto de vista, para que no nos vuelva a suceder lo mismo en otras asignaturas? (Pregunta asertiva)*

2.

- *Tú tienes la culpa de que hayamos acabado discutiendo, como siempre.*

- *¿Qué es exactamente lo que te molesta de mi comportamiento? (Pregunta asertiva)*

Aplazamiento asertivo: Esta técnica puede ser utilizada en aquellos momentos en los que nos sentimos incómodos o superados por la situación y no seamos capaces de dar una respuesta a la crítica que estamos recibiendo. Consiste en aplazar la respuesta, hasta que nos sintamos relajados y podamos responder con claridad y de forma correcta. Por ejemplo:

1.

- *Por tu culpa hemos suspendido el trabajo.*

- *Este es un tema con el que solemos tener discrepancias, si te parece, lo hablamos mañana con más calma, ahora me tengo que ir ¿de acuerdo? (Aplazamiento asertivo)*

2.

- *Tú tienes la culpa de que hayamos acabado discutiendo, como siempre.*

- *En este momento no me encuentro cómodo para hablar de este tema, ¿te parece que lo hablemos más tarde? (Aplazamiento asertivo)*

Técnica del acuerdo asertivo: Esta técnica puede ser utilizada en aquellas situaciones en las que reconozcamos que la otra persona tiene razones para estar enfadada, pero consideremos que no nos lo está diciendo de forma adecuada o que está generalizando. Por ejemplo:

1.

- *Por tu culpa hemos suspendido el trabajo.*

- *Tienes razón, se me olvidó acabar mi parte del trabajo, normalmente siempre la realizo con tiempo, intentaré que no se vuelva a repetir. (Acuerdo asertivo)*

2.

- *Tú tienes la culpa de que hayamos acabado discutiendo, como siempre.*

- *Es verdad, he sacado yo el tema, pero sabes que, normalmente, soy muy tranquilo y no me gusta discutir. (Acuerdo asertivo)*

Actividades

1. Transformar la conducta al estilo asertivo.

Desarrollo: Se realizan grupos de tres personas, cada grupo debe pensar una conducta inhibida o agresiva que haya tenido, o haya observado en otra persona durante la última semana. Los miembros del grupo deben explicar frente a sus compañeros el tipo de conducta que han escogido, y que características la identifican como conducta inhibida o agresiva. Una vez explicado, deberán representar la situación cambiándola al estilo asertivo. Al terminar la representación el resto de compañeros podrá aportar nuevas opiniones o propuestas para comportarse de forma asertiva en la situación determinada que se esté representando.

Al finalizar todos los grupos, se reflexionará sobre los beneficios de comportarse de manera asertiva.

Duración: 30 minutos

Recursos: Un aula equipada con mesas y sillas, lo bastante amplia para albergar a todos los alumnos que participan en la dinámica.

2. Técnicas asertivas.

Desarrollo: En la siguiente actividad se pondrán en práctica las técnicas de la pregunta asertiva, el aplazamiento asertivo y el acuerdo asertivo. Para ello se dividirá a la clase por parejas, quienes deberán simular las siguientes situaciones:

- Un amigo le reprocha a otro que no se haya acordado de esperarlo para ir juntos a casa después de clase.
- Un compañero recrimina al otro por llegar media hora tarde de la hora acordada.
- Un familiar reprende contra otro argumentando que esta siempre malhumorado y solo piensa en sí mismo.
- Un amigo acusa a otro de dejarlo de lado por comenzar a conocer a gente nueva.

Cada miembro de la pareja asumirá un papel, uno de ellos realizará la crítica y el otro deberá contestar utilizando las diferentes técnicas asertivas. Se irán intercambiando los papeles para que ambos puedan practicar estas técnicas en las diferentes situaciones sugeridas.

Tras pasar 15 minutos toda la clase se reunirá de nuevo y en grupo se comentará la actividad. Cada pareja explicará de qué manera a utilizado las técnicas asertivas y que dificultades ha observado, y podrá realizar las sugerencias o aportaciones que considere oportunas.

Duración: 30 minutos.

Recursos: Un aula equipada con mesas y sillas, lo bastante amplia para albergar a todos los alumnos que participan en la dinámica.

3. Debate asertivo.

Desarrollo: Se dividirá la clase en grupos de 4 o 5 personas. A cada grupo se le propondrá que debata sobre un tema determinado, y a cada miembro del grupo se le asignará una postura ante este tema.

Por ejemplo, se propone a los miembros del grupo que simulen que cada uno de ellos es el delegado de una de las clases de su curso, y se han reunido para debatir si los exámenes de recuperación se realizarán en julio o en septiembre. Cada miembro del grupo deberá tener una postura (uno defenderá que se realicen en julio, otros en septiembre y uno de ellos puede proponer una alternativa distinta).

Deben realizar el debate practicando la conducta asertiva; tratando, por tanto, de respetar los turnos de palabra de sus compañeros, hacer respetar su turno de palabra, expresar sus puntos de vista, respetar los puntos de vista de los demás, cuidando su lenguaje no verbal y verbal etc.

Cada grupo deberá debatir durante 5 minutos delante del resto de la clase, de esta forma todos los alumnos podrán observar y aprender de las conductas asertivas de sus compañeros. Al acabar el debate, todos podrán dar su opinión comentando tanto los aspectos positivos como aquellos que se puedan mejorar.

Duración: 30 minutos

Recursos: Un aula equipada con mesas y sillas, lo bastante amplia para albergar a todos los alumnos que participan en la dinámica.

➤ 7.3.3. SESIÓN 3. DEFENDER LOS PROPIOS DERECHOS Y OPINIONES

Objetivos

Conocer y asimilar nuestros derechos asertivos.

Reconocer cuando están siendo vulnerados nuestros derechos.

Aprender a expresar nuestros sentimientos, opiniones y derechos, y defenderlos de manera asertiva ante otras personas.

Fomentar el respeto por los derechos, opiniones y sentimientos de los demás.

Introducción teórica

Todas las personas poseemos una serie de derechos que deben ser respetados. En ocasiones, durante nuestras relaciones interpersonales estos derechos son vulnerados (insultos, humillaciones, se nos minusvalora, no se nos respeta, no se tienen en cuenta nuestras opiniones...) y de igual forma, otras ocasiones somos nosotros mismos quienes atentamos contra los derechos de los demás. Debemos, por tanto, conocer cuáles son nuestros derechos, aprender a defenderlos y hacerlos respetar, y de igual forma respetar los derechos de los demás, siempre de manera asertiva.

A continuación exponemos nuestros derechos asertivos (Castanyer, 2004).

Tengo derecho a:

- Ser tratado con respeto y dignidad.
- Tener y expresar mis propios sentimientos y opiniones.
- Ser escuchado y tomado en serio.
- Juzgar mis necesidades, establecer mis prioridades y tomar mis propias decisiones.
- Decir “no” sin sentirme culpable.
- Pedir lo que quiero, dándome cuenta de que mi interlocutor tiene derecho a decir “no”.
- Cambiar
- Cometer errores.
- Pedir información y ser informado
- Obtener aquello por lo que pagué.
- Decidir no ser asertivo.
- Ser independiente

- Decidir qué hacer con mis propiedades, cuerpo, tiempo, etc. Mientras no se violen los derechos de otras personas.
- Tener éxito.
- Gozar y disfrutar.
- Mi descanso y aislamiento siendo asertivo.
- Superarme, aún superando a los demás.

Actividades

1. Defender nuestros derechos.

Desarrollo: En la siguiente actividad se les propone a los alumnos que imaginen las siguientes situaciones:

- Estas en el cine y la persona del asiento de al lado habla constantemente en un tono muy elevado.
- Tus padres te acusan de haber roto uno de los sillones de casa, pero no has sido tú.
- Estas haciendo cola, para entregar unos papeles en la secretaría de tu instituto, y varias personas se cuelan en la fila por delante de ti.

Deberán formar parejas y representar cada una de estas escenas, cada vez será uno de los miembros de la pareja quien defienda sus derechos de manera asertiva ante estas situaciones.

Antes de empezar se les da los siguientes consejos, para defender sus derechos de manera asertiva (Monjas, 2007):

- Expresa la expresión verbal correcta (expresiones directas, sin rodeos, mensajes “yo”, breves y claros).
- Utiliza un lenguaje corporal asertivo (tono de voz firme y tranquilo, contacto ocular, distancia cercana al interlocutor...)
- Dirigirte a la otra persona de manera respetuosa y amable, sin dar órdenes ni intentar “castigarlo” o ridiculizarlo por lo ocurrido.
- Pide mediante una sugerencia el cambio de conducta
- Agradece a la otra persona que te haya escuchado.

Tras 15 minutos de práctica se volverá a reunir a toda la clase, y se reflexionará sobre cómo suelen actuar frente estas situaciones, y que ventajas nos aporta defender nuestros derechos de manera asertiva.

Duración: 30 minutos

Recursos: Un aula equipada con mesas y sillas, lo bastante amplia para albergar a todos los alumnos que participan en la dinámica.

2. Defender y respetar opiniones.

Desarrollo: Se dividirá a la clase en grupos de 4 personas. Cada grupo deberá realizar un debate sobre uno de estos temas (la eutanasia, el aborto, la pena de muerte...), se procurará que los miembros del grupo tengan opiniones contrapuestas en el tema elegido, si no es así, simularán que se defienden puntos de vista opuestos.

Cada uno de los miembros del grupo deberá defender su opinión y respetar la de los demás de manera asertiva, siguiendo los siguientes consejos (Monjas, 2007):

- Explica tu opinión a través de frases cortas, mensajes “yo”, tono de voz firme, pero amistoso y agradable y habla de forma calmada.
- Intenta que todo el mundo atienda mientras estas exponiendo tu opinión.
- Si es necesario repite tu mensaje o añade más información.
- Escucha con atención los argumentos de las otras personas y muestra interés por lo que dicen.
- Haz preguntas empáticas para comprender mejor el punto de vista de las otras personas.
- Señala aquellos aspectos en lo que coincidáis o te parezcan positivos.
- Expresa tu opinión sin descalificar las ideas de los demás.

El debate durará 15 minutos, tras este tiempo se comentará de forma conjunta la actividad. Cada grupo expondrá como se ha sentido al defender sus opiniones así como al respetar la de los demás de manera asertiva. Se señalarán las dificultades que se hayan tenido y entre todos se intentarán dar soluciones o alternativas.

Duración: 30 minutos

Recursos: Un aula equipada con mesas y sillas, lo bastante amplia para albergar a todos los alumnos que participan en la dinámica.

3. Ejemplos cotidianos.

Desarrollo: Para la realización de la siguiente actividad se dividirá a la clase en grupos de 5 personas. Cada uno de los miembros del grupo deberá pensar en una situación que les haya ocurrido recientemente en la que: han sido vulnerados sus derechos, no se han tenido en cuenta sus sentimientos o no han sabido defender sus opiniones de manera asertiva. Por ejemplo:

Nuestro grupo de amigos está formado por 6 personas, el otro día nos reunimos para decidir cuál sería el destino de nuestro próximo viaje. Todos los miembros del grupo opinaron, pero al llegar mi turno ninguno de mis compañeros escucho mi opinión al respecto, alegando que todos estaban de acuerdo y no iban a cambiar el destino por una persona. Ante esta situación no supe reaccionar de manera asertiva y comenzamos a discutir.

Se dejarán 5 minutos para que cada uno de los miembros del grupo piense en una de estas situaciones. A continuación, cada uno de los miembros expondrá su historia, cómo se sintió ante tal situación y como debería haber actuado según el estilo asertivo. Tras 10 minutos se volverá a reunir toda la clase, y se les pedirá que piensen en una situación que hayan vivido recientemente en la que: han vulnerado los derechos de otra persona, no han tenido en cuenta los sentimientos de otro o no han respetado las opiniones de un compañero. Cada miembro comentará a su grupo la situación en la que haya pensado, y se reflexionará sobre la importancia de saber defender nuestros derechos, sentimientos y opiniones de igual forma que respetamos los derechos opiniones y sentimiento de los demás.

Duración: 30 minutos

Recursos: Un aula equipada con mesas y sillas, lo bastante amplia para albergar a todos los alumnos que participan en la dinámica.

➤ 7.3.4 SESIÓN 4. DECIR NO Y CORTAR INTERACCIONES

Objetivos.

Tomar conciencia del derecho a decir no.

Aprender a decir no y cortar interacciones de manera asertiva.

Aprender a asimilar de forma asertiva las negativas que nos hacen otras personas.

Introducción teórica.

Como hemos explicado en la sesión anterior, dentro del apartado derechos asertivos, todas las personas tenemos el derecho a decir “no” y rechazar peticiones, y no tenemos por qué sentirnos culpables por ello, ni ceder para conseguir la aprobación de los demás. Es muy frecuente que otras personas nos pidan que hagamos algo que no queremos e insistan intentándonos manipular, haciéndonos sentir culpables o dándonos múltiples razones de por qué deberíamos hacer lo que nos dicen o piden. Debemos recordar que tenemos derecho a expresar nuestros propios sentimientos y opiniones, juzgar nuestras necesidades, establecer nuestras prioridades y

tomar nuestras propias decisiones, decir “no” sin sentirnos culpables y de la misma forma pedir lo que queremos entendiendo que las otras personas también tienen el derecho a decir “no”.

A continuación, exponemos un guía en las que se marcan las pautas a seguir para decir no y responder y recibir negativas de manera asertiva (Monjas, 2007).

- Decir “no” de manera asertiva.
 1. Decidir por ti mismo que no quieres o no debes hacer lo que te piden.
 2. Buscar el momento y el lugar apropiado para comunicar nuestra decisión a la otra persona (cuando haya poca gente, pudiendo estar a solas con la otra persona, cuando consideremos que el otro se encuentra relajado y dispuesto a escucharnos...)
 3. Utilizar las expresiones verbales correctas e intentar expresarlo de una forma directa, sin rodeos, breve y clara. Si lo creemos oportuno es positivo que justifiquemos o demos una razón a nuestra negativa.
 4. Acompañar nuestra comunicación verbal de nuestra comunicación no verbal, utilizando un lenguaje corporal asertivo (contacto ocular, expresión corporal tranquila, tono de voz firme y seguro...)
 5. En el caso que lo consideremos oportuno, sugerir una alternativa.
 6. Agradecer a la otra persona que haya comprendido y aceptado tu decisión.

- Recibir y responder a una negativa de manera asertiva.
 1. Escuchar con atención e interés lo que nos está diciendo la otra persona al negarse a nuestra petición.
 2. Ponernos en el lugar de la otra persona para comprender lo que nos dice y su punto de vista.
 3. Controlar el enfado y aquellas sensaciones desagradables que nos produzca escuchar la negativa de la otra persona.
 4. Actuar en consecuencia a lo que nos dice la otra persona (abandonar el tema, pedir más aclaraciones, seguir insistiendo si se cree necesario...)

- Algunas técnicas asertivas.

Técnica del sándwich: La siguiente técnica asertiva consiste en expresar algo positivo tanto antes como después de dar la negativa o rechazar una petición, de forma que resulte menos molesto para la otra persona. Por ejemplo:

Un amigo te invita a una fiesta este sábado, pero no te apetece lo más mínimo ir, si utilizas la técnica del sándwich podrías contestarle de la siguiente manera:

- *Muchas gracias por invitarme (mensaje positivo), pero no me viene bien ir este sábado (negativa), podemos quedar otro día y pasar la tarde juntos (mensaje positivo).*

Técnica del disco rayado: Esta técnica puede ser utilizada cuando nuestro interlocutor insiste en exceso para que hagamos algo que no deseamos. Se trata de repetir el mismo argumento una y otra vez, sin perder la calma ni caer en manipulaciones o contestaciones hostiles. Por ejemplo:

Un amigo insiste en que pruebes el tabaco, pero tú no quieres fumar.

- *Va, pruébalo, solo una calada.*

- *No, no quiero probarlo.*

- *Venga, lo hemos probado todos, solo faltas tú.*

- *Ya, pero no quiero probarlo.*

- *Todos van a pensar que eres un aburrido, y no van a querer que vengas más con nosotros.*

- *Meda igual lo que piensen los demás, no quiero probarlo.*

Técnica del banco de niebla: La siguiente técnica se utiliza para frenar la hostilidad de nuestro interlocutor, consiste en darle la razón en lo que se considere cierto, de manera que la otra persona vea que cedes, pero a su vez negarse a entrar en mayores discusiones, por lo que acabará dándose cuenta de que no cambiarás de opinión. Por ejemplo:

Tu pareja insiste en que deberías adelgazar ya que estos últimos meses has engordado.

- *Ya no te sientan igual los pantalones que llevabas antes, casi no puedes ni ponértelos.*

- *Si, tal vez he engordado un poco estos últimos meses.*

- *Deberías ponerte a régimen.*

- *Si, es verdad que si comiera menos estaría más delgada.*

- *Y tendrías que empezar a hacer deporte porque así no puedes seguir*

- *Si, alomejor me vendría bien realizar algún deporte.*

Actividades

1. Decir no de forma asertiva.

Desarrollo: Para la realización de la siguiente actividad se dividirá la clase por parejas, para que practiquen entre ellos a decir no de manera asertiva, simulando las siguientes situaciones:

- Tu amigo te pide que le gastes una broma pesada a un compañero de clase.
- Te proponen no entrar a clase e irte a casa de uno de tus compañeros.
- Durante una fiesta tus amigos insisten en que bebas más alcohol y pruebes el tabaco.
- Después de una fiesta tus amigos te insisten en que te quedes en vez de regresar a casa a la hora que habías acordado con tus padres.

Cada miembro de la pareja asumirá un papel, de forma en que uno será el que insista, utilizando todo tipo de estrategias para que su compañero ceda, y el otro deberá negarse de manera asertiva, haciendo uso de la técnica del disco rayado y la técnica del banco de niebla, así como aplicando las técnicas de la guía para decir “no”, explicada en la introducción teórica. La pareja se irá intercambiando los papeles para que ambos puedan practicar las técnicas.

Tras 20 minutos de práctica se volverá a reunir toda la clase para comentar la actividad, así como para reflexionar sobre las ventajas de decir no de manera asertiva.

Duración: 30 minutos

Recursos: Un aula equipada con mesas y sillas, lo bastante amplia para albergar a todos los alumnos que participan en la dinámica.

2. Cortar interacciones.

Desarrollo: En la siguiente actividad se pondrá en práctica la técnica del sándwich, con el objetivo de aprender a cortar interacciones de forma asertiva. Se formarán parejas para que practiquen entre ellas simulando las siguientes situaciones:

- Voy a una tienda y el vendedor insiste en venderme un producto que no me gusta, ni necesito.
- Tengo mucha prisa y justo antes de salir de casa me llama un amigo por teléfono, intento cortarle pero habla mucho.
- Una amiga me pide que le preste un collar, tiene un gran valor sentimental para mí y preferiría no prestárselo a nadie.
- Llevo unas semanas quedando con un chico/a que conocí durante las vacaciones, pero no me apetece seguir quedando con él/ella y tengo que comunicarle mi decisión.

Las parejas se irán intercambiando los roles para que cada vez sea uno el que practique a cortar interacciones de forma asertiva. Tras 15 minutos de práctica, la clase se volverá a reunir para comentar la actividad y las dificultades que han tenido. Por último, se reflexionará sobre cómo nos sentimos cuando tenemos que decirle “no” a una persona, y de que manera mejorara la situación si utilizamos la asertividad.

Duración: 30 minutos

Recursos: Un aula equipada con mesas y sillas, lo bastante amplia para albergar a todos los alumnos que participan en la dinámica.

3. Asimilar las negativas.

Desarrollo: Para la realización de la siguiente actividad se formarán grupos de 4 personas. Se pretende que los alumnos contesten a las negativas que reciben por parte de sus compañeros de manera asertiva. Cada grupo deberá recrear una situación (pudiéndose utilizar algunas de las situaciones que se han propuesto en los dos ejercicios anteriores) en la que se le da una negativa a uno de los miembros del grupo, y éste deberá aceptarla con asertividad, para ello podrá utilizar las técnicas propuestas en la guía para recibir y responder a las negativas, explicada en la introducción teórica. El grupo podrá decidir si la negativa se hace de manera asertiva, inhibida o agresiva. Sin embargo, todos los miembros deberán responder a esta negativa con asertividad. Tras dejarles 5 minutos para que piensen en qué situación van a recrear, cada grupo saldrá delante del resto de la clase a representar su escena. Al finalizar cada uno de los grupos, los compañeros comentarán los aspectos positivos que han observado en su representación así como posibles aspectos a mejorar.

Una vez hayan acabado todos los grupos, se reflexionará sobre cómo nos sentimos cuando recibimos una negativa, así como sobre los beneficios de utilizar la asertividad tanto para dar una negativa como para asimilarla.

Duración: 30 minutos

Recursos: Un aula equipada con mesas y sillas, lo bastante amplia para albergar a todos los alumnos que participan en la dinámica

➤ 7.3.5. SESIÓN 5. HACER PETICIONES Y RELACIONARNOS CON EL SEXO OPUESTO

Objetivos

Aprender a realizar peticiones de manera asertiva.

Conocer nuevas técnica para iniciar relaciones y comunicarse de manera asertiva.

Mejorar la capacidad para hacer y recibir elogios.

Introducción teórica

Los seres humanos somos seres sociales, por lo que es habitual que en nuestro día a día nos decidamos a hacer peticiones a otras personas. Como hemos estado viendo, las personas asertivas se esfuerzan por conseguir sus objetivos, satisfacer sus necesidades y hacer realidad sus deseos. Por lo que debemos entender estas peticiones como algo natural y positivo, tanto para nosotros como para nuestras relaciones interpersonales, siempre que las realicemos de una manera asertiva.

Para realizar peticiones de forma asertiva podemos seguir las siguientes pautas (Roca, 2007):

- En primer lugar, deberemos tener claro cuáles son nuestros objetivos, las características de la situación y de la persona a la que realizamos la petición.
- Debemos evitar las actitudes de exigencia (hacia ti mismo o hacia la otra persona) o catastrofismo (si rechaza tu petición te esta rechazando a ti como persona).
- Es importante que elijamos el momento oportuno para hacerla. Un momento en el que podamos conversar sin prisas y nos encontremos cómodos y relajados.
- Debemos recordar que la otra persona tiene el derecho a decidir y a decirnos "no". Por ello no debemos sentirnos rechazados, ni en ridículo.
- Respetar los derechos y sentimiento de la otra persona.
- Cuidar el lenguaje no verbal (volumen de voz adecuado, tono amable, mantener el contacto visual...) y que éste tenga congruencia con nuestras palabras. Asimismo deberemos observar el lenguaje no verbal de la otra persona para saber si es el momento más adecuado o como se está tomando nuestra petición.
- Cuidar la forma (ser amables, pedir las cosas por favor, agradecer que te escuche...) y el contenido (peticiones realistas, claras y concretas, explicar el interés que tiene para ti...)

Actividades

1. Hacer peticiones

Desarrollo: En la siguiente actividad se pondrán en práctica las pautas ofrecidas durante la introducción teórica, para hacer peticiones de forma asertiva. Por parejas (en la medida de lo posible se intentará formar parejas compuestas por un chico y una chica) los alumnos simularan las siguientes situaciones:

- Pide a tu profesor que te deje salir de clase antes de la hora, para realizar una llamada importante.
- Pide una cita a un compañero de clase que te guste.

- Pide dinero a un amigo.
- Invita a un compañero a tomar algo después de las clases.

Cada vez será uno de los miembros del grupo quien deberá practicar a hacer peticiones. El otro compañero podrá decidir si acepta la petición o la rechaza, siempre que lo haga de manera asertiva. Tras 20 minutos de práctica se comentará en grupo la actividad y se reflexionará sobre las ventajas de hacer peticiones de manera asertiva.

Duración: 30 minutos

Recursos: Un aula equipada con mesas y sillas, lo bastante amplia para albergar a todos los alumnos que participan en la dinámica

2. Hacer y recibir elogios.

Desarrollo: Para la realización de la siguiente actividad se pedirá a los alumnos que se pongan de pie y formen dos filas, colocándose unos enfrente de los otros e intentando que ambas filas tengan el mismo número de alumnos, de manera que todos los alumnos tengan un compañero enfrente.

La actividad consiste en decirle a nuestro compañero de enfrente un elogio sincero, es decir destacar alguna de sus cualidades o alguno de sus aspectos positivos. Al acabar, será este mismo compañero quien nos diga un elogio. Tras pasar 3 minutos, una de las filas se moverá un sitio hacia la izquierda y repetiremos la misma operación con el siguiente compañero, de manera que podemos decir y recibir un elogio de todos los compañeros de nuestra clase.

Tras 15 minutos de práctica, los alumnos tomarán asiento y se reflexionará sobre como solemos reaccionar cuando otra persona nos hace un elogio, y porque en ocasiones nos avergonzamos e intentamos quitarnos méritos o quitarle importancia a lo que nos están diciendo. Asimismo, se compartirán técnicas para hacer y recibir elogios de manera asertiva.

Duración: 30 minutos

Recursos: Un aula equipada con mesas y sillas, lo bastante amplia para albergar a todos los alumnos que participan en la dinámica

3. Iniciar conversaciones.

Desarrollo: Para la realización de la siguiente actividad se pedirá a los alumnos que formen pareja con aquella persona del aula con la que tengan menos relación o más dificultad para relacionarse.

Una vez formadas las parejas se les pedirá que inicien una conversación. Se les dará las siguientes pautas a seguir (Roca, 2007):

Iniciar conversación

- Saludo agradable y amistoso
- Inicia la conversación con una frase hecha o comentando algún tema que sea de su interés o de interés mutuo.

Mantener conversación

- Cuida el lenguaje no verbal.
- Haz preguntas abiertas.
- Utiliza la información que te da el interlocutor para continuar la conversación.
- Realiza una escucha activa
- Date a conocer de manera oportuna y gradual
- Haz elogios sinceros y recibe los elogios con naturalidad y agrado
- Muéstrate de acuerdo en lo posible

Cerrar conversación

- Observar el lenguaje no verbal de tu interlocutor te ayudará a saber si la conversación se está haciendo larga y pesada.
- Corta la conversación de manera asertiva. “Me ha gustado mucho conversar contigo...”
“Si te parece otro día seguimos charlando...”

Tras 15 minutos de práctica se reunirá a toda la clase para comentar la actividad. Cada pareja deberá explicar al resto de sus compañeros su experiencia y como se han sentido poniendo en práctica las pautas asertivas.

Duración: 30 minutos

Recursos: Un aula equipada con mesas y sillas, lo bastante amplia para albergar a todos los alumnos que participan en la dinámica

8. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Partiendo de los resultados obtenidos en la investigación, se desarrollan a continuación las conclusiones que se obtienen a raíz del análisis de los mismos.

En primer lugar, tras analizar los resultados se puede afirmar que, estadísticamente no se observan datos significativos, es decir, los resultados obtenidos por los 26 participantes tras

aplicar la Escala de Habilidades Sociales (EHS), no reflejan ningún dato relevante en ninguna de las seis áreas evaluadas, todas las puntuaciones obtenidas se encuentran dentro de la media. Por tanto, no se confirma la hipótesis planteada, no encontramos déficit en habilidades sociales, y concretamente en asertividad, entre los participantes del estudio. Únicamente podemos señalar tendencias a ser más o menos asertivo en cada una de las escalas.

Se considera que el número de sujetos participantes puede ser una de las limitaciones de la investigación, por lo que sería recomendable para futuras investigaciones aumentar el número de la muestra, de tal manera que se puedan obtener unos resultados más representativos de la población objeto de estudio.

Por otro lado, los resultados de la investigación reflejan que las mujeres de la muestra presentan mayores tendencias asertivas que los varones, no obstante, no puede ser señalado como un dato relevante, ya que otra de las limitaciones ha sido la falta de equidad en el número de hombres y mujeres participantes. Por ello se considera que en futuras vías de investigación sería de gran interés poder aumentar el número de la muestra, de tal manera que se consiguiera la equidad entre el número de hombres y mujeres, pudiéndose realizar un análisis comparativo de asertividad según el género, que consolide los resultados obtenidos.

Por otra parte, respecto a los objetivos marcados, todos ellos han sido cumplidos; tras realizar la evaluación de las competencias asertivas de los participantes mediante el EHS, así como comprobar, mediante el análisis de datos, en que contextos este grupo de adolescentes manifiesta mayores dificultades para comportarse de forma asertiva, se ha desarrollado una propuesta de intervención que actúa frente aquellas áreas en las que se han observado tendencias menos asertivas.

Se considera que la aplicación del programa sigue siendo fundamental para estos jóvenes, ya que, aunque no se han obtenido los resultados esperados, si que se observan algunas áreas que deben ser reforzadas y entrenadas para evitar posibles comportamientos no asertivos. Asimismo, la literatura revisada al respecto evidencia que la adolescencia es un momento crítico para el aprendizaje de las habilidades sociales, que serán fundamentales para el buen desarrollo de la persona tanto dentro como fuera del centro. (e.g., Ballester y Gil, 2002; Betina y Contini, 2011; Collel, 2003; Inglés, 2003; Güell y Muñoz, 2000., Kimmel y Weiner, 1998).

Por último, aunque la literatura refleja que los centros escolares, considerados como uno de los grandes agentes de socialización de nuestra sociedad, son un ámbito privilegiado para el entrenamiento de las habilidades sociales (Betina y Contini, 2011), sigue existiendo una gran carencia en lo que respecta a la inclusión en el currículo educativo de programas dirigidos a

potenciar y entrenar las habilidades sociales desde los centros. Ante esta necesidad, se ha considerado esencial diseñar un programa de intervención que pueda ser aplicado desde el aula, pudiendo contar únicamente con la figura del tutor para su aplicación. Además, la revisión de diversos programas de intervención ya existentes, ha permitido realizar la elección del material más idóneo, así como adaptar las actividades a las nuevas necesidades de los adolescentes, de forma que se crea un programa más actual, ameno y beneficioso para el alumnado.

9. BIBLIOGRAFÍA

- Ballester, R., y Gil, M. D. (2002). *Habilidades Sociales*. Madrid: Síntesis.
- Betina, A., y Contini, N. (2011). Las habilidades sociales en niños y adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos psicopatológicos. *Fundamentos en humanidades*, 12 (23), 159-182.
- BOE, 2006: Ley Orgánica 2/2006. Recuperado de:
<http://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>
- BOE, 2013: Ley Orgánica 8/2013. Recuperado de:
<https://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>
- Caballo, V. (2000). *Manual de evaluación y entrenamiento de habilidades sociales*. Madrid: Siglo XXI.
- Caballo, V. (2005). *Manual de Evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. (6ª Ed.). Madrid: Siglo XXI.
- Castanyer, O. (2004). *La asertividad: Expresión de una sana autoestima*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Collé, E.C. (2003). La educación emocional. *Revista dels Mestres de la Garrotxa*, 19 (37), 8- 10.
- Contini, E.N. (2008). Las habilidades sociales en la adolescencia temprana: perspectivas desde la psicología positiva. *Revista Psicodebate: Psicología, Cultura y Sociedad*, (9), 45-69.
- García, E.M., y Magaz, A. (1994). *Escala de evaluación de la asertividad*. Madrid: CEPE, DL.
- Gismero, E. (2002). *EHS: Escala de Habilidades Sociales*. Madrid: TEA.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- González, M.C., Iriarte, C., y López, N. (2004). Aproximación y revisión del concepto competencia social. *Revista Española de Pedagogía*, (227) 143-156.

- González, M.C., Iriarte, C., y López, N. (2006). La competencia social y el desarrollo de comportamientos cívicos: la labor orientadora del profesor. *Estudios sobre educación*, (11), 127-147.
- González, N., y Lobato, C. (2008). Evaluación de las competencias sociales de estudiantes de Enfermería. *Bordón. Revista de pedagogía*, 60 (2), 91-105.
- Güell, M. (2005). *¿Por qué he dicho blanco si quería decir negro?: técnicas asertivas para el profesorado y formadores*. Barcelona: Graó.
- Güell, M., y Muñoz, J. (2000). *Desconóctete a ti mismo. Programa de alfabetización emocional*. Barcelona: Paidós.
- Inglés, C.J. (2003). *Enseñanza de habilidades interpersonales para adolescentes*. Madrid: Pirámide.
- Kelly, J. (2002). *Entrenamiento de las habilidades sociales* (7ª ed.). Bilbao: Desclée de brouwer.
- Kimmel, D.C., y Weiner, I. B. (1998). *La adolescencia: Una transición del desarrollo*. Barcelona: Ariel.
- Lazarus, A.A (1973). On assertive behavior: A brief note. *Behavior Therapy*, 4,697-699.
- León, J., y Medina, S. (1998). *Habilidades sociales. Teoría, investigación e intervención*. Madrid: Síntesis Psicología.
- Mayer, J.D., y Salovey, P. (1997). *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators*. Ney York: Basic Books.
- Mestre, J.M., y Fernández, P. (2007). *Manual de inteligencia emocional*. Madrid: Pirámide.
- Monjas, M. I. (2000). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS) para niños y niñas en edad escolar*. Madrid: CEPE.
- Monjas, M. I. (2007). *Cómo promover la convivencia: Programa de Asertividad y Habilidades Sociales (PAHS)*. Madrid: CEPE.

- Musitu, G., Buelga, S., Lila, M., y Cava, M.J. (2001). *Familia y adolescencia*. Madrid: Síntesis.
- Paula, I. (2000). *Habilidades sociales: educar hacia la autorregulación. Conceptualización, evaluación e intervención*. Barcelona: Horsori.
- Ponti, F., y Cabañas, B. (2004). Inteligencia emocional: La hora de la verdad. Lo que piensan los directivos españoles sobre la revolución de la inteligencia propuesta por Goleman. *Capital humano. Revista para la integración y desarrollo de los recursos humanos*, (177) 78-80.
- Roca, E. (2007). *Cómo mejorar tus habilidades sociales: programa de asertividad, autoestima e inteligencia emocional*. Valencia: ACDE.
- Ruiz, D., Cabello, R., Salguero, J.M., Palomera, R., Extremera, N., y Fernández, P. (2013). *Programa INTEMO: Guía para mejorar la inteligencia emocional de los adolescentes*. Madrid: Pirámide.
- Shelton, N., y Burton, S. (2004). *Asertividad. Haga oír su voz sin gritar*. Madrid: FC Editorial.
- Zavala, M., Sierra, M. y Vargas, M. (2008). Inteligencia emocional y habilidades sociales en adolescentes con alta aceptación social. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6 (2), 319-338. Recuperado en: <http://www.investigacionpsicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?271>