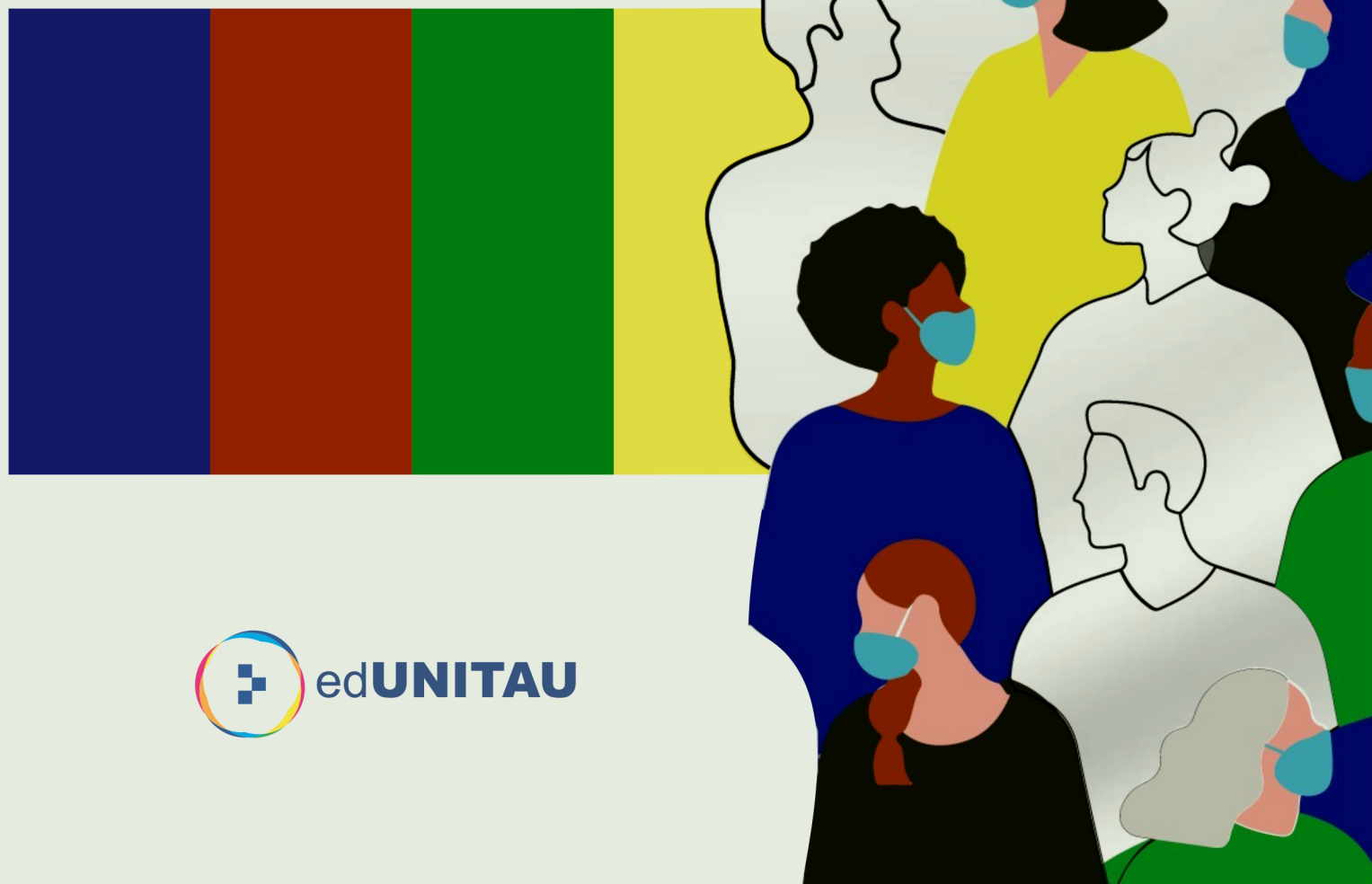


HABILIDADES SOCIALES EN CONTEXTO EDUCACIONAL, DE SALUD Y GESTIÓN DE PERSONAS

Marilsa de Sá Rodrigues
Fabiane Ferraz Silveira Fogaça
Andreza Cristina Both Casagrande Koga
Adriana Leonidas de Oliveira
Paulo Francisco de Castro

ORGANIZADORES



Marilsa de Sá Rodrigues
Fabiane Ferraz Silveira Fogaça
Andreza Cristina Both Casagrande Koga
Adriana Leonidas de Oliveira
Paulo Francisco de Castro

ORGANIZADORES

HABILIDADES SOCIALES EN CONTEXTO EDUCACIONAL, DE SALUD Y GESTIÓN DE PERSONAS



Taubaté | SP
2022

edUNITAU

| Diretora-Presidente: Profa. Dra. Nara Lúcia Perondi Fortes

Conselho Editorial

| Pró-reitora de Extensão: Profa. Dra. Leticia Maria Pinto da Costa

| Assessor de Difusão Cultural: Prof. Me. Luzimar Goulart Gouvêa

| Coordenador do Sistema Integrado de Bibliotecas: Felipe Augusto Souza dos Santos Rio Branco

| Representante da Pró-reitoria de Graduação: Profa. Ma. Silvia Regina Ferreira Pompeo de Araújo

| Representante da Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação: Profa Dra. Cristiane Aparecida de Assis Claro

| Área de Biociências: Profa. Dra. Milene Sanches Galhardo

| Área de Exatas: Prof. Dra. Érica Josiane Coelho Gouvêa

| Área de Humanas: Prof. Dr. Mauro Castilho Gonçalves

| Consultora Ad hoc: Profa. Dra. Adriana Leônidas de Oliveira

Projeto Gráfico

| Núcleo de Design Gráfico - NDG

| Coordenação: Alessandro Squarcini

| Capa: Alessandro Squarcini

| Diagramação: Isabella Trindade Cunha

| Revisão língua espanhola: Claudia Martins Muniz

| Impressão: Eletrônica (e-book)

Ficha Catalográfica

| Bibliotecária Ana Beatriz Ramos – CRB-8/6318

Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBi/ UNITAU Grupo Especial de Tratamento da Informação – GETI

H116 Habilidades sociales em contexto educacional, de salud y gestión de personas [recurso eletrônico] / organizadores Marilsa de Sá Rodrigues... [et al.]. -- Dados eletrônicos. – Taubaté : EdUnitau, 2022.

Formato: PDF

Requisitos do sistema: Adobe

Modo de acesso: world wide web

ISBN: 978-65-86914-40-5 (on-line)

1. Habilidades sociais. 2. Educação. 3. Saúde. 4. Gestão de pessoas. I. Fogaça, Fabiane Ferraz Silveira (org.). II. Koga, Andreza Cristina Both Casagrande (org.). III. Oliveira, Adriana Leônidas de (org.). IV. Castro, Paulo Francisco. V. Título.

CDD – 302.2

Índice para Catálogo sistemático

Habilidades sociais – 302.2

Educação – 370

Saúde – 613

Gestão de pessoas – 658.3

Copyright © by Editora da UNITAU, 2022

Nenhuma parte desta publicação pode ser gravada, armazenada em sistema eletrônico, fotocopiada, reproduzida por meios mecânicos ou outros quaisquer sem autorização prévia do editor.

PREFACIO

No solo por el cariño con el que me invitaron a hacer parte de este trabajo, sino también por la calidad del material, me siento muy honrada de hacer el prefacio al libro "Habilidades Sociales en Contexto Educativo, Salud y Gestión de Personas".

Este libro *Habilidades Sociales en Contexto Educativo, Salud y Gestión de Personas* está compuesto por nueve capítulos y organizado por Marilsa de Sá Rodrigues, Fabiane Ferraz Silveira Fogaça, Andreza Cristina Both Casagrande Koga, Adriana Leonidas de Oliveira y Paulo Francisco de Castro, profesores de la Universidad de Taubaté. Las primeras, Marilsa y Fabiane, son muy queridas compañeras del Grupo de Relaciones Interpersonales y Competencia Social de la Asociación Nacional de Investigación y Estudios de Posgrado (ANPEPP).

El objetivo de los capítulos es abordar el tema de las habilidades sociales asociadas a la gestión, la educación y también a los procesos clínicos y de salud, con la perspectiva de presentar el trabajo realizado en colaboración con estudiantes y profesores del Departamento de Psicología de la Universidad de Taubaté. Quiero enfatizar la importancia de la dedicación del grupo para abordar el tema de las Habilidades Sociales en diferentes contextos demostrando cuán fundamentales son para un mejor ambiente de trabajo, para las relaciones interpersonales en la escuela y en el entorno terapéutico. Además, el trabajo valora la inversión en los estudios de quienes aún están en formación como investigadores y realiza de manera seria y perspicaz los temas a los que se proponen presentar. Leer el texto me hace recomendar enfáticamente el libro.

El primer capítulo, *Comportamientos inapropiados, comportamientos pro-sociales e indicadores de aprendizaje en el contexto de la escuela primaria* por Celina Gomes Teixeira de França, Fabiane Ferraz Silveira Fogaça y Bruno Balbi Aguiar discute un estudio observacional con estudiantes en el aula. Se observó la ocurrencia de conductas inadecuadas de externalización e internalización, además de indicadores de aprendizaje, sin embargo, la sala observada se comportó adecuadamente para el grupo de aquella edad; los estudiantes tuvieron un promedio equilibrado entre la emisión de comportamientos inapropiados y los indicadores de aprendizaje. En algunos casos concretos, demostraron cierta discrepancia, indicando la necesidad de una participación más activa del docente en el manejo de actitudes y en un seguimiento más individualizado.

El segundo capítulo, *Comportamientos prosociales y habilidades sociales educativas en la educación infantil* a cargo de Silvia Luiza Barbosa y Fabiane Ferraz Silveira Fogaça, presenta discusiones teóricas y reflexiones sobre la práctica del psicólogo en el contexto escolar, a partir de una experiencia de pasantías. Se concluyó que la práctica profesional del docente en el aula se refleja directamente en el desarrollo cognitivo, intelectual y social del niño y que es fundamental que esté atento al trasfondo ante la ocurrencia de conductas adecuadas que ayuden al aprendizaje. Por lo tanto, el repertorio de habilidades sociales educativas del maestro puede ser crucial para una mejor interacción con sus estudiantes.

En el tercero, *La asertividad como ápice conductual en la infancia: un estudio teórico*, Júlia Mariana Costa Faustino y Fabiane Ferraz Silveira Fogaça presentan los aspectos familiares que interfieren en el desarrollo de la asertividad infantil, con el fin de contribuir a la construcción de conocimientos que puedan apoyar la práctica profesional de psicólogos y docentes, así como ayudar en los procesos relacionales entre padres e hijos, con el fin de promover una mejor calidad de vida a las personas. Analizaron aspectos que caracterizan a la familia contemporánea y cómo la interacción familiar puede influir en el desarrollo de la capacidad social de asertividad en la infancia, así como en la caracterización de dicha capacidad como ápice conductual. Se concluyó que, durante la infancia, el niño desarrolla una serie de habilidades que proporcionan la relación con el otro, además de centrarse en su bienestar.

Carla Milena Cesar Ferreira Nuñez, Claudio Gonçalves Mendes Galiotto, Dina Rosemary Akerman Santos y Fabiane Ferraz Silveira Fogaça presentan en el cuarto capítulo, *La formación de habilidades en los adolescentes multiplicadores de un proyecto educativo: la experiencia del proyecto jóvenes protagonistas*. Este estudio realiza discusiones teóricas y reflexiones sobre la práctica del psicólogo en el contexto escolar, a partir de una experiencia de pasantía curricular. La propuesta fue observar el uso del procedimiento de modelado de comportamiento objetivo de los estudiantes multiplicadores del proyecto Jóvenes Protagonistas. Se pudo percibir tanto la adquisición de conocimientos específicos sobre los temas de los talleres (diversidad sexual, drogas, padres e hijos, etc.), como el desarrollo de habilidades específicas, y se pudo verificar el desarrollo de la autonomía, la aproximación entre jóvenes y el fortalecimiento de vínculos entre participantes, fundamentales para mitigar los factores de riesgo entre los adolescentes.

Andreza Cristina Both Casagrande Koga, Marilsa de Sá Rodrigues como Joice Novackoski, en el quinto *capítulo Entrenamiento en habilidades sociales profesionales para estudiantes de posgrado de una universidad del interior del estado de São Paulo* tuvo como objetivo desarrollar un Entrenamiento de Habilidades Sociales para un grupo de estudiantes de posgrado. Los resultados se demostraron a partir del informe de algunos participantes que los compañeros de trabajo y la familia había percibido cambios positivos en el comportamiento en las relaciones interpersonales en estos entornos. También hubo la generalización de los comportamientos aprendidos para otros entornos.

El sexto capítulo, *Evaluación de las habilidades sociales de los servidores de una universidad en el interior del estado de São Paulo para la formación de habilidades sociales profesionales* de Laura Pereira Teodoro, Andreza Cristina Both Casagrande Koga como Marilsa de Sá Rodrigues, es un relato de la experiencia específica de pasantías con énfasis en Psicología y Proceso de Gestión. Se desarrolló un proyecto para evaluar las Habilidades Sociales de los servidores públicos para identificar si había déficits en sus habilidades sociales y posteriormente se llevó a cabo una Capacitación Profesional específica en Habilidades Sociales para este grupo.

Aline Shmathz Silva Machado y Marilsa de Sá Rodrigues, en el séptimo capítulo titulado *Formación de habilidades sociales gerenciales* realizaron un análisis de esta formación observando el comportamiento de los participantes: asertivo, agresivo y no asertivo. A lo largo del desarrollo del estudio, se observó que los comportamientos considerados inapropiados se redujeron, aumentando la frecuencia de comportamientos apropiados.

El capítulo octavo, *Rueda de habilidades sociales: elaboración y aplicación como herramienta de autopercepción y autocontrol de las habilidades sociales profesionales* de Claudia Regina Carraro, Andreza Cristina Tanto Casagrande Koga como Marilsa de Sá Rodrigues, tuvo como objetivo elaborar y aplicar la Rueda de Herramientas de Habilidades Sociales Profesionales a una situación de formación de habilidades sociales gerenciales, evaluar y monitorear el desarrollo de los de los participantes. Se verificó que de las diez competencias presentes, según los informes de los participantes, todas tuvieron ganancias después de la capacitación, incluso aquellas que no fueron capacitadas directamente, lo que demuestra su efectividad.

El noveno y último capítulo, *El impacto de las habilidades sociales en el entorno laboral* de Danielle Pereira Lovatto, Fabiane Ferraz Silveira Fogaça y Marilsa de Sá

Rodrigues, tuvo como objetivo analizar el repertorio de habilidades sociales en el trabajo de los profesionales que trabajan en instituciones públicas y privadas y su impacto en el entorno laboral. A través del análisis general de los participantes sobre habilidades sociales, se pudo comprobar que parte de ellos tenía un repertorio por debajo de la media. Se encontró que tenían un repertorio más elaborado en el factor de ingenio social, que puede contribuir a la gestión social y la flexibilidad, pero se identificó un repertorio más bajo en los factores de conversación asertiva y autocontrol / afrontamiento, que influyen directamente en la satisfacción con el trabajo en sí y su entorno. Con respecto al tipo de institución, en las públicas se identificaron repertorios de habilidades sociales moderadamente mejores que los que forman parte de empresas privadas, pero quienes trabajan en el sector privado tienen un repertorio más diverso que los de la esfera pública. En cuanto al mayor tiempo de trabajo, más elaborado es el repertorio de habilidades sociales, lo que indica que durante el período de trabajo en la institución el empleado puede desarrollarse significativamente.

Adriana Benevides Soares

Psicóloga de la UFRJ, maestra y doctora por la Universidad de París XI. Profesora Titular en la Universidad Estadual de Río de Janeiro y en la Universidad Salgado de Oliveira. Cnpq Productivity Fellow 1.

SUMARIO

1- COMPORTAMIENTOS INAPROPIADOS, COMPORTAMIENTOS PROSOCIALES E INDICADORES DE APRENDIZAJE EN EL CONTEXTO DE LA ESCUELA PRIMARIA.....	9
2- COMPORTAMIENTOS PRO-SOCIALES Y HABILIDADES SOCIALES EDUCATIVAS EN LA EDUCACIÓN INFANTIL.....	22
3- LA ASERTIVIDAD COMO ÁPICE CONDUCTUAL EN LA INFANCIA: UN ESTUDIO TEÓRICO.....	37
4- LA FORMACIÓN DE COMPETENCIAS EN ADOLESCENTES MULTIPLICADORES DE UN PROYECTO EDUCATIVO: LA EXPERIENCIA DEL PROYECTO JOVEN PROTAGONISTAS.....	60
5- ENTRENAMIENTO EN HABILIDADES SOCIALES PROFESIONALES PARA ESTUDIANTES GRADUADOS DE UNA UNIVERSIDAD DEL INTERIOR DEL ESTADO DE SÃO PAULO.....	75
6- EVALUACIÓN DE LAS HABILIDADES SOCIALES DE SERVIDORES DE UNA UNIVERSIDAD DEL INTERIOR DEL ESTADO DE SÃO PAULO PARA LO ENTRENAMIENTO EN HABILIDADES SOCIALES PROFESIONALES.....	93
7- ENTRENAMIENTO EN HABILIDADES SOCIALES DE GESTIÓN.....	104
8- RUEDA DE HABILIDADES SOCIALES: ELABORACIÓN Y APLICACIÓN COMO HERRAMIENTA DE AUTOPERCEPCIÓN Y AUTOCONTROL DE LAS HABILIDADES SOCIALES PROFESIONALES.....	116
9- EL IMPACTO DE LAS HABILIDADES SOCIALES EN EL LUGAR DE TRABAJO.....	137

COMPORTAMIENTOS INAPROPIADOS, COMPORTAMIENTOS PROSOCIALES E INDICADORES DE APRENDIZAJE EN EL CONTEXTO DE LA ESCUELA PRIMARIA

Celina Gomes Teixeira de França
Fabiane Ferraz Silveira Fogaça
Bruno Balbi Aguiar

1 INTRODUCCIÓN

El contexto escolar fue el objeto de observación elegido para una experiencia en la Pasantía Curricular Supervisada en Básico I – más específicamente, la escuela primaria I de una escuela privada ubicada en el Distrito central de una ciudad en el interior del Estado de São Paulo, en 2016.

Este capítulo discute un estudio observacional con estudiantes en el aula. Este interés surgió de todo el marco teórico discutido a lo largo del período académico de dos años completado por los aprendices, más precisamente con las disciplinas Técnicas de Observación y Entrevista, Psicología del Desarrollo y Psicología del Aprendizaje, así como temas relacionados con el desarrollo de niños y adolescentes que se estudiaron en el semestre en el que se realizó la pasantía, con el asunto Psicopatología de Niños y Jóvenes. Las observaciones fueron guiadas por el marco de análisis de comportamiento.

Se consideró que el aprendizaje conductual y las habilidades sociales son construcciones importantes en el desarrollo infantil. Los cambios sociales y de comportamiento han ido cambiando el sistema educativo, trayendo consigo un conjunto de retos y transformaciones. Así, se enfatiza el rol de la escuela en la educación del estudiante, convirtiéndose en un ambiente favorable para que las habilidades sociales se manejen dentro del contexto escolar, junto con los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Entre los aspectos descritos anteriormente, se optó por observar la ocurrencia de conductas inapropiadas de externalización e internalización, además de indicadores de aprendizaje.

Las siguientes secciones de este capítulo abordan una breve contextualización teórica sobre los siguientes temas: "El papel de la educación/escuela en el desarrollo del repertorio social", "Relaciones interpersonales en la infancia y habilidades sociales

adquiridas", "Problemas de internalizar y externalizar comportamientos", "Relaciones entre problemas de conducta, pro-sociales y de aprendizaje".

El método utilizado fue la observación estructurada, con el fin de cuantificar la frecuencia de ciertos comportamientos inapropiados, subdivididos en internalizar y externalizar. Los resultados se presentarán en forma de gráficos y análisis de los datos obtenidos.

Se desea que este estudio pueda contribuir de manera innovadora, incentivando a los profesionales involucrados en el área educativa a producir nuevos trabajos enfocados en el tema en cuestión, ya que los crecientes desafíos del contexto escolar requieren la expansión de nuevas metodologías que profundicen el conocimiento y aporten diversificación en alternativas intervencionistas.

2 REVISIÓN DE LA LITERATURA

2.1 EL PAPEL DE LA EDUCACIÓN/ESCUELA EN EL DESARROLLO DEL REPERTORIO SOCIAL

El ambiente escolar puede considerarse un importante espacio de desarrollo para el individuo, ya que proporciona eventos que promueven la búsqueda de logros y construcciones de importantes conexiones sociales. También es un lugar para enfrentar desafíos y superar dificultades personales. La interfaz de la Psicología con la Educación ofrece recursos metodológicos e intervencionistas para satisfacer diversos tipos de demandas en el contexto escolar (QUINTEIRO; RESENDE, 2017).

El rendimiento escolar puede estar asociado con la relación estudiante/maestro, y esto se refiere a la calidad de esta relación (FERNANDES; DEL PRETTE, 2005). El desarrollo de un repertorio social exitoso implica varios factores, como la buena expresión de los sentimientos, el desarrollo de la empatía y la capacidad asertiva en la resolución de problemas. Sin embargo, cuando este repertorio es deficiente, el individuo encuentra dificultades de interacción en su entorno social.

La escuela es un entorno para el desarrollo de potencialidades importantes del individuo; muchas de ellas, además, no podrían desarrollarse fuera de este universo. Las habilidades sociales se potencian en la infancia, y esta fase de la vida es decisiva para el aprendizaje. La construcción de un repertorio socialmente capacitado se lleva a cabo a través de interacciones entre la familia, los amigos y la comunidad simultáneamente. Para Melchiori (2009), la escuela puede ser un ambiente de aprendizaje que va más allá de la adquisición de conocimientos para el individuo, ya

que también se considera un lugar propicio para el desarrollo de comportamientos proactivos del niño.

Los arreglos ambientales, ya sean incidentales o intencionales, permiten el aprendizaje de habilidades sociales en el curso de la historia de vida del individuo. Así, el aprendizaje de conductas socialmente competentes se atribuye al modelado del comportamiento de los agentes educativos del individuo, que abarca a padres y profesores (FOGAÇA, 2015).

2.2 RELACIÓN INTERPERSONAL EN LA INFANCIA, HABILIDADES SOCIALES ADQUIRIDAS

Según Bolsoni-Silva y Carrara (2010), las habilidades sociales son un conjunto de conductas emitidas frente a las exigencias de una relación interpersonal. Estas respuestas están destinadas a generar mayores ganancias y promover la reducción de pérdidas.

El aprendizaje del repertorio de habilidades sociales se produce desde su edad más temprana, es decir, pasa por su nacimiento y pasa por varias etapas de su vida. Sin embargo, los repertorios más complejos se adquieren en las diferentes etapas de su desarrollo (ANGELIN, 2012).

Las relaciones interpersonales se desarrollan en la infancia para que el niño comience a adquirir competencia social y desarrolle capacidad para hacer frente a situaciones conflictivas, adquiriendo habilidades como el sentido del humor, la empatía, la flexibilidad, la autonomía, la iniciativa, la paciencia, entre otras. La familia, la escuela y la comunidad son entornos en los que se requieren habilidades sociales del niño; al mismo tiempo, estos entornos experimentan un rápido cambio cultural, que requiere la mejora de las habilidades sociales. Así, la formación de habilidades sociales puede ser una buena alternativa como método de prevención, llevada a cabo a través de acciones integradas entre la familia y la escuela, y también puede asociarse a intervenciones dirigidas a promover la superación de dificultades interpersonales y problemáticas asociadas (VITORINO, 2017).

Se argumenta que los procesos de enseñanza-aprendizaje ocurren bajo una serie de circunstancias, independientemente de la existencia de un maestro o escuela, pero parece haber ventajas, como la inducción de nuevas formas de comportamiento o la aceleración de aprendizaje que no sucedería naturalmente sin las estrategias sistematizadas promovidas por la educación formal (ZANOTTO, 2000).

Juntamente con la escuela, la familia ejerce un importante papel en la formación del individuo, pues le cabe a la familia dar el apoyo y seguridad; estos elementos cuando ausentes, el niño puede ser perjudicado en su formación y algunos aspectos de esta deficiencia pueden presentarse en su comportamiento en la interacción con otros niños y profesores en sala de clase.

De acuerdo con Silva et al. (2008), el comportamiento se mantiene porque tiene el refuerzo, tanto positiva cuanto negativamente; de esa manera, padres y/o educadores del niño son importantes para el desarrollo de repertorios de habilidades sociales que serán adquiridas. Si los padres, mismo orientados por un terapeuta, no les dan nuevas respuestas a los niños, los comportamientos emitidos van a ser reforzados y nuevas respuestas para el niño, los comportamientos emitidos serán reforzados y tienden a mantenerse cada vez más intensos.

De acuerdo con Fogaça (2015), la familia es un pequeño grupo social que promueve amparo financiero y emocional a sus miembros, y en ella, son establecidos los comportamientos más relevantes, tales como autonomía y responsabilidad. Así, el grupo familiar gana bases dentro de su núcleo, y fuera de él en otras instituciones. La “cultura familiar” es desarrollada de forma generacional y un conjunto de prácticas pueden ocurrir de forma previsible, en conformidad con los eventos presentados, llevando a la repetición de un comportamiento operante en la generación actual, o mismo en las posteriores.

2.3 PROBLEMAS DE COMPORTAMIENTOS INTERNALIZANTES Y EXTERNALIZANTES

Algunas herramientas son utilizadas para auxiliar los profesionales en la identificación de necesidades y dificultades comportamentales de un niño en el ambiente escolar. Una de ellas es el “Inventario de Comportamientos Pro-sociales”, que ofrece a los profesionales, informaciones relacionadas a comportamientos adecuados e inadecuados de los estudiantes, y el cuanto tales comportamientos pueden interferir, de forma positiva o negativa, en el proceso de aprendizaje del niño. Los comportamientos pueden ser clasificados como internalizaciones externalizaciones, y durante la vida escolar, el niño irá presentar algunas de estas conductas en el ambiente de sala de clase. Comportamientos de externalización son aquellos que revelan, por ejemplo, irritabilidad y agresividad; en el caso de los comportamientos de

internalización, estos indican conductas de introspección, como ansiedad, depresión, tristeza y baja autoestima (MASSOLA; SILVARES, 2005).

El aumento de la frecuencia de conductas pro-sociales mejora significativamente el rendimiento escolar y, al mismo tiempo, reduce automáticamente la repetición de la emisión de conductas inapropiadas.

Los análisis de los datos de conductas apropiadas e inapropiadas sirven para proporcionar información al profesional que está directamente conectada con el niño, para que el niño comience a intervenir con el fin de ayudar a aumentar las tasas de frecuencia de la conducta apropiada, a través de cumplidos y otros incentivos, para que la frecuencia aumente aún más o, simplemente permanezca. El comportamiento inapropiado debe ser extinguido; para ello, es necesario que el profesional sea consciente de qué tipo de intervención se someterá al alumno.

Ejemplificando, Rodrigues et al. (2010) citar al alumno que se apropia de objetos de los compañeros y del profesor sin autorización, buscando no ser visto. Ante esta situación, el profesor puede poner por regla que, si existe la necesidad de utilizar sus materiales o cualquier otro elemento perteneciente a compañeros, estos deben solicitarse, siempre. Sin embargo, para que esta norma produzca resultados positivos, debe haber un conjunto de contingencias (que se pueden clasificar como antecedentes) que proporcionen el comportamiento deseado.

El comportamiento apropiado debe fortalecerse de tal manera que permanezca en evidencia. Algunas estrategias, como el elogio sincero, gratifican al estudiante con boletos dirigidos a los padres que enfatizan su buena conducta, u otros estímulos positivos, benefician significativamente al niño (RODRIGUES et al., 2010).

Para Bandeira et al. (2006), la problemática de los comportamientos de internalización y de externalización se produce debido a un déficit en el repertorio de habilidades sociales, que según:

[...] Del Prette y Del Prette (2005), las habilidades sociales se refieren a las "diferentes clases de comportamientos sociales del repertorio de un individuo, que contribuyen a la competencia social" (p. 31); y la competencia social a "la capacidad de articular pensamientos, sentimientos y acciones de acuerdo con los objetivos y demandas personales de la situación y la cultura, generando consecuencias positivas para el individuo y para su relación con otras personas" (p. 33).

2.4 RELACIONES ENTRE LOS PROBLEMAS DE COMPORTAMIENTO, PROSOCIALES Y DE APRENDIZAJE

Para las áreas de Psicología y Educación, el bajo rendimiento académico es un factor preocupante, porque el fracaso puede estar vinculado tanto al ámbito personal como profesional del individuo. Es necesario entender que el proceso de aprendizaje está envuelto en una compleja gama de variables; el niño necesita desarrollar ciertas habilidades y destrezas, sin embargo, aún es necesario insertarse en un ambiente que favorezca su desempeño. Sin embargo, también se deben considerar las variables sociales y políticas, que afectan directamente a todo el contexto de enseñanza y aprendizaje (BANDEIRA; SAPIENZA, 2018).

Segunda Bandera et al. (2006), los estudios centrados en esta área han demostrado que existe una relación entre los comportamientos pro-sociales problemáticos y el déficit de aprendizaje. Tales estudios presentan dos aspectos en esta relación: el primero postula que las conductas problemáticas pueden llevar al niño a desarrollar problemas de aprendizaje; el segundo afirma que tales dificultades se presentan por fallas en la memoria, la atención y el estado de ánimo.

Las intervenciones específicas en conductas pro-sociales aparentemente pueden costar una buena inversión de tiempo y dedicación del profesional para el estudiante, sin embargo, cuando se establece el objetivo, el maestro de aula y sus estudiantes pueden disfrutar de excelentes resultados, que perdurarán durante toda la vida académica del niño (ANGELIN, 2017).

Los indicadores de aprendizaje también ayudan a señalar las discapacidades de los estudiantes, y es posible relacionar los comportamientos pro-sociales con los indicadores de aprendizaje para identificar puntos de mejora en el niño.

En vista de estas consideraciones, este estudio tiene como objetivo presentar los resultados relacionados con la identificación de fenómenos conductuales, visualizando aspectos de evaluación e intervención en el entorno escolar.

3 MÉTODO

3.1 PARTICIPANTES

Estudiantes de segundo año de primaria de una escuela privada. Los participantes, que tienen entre 6 y 7 años, tres niños y seis niñas, con un total de nueve niños, fueron clasificados por número para proteger su identidad.

3.2 CARACTERIZACIÓN DE LA INSTITUCIÓN

La pasantía se realizó en una escuela primaria I. El curso titulado Escuela Primaria se divide en nueve años, los grados antiguos, y cubre los contenidos necesarios para la formación básica de ciudadanos críticos, actuales y responsables. El conocimiento se estimula a través de clases teóricas y visitas a laboratorios.

3.3 PROCEDIMIENTOS DE RECOPIACIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS

Para la elaboración de la base de datos y el análisis se adoptó la observación estructurada, con el objetivo de cuantificar la frecuencia de ocurrencia de ciertas conductas inapropiadas, subdivididas en internalizar y externalizar, así como la observación de indicadores de aprendizaje emitidos por los estudiantes.

Inicialmente, las observaciones se basaron en un método de análisis de la frecuencia absoluta de ciertos comportamientos a través de la siguiente tabla, en la que "1" representa "poco o poco frecuente", "2" indica "más o menos frecuente" y, finalmente, "3" significa "muy frecuente" (adjunto).

Sin embargo, para un análisis más elaborado, fue necesario modificar el método y la observación. Así, se elaboraron tablas que permitieron el análisis de la frecuencia de conductas inapropiadas e indicadores por ocurrencia, es decir, cada conducta emitida fue debidamente indicada en la tabla correspondiente (una para exteriorizar e internalizar conductas inapropiadas, especialmente conductas exteriorizadas, y otra para indicadores de aprendizaje observables).

Sobre la base de este material, se hicieron tres observaciones en tres semanas diferentes; los ítems fueron elaborados a partir de estas observaciones libres, que guían el trabajo respecto a la identificación de comportamientos e indicadores de aprendizaje y que podría identificarse más fácilmente, contribuyendo a la construcción de los resultados.

4 RESULTADOS Y DISCUSIÓN

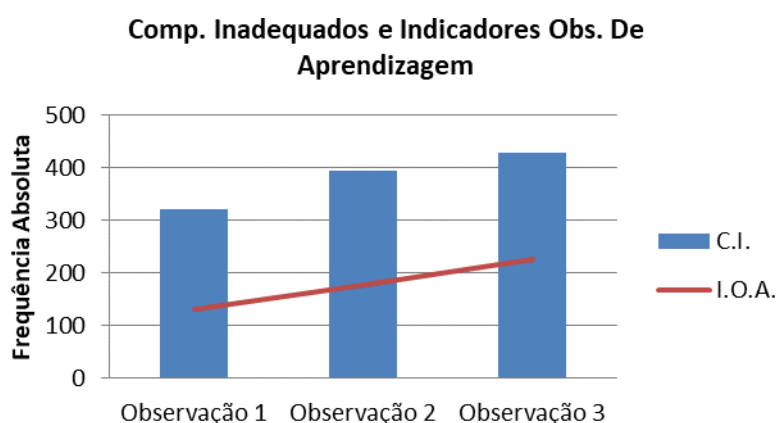
Los datos recopilados permitieron obtener resultados sobre Comportamientos Inapropiados e Indicadores Observables de Aprendizaje: Frecuencia Absoluta (Gráfico 1); en la secuencia, el Gráfico 2 presenta el Porcentaje Absoluto de Externalización e Internalización de Comportamientos Inapropiados.

A su vez, los Gráficos 3, 4 y 5 retratan los datos observables de Comportamientos Inapropiados e Indicadores Observables de Aprendizaje por alumno,

realizados en tres etapas de investigaciones; El Gráfico 6 se refiere al análisis de Comportamientos Inapropiados e Indicadores observables de aprendizaje por alumno: Frecuencia Absoluta, que es un análisis aislado de tres alumnos.

Finalmente, el Gráfico 7 permite evaluar el Porcentaje Absoluto de Externalización e Internalización de Conductas Inapropiadas: alumnos 1, 3 y 9 (Gráfico 6).

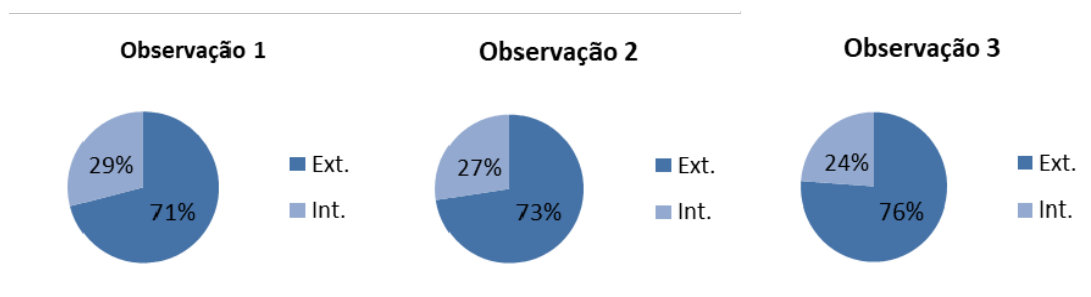
Gráfico 1 – Comportamientos Inadecuados e Indicadores Observables de Aprendizaje: Frecuencia Absoluta



Fonte: Datos de investigación (2019)

El gráfico 1 muestra una evolución creciente de los niveles de emisión de comportamientos inadecuados. Sin embargo, en general, el aula responde positivamente a los indicadores de aprendizaje.

Gráfico 2 - Porcentaje absoluto de externalización e internalización de comportamientos inadecuados



Fonte: Datos de búsqueda (2019)

El gráfico 2 ilustra el porcentaje de comportamientos inapropiados de internalización y externalización. Existe un aumento progresivo en la emisión de comportamientos internalizantes relacionados con las observaciones 1, 2 y 3, sin embargo, los comportamientos externalizadores indicaron una reducción.

Gráfico 3 - Comportamientos inapropiados e indicadores de aprendizaje observables por estudiante:



Fuente: Datos de búsqueda (2019)

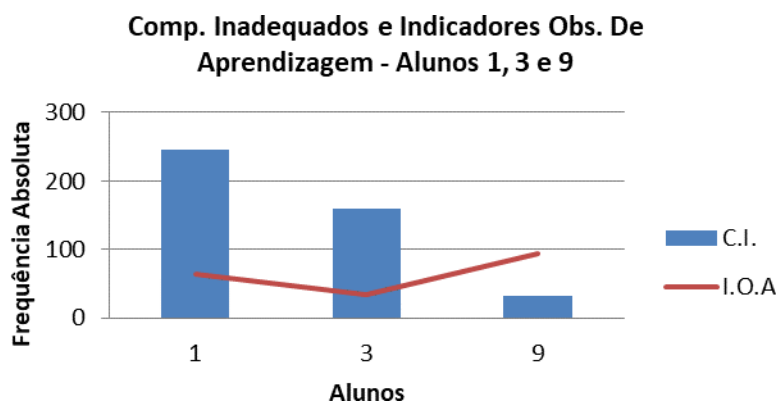
Los gráficos 3, 4 y 5 presentan unos análisis individualizados de los estudiantes observables. Se observa que, a pesar de la variación en la frecuencia de los comportamientos emitidos, hubo una cantidad positiva de indicadores de aprendizaje.

Gráfico 4 - Comportamientos inapropiados e indicadores de aprendizaje observables por estudiante:



Fuente: Datos de búsqueda (2019)

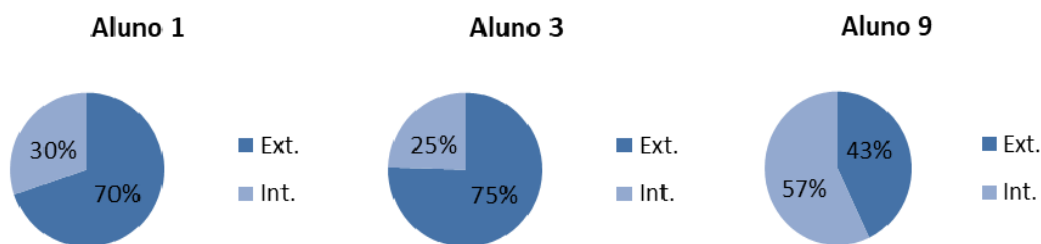
Gráfico 5 – Comportamientos Inadequados e Indicadores Observables de Aprendizaje por alumnos.



Fonte: Dados de pesquisa (2019)

El gráfico 6 revela un análisis aislado de los estudiantes 1, 3 y 9, a través del cual se puede percibir una mayor variación en la emisión de internalizar y externalizar comportamientos inapropiados.

Gráfico 6 - Porcentaje absoluto de externalización e internalización de comportamientos inapropiados:



Fuente: Datos de búsqueda (2019)

Los análisis de los gráficos anteriores revelaron información importante sobre la calidad de las observaciones, ya que, a pesar de la variación del total absoluto de comportamientos inapropiados e indicadores de aprendizaje observables, el patrón se mantuvo. Este patrón también expresa un cierto grado de equilibrio en la sala de clase, como se puede ver en el Gráfico 1: a pesar de los altos niveles de emisión de

comportamientos inapropiados, la sala de clase en su conjunto emite una cantidad importante de indicadores de aprendizaje.

En cuanto a internalizar y externalizar conductas inapropiadas, los porcentajes indicaron que la mayoría está externalizando, es decir, se relaciona con expresiones de voluntad, frustración, agitación, agresividad, etc., proyectadas en el entorno, estando sujetas a observación y mayor control por parte del docente, lo que denota también una característica común de los individuos de este grupo de edad (Gráfico 2).

Los gráficos 3, 4 y 5 muestran un análisis más individualizado de los estudiantes sobre la relación entre los comportamientos inapropiados y los indicadores de aprendizaje observables en las tres observaciones. A través de estos gráficos, se observó una variación importante en la frecuencia de emisión de los ítems analizados en esta etapa, posibilitando el aislamiento de los estudiantes que demostraron mayor variación entre los ítems. Sin embargo, a pesar de esta gran variación, se observa que incluso aquellos que emiten comportamientos mucho más inapropiados también expresan una cantidad considerable de indicadores de aprendizaje.

El Gráfico 6 se refiere al análisis aislado de los estudiantes que demostraron una mayor variación entre los ítems observados, resultando en los porcentajes absolutos de internalización y externalización de comportamientos inapropiados. En ese momento, se capturó información importante: los estudiantes 1 y 3, a pesar de emitir comportamientos mucho más inapropiados en relación a los indicadores de aprendizaje, se mantuvieron en el mismo patrón porcentual expresado en el Gráfico 2, es decir, los comportamientos de exteriorización representan una gran mayoría. El estudiante 9 emitió más indicadores de aprendizaje y menos comportamientos inapropiados en comparación con otros estudiantes, sin embargo, tales comportamientos fueron en su mayoría de internalización.

Los comportamientos de internalización inapropiados son aquellos diseñados para el individuo en su interior, que implican reacciones más medidas y más difíciles de verificar. En cierto modo, los comportamientos de internalización inapropiados deben tratarse con mayor precaución, ya que indican un nivel no adaptado en el tratamiento de las emociones y la interacción social, y pueden evolucionar a embotamiento emocional, cierre o aislamiento, que puede reflejar dificultades de comportamiento durante el desarrollo del niño.

5 CONSIDERACIONES FINALES

En general, la sala observada se comportó adecuadamente para el grupo de edad; los estudiantes tienen un promedio equilibrado entre la emisión de comportamientos inapropiados y los indicadores de aprendizaje. En algunos casos específicos, estos comportamientos y los indicadores mostraron cierta discrepancia, indicando la necesidad de una participación más activa del docente en el manejo de actitudes y en un seguimiento más individualizado, siempre que sea posible.

El proceso de aproximación con la institución en la que se realizó la pasantía se produjo de manera tranquila, tanto por parte de los docentes, con las observaciones, como por parte del órgano de dirección, responsable de la aprobación de dicha actividad, además del psicólogo profesional encargado de supervisar a los aprendices en ese entorno institucional.

Cabe destacar que las observaciones ocurrieron en un microambiente, con un número limitado de participantes de una sola sala de la escuela primaria, y es imperativo ampliar y refinar todo el proceso para obtener resultados más expresivos que representen un impacto en el entorno de investigación de la Psicología Escolar.

REFERENCIAS

ANGELIN, A.P. **Promovendo habilidades sociais em educação básica: uma proposta de intervenção.** Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, abr. 2012.

BANDEIRA, L.; SAPIENZA, G. **Funcionamento adaptativo, problemas de comportamento e queixas escolares: percepção de professores.** Revista Diálogo Educacional. Curitiba, v. 18, n. 58, p.974-991, 2018.

BANDEIRA, M.; ROCHA, S. S.; SOUZA, T. M. P.; DEL PRETTE. A.; DEL PRETTE. Z. A. P. **Comportamentos problemáticos em estudantes do ensino fundamental: características da ocorrência e relação com habilidades sociais e dificuldades de aprendizagem.** Universidade Federal de São Carlos, Estudos de Psicologia. v. 11, n. 2, p. 199-208, 2006.

BOLSONI-SILVA, Alessandra Turini.; CARRARA, Kester. **Habilidades sociais e análise do comportamento: compatibilidades e dissensões conceitual-metodológicas.** Psicologia em Revista, Belo Horizonte, v. 16, n. 2, p. 330-350, 2010.

DANNA, M.; MATOS, M.A. **Aprendendo a observar.** Cap. 1 Ed. Edicon.

DEL PRETTE, A. **Habilidades sociais e educação: Pesquisa e atuação em psicologia escolar/educacional.** In: DEL PRETTE, Z. A. P. (Orgs). Psicologia escolar e educacional: saúde e qualidade de vida, Campinas: Alínea, p. 113-41, 2001.

DESSEN, M. A.; POLONIA, A.C. **A Família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano.** Universidade de Brasília, Paidéia, Distrito Federal, v. 17, n. 36, p. 21-32. 2007.

FERNANDES, P. M. L. M; DEL PRETTE, A. **Contribuições do referencial das habilidades sociais para uma abordagem sistêmica na compreensão do processo de ensino aprendizagem.** Interações, São Paulo, v. 10, n. 20, p. 57-72, 2005.

FERREIRA, R. F; CARVALHO, M. A.G; SENEM, C.J. **Desenvolvendo habilidades sociais na escola: um relato de experiência.** Construção Psicopedagógica. Vol.24 n.25, SP 2016.

FOGAÇA, F. F. S. **Avaliação de habilidades sociais de adolescentes em conflito com a lei em interações com familiares e amigos: uma análise de metacontingências.** São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2015.

MAIA, Denise da Silva & LOBO, Beatriz de Oliveira Meneguelo. **O desenvolvimento de habilidade de solução de problemas interpessoais e a convivência na escola.** Psicologia em Revista, Belo Horizonte, v. 19, n. 1, p. 17-29, 2013.

MELCHIORI, L. E.; RODRIGUES, O. M. P. R.; PEREZ, M. C. A. **Família e Escola,** In: CAPELLINI, V. L. M. F.; RODRIGUES, O. P. R. R. (Orgs.). Formação de Professores: práticas em educação inclusiva, v. 2, p. 93-129, MEC, 2009.

MELLO, A. **Preditores de sintomas internalizantes e externalizantes dos filhos: fatores da conjugalidade, parentalidade e coparentalidade.** 2014
<https://prezi.com/xxrucd4cabas/preditores-de-sintomas-internalizantes-e-externalizantes-dos/>

QUINTEIRO, R.S.; RESENDE, F.M. **Desenvolvimento psicossocial e psicopedagógico: Intervenções contemporâneas na educação.** Conecte-se! Revista Interdisciplinar de Extensão. V. 1. Nº 1., 2017.

RODRIGUES, R.P.M.O.; CAPELLINI, F.M.L.V. **Desempenho Pró-Social ou Pró-Acadêmico.** Cap. IV. UNESP/FC/MEC, 2010.

SILVA, A. T. B.; SILVEIRA, F. F.; MARTURANO, E. M. **Promovendo habilidades sociais educativas parentais na prevenção de problemas de comportamento.** Revista Brasileira de Terapia Comportamental Cognitiva. Vol. X, nº 2, Vol. X, nº 2, p. 125-142. 2008.

VITORINO, F. C. A. **Habilidades Sociais na Infância como integração família escola.** **Psicologia** acessível. Disponível em: >
<https://psicologiaacessivel.net/2017/03/02/habilidades-sociais-na-infancia-como-integracao-entre-familia-e-escola/> Acesso em: 15 de Junho 2019.

COMPORTAMIENTOS PRO-SOCIALES Y HABILIDADES SOCIALES EDUCATIVAS EN LA EDUCACIÓN INFANTIL

Silvia Luiza Barbosa
Fabiane Ferraz Silveira Fogaça

1 INTRODUCCIÓN

Este capítulo presenta discusiones teóricas y reflexiones sobre la práctica del psicólogo en el contexto escolar, a partir de una experiencia curricular de prácticas. El trabajo se desarrolló en 2016, con motivo de la Pasantía Curricular Supervisada en Procesos Educativos I, en una Escuela Municipal de Educación Infantil en la ciudad de Taubaté, SP.

Además de los procedimientos de evaluación e intervención en los procesos de enseñanza-aprendizaje, los psicólogos también han sido desafiados a favorecer otros repertorios relevantes, como los comportamientos pro-éticos y pro-sociales de educadores y estudiantes. También se reconoce que corresponde a los agentes educativos (especialmente padres y maestros) la tarea de proporcionar modelos y establecer condiciones para que los niños y adolescentes desarrollen relaciones interpersonales de calidad que, al mismo tiempo que aseguran el logro de metas personales y la resolución de problemas sociales, también respeto a los derechos individuales y colectivos.

Considerando la importancia de establecer relaciones interpersonales de calidad en el contexto escolar, este trabajo aborda inicialmente una discusión de los preceptos del Análisis de Conducta aplicados a la Educación. A continuación, se presentan las definiciones de comportamiento pro-social, habilidades sociales y habilidades sociales educativas adoptadas en este trabajo, así como sus implicaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La sección Método discute las principales herramientas de evaluación y estrategias de intervención utilizadas en el trabajo con los estudiantes (24 niños) y un maestro. Los resultados se expresan en forma de figuras y tablas.

Se espera que este trabajo pueda contribuir a la formación de nuevos profesionales, en cuanto a las habilidades de selección de herramientas de evaluación, etapas de análisis y procesos de intervención orientados a la contribución del docente en el desarrollo de comportamientos sociales relevantes, en el contexto de la Educación Infantil.

2 MARCO TEÓRICO

La Educación puede ser entendida como una agencia controladora que, semejante a otras como gobierno y familia, debe garantizar el fortalecimiento o la modificación de ciertos patrones comportamentales que generen gratificación para el individuo y para la sociedad en algún momento futuro, siendo este el parámetro de dirección para la definición de los objetivos de la enseñanza (ZANOTTO, 2004). A partir de la concepción en Educación bajo la influencia Skinneriana, encontramos un nivel más molecular de análisis representado por la definición de enseñanza. Skinner (2003, p. 64-65) ha definido la enseñanza como:

[...] un arreglo de contingencias bajo las cuales los alumnos aprenden. Aprenden sin que los enseñen en su ambiente natural, pero los profesores arreglan contingencias especiales que aceleran el aprendizaje, acelerando el apareamiento del comportamiento que, de otro modo, sería adquirido más despacio, o asegurando el apareamiento del comportamiento que podría, de otra forma, nunca ocurrir.

De esa forma, se argumenta que los procesos de enseñanza-aprendizaje ocurren bajo una serie de circunstancias, independientemente de la existencia de un profesor o de la escuela, pero parecen existir ventajas, como la inducción de nuevas formas de comportarse o la celeridad de aprendizajes que ocurrirían naturalmente, al adoptarse estrategias sistematizadas, tales como aquellas promovidas por la enseñanza formal. En este contexto, el enseñar más tradicional, en que los alumnos eran pasivos, es superado por un modelo compuesto por diversos agentes educativos/alumnos.

Esa relación envuelve dependencia e interdependencia de comportamientos; el profesor pasa a asumir el papel de participante, conductor y mediador de estas interacciones sociales (DE PRETTE; FERNANDES; DEL PRETTE, 2005).

Los objetivos de enseñanza corresponden tanto a la adquisición de conocimientos científicos que permitan a los alumnos lidiar con situaciones-

problema en la condición de aprendices o en situaciones futuras, cuanto a los comportamientos pre-corrientes para la habilidad de auto-gobierno (ZANOTTO, 2000), tales como determinar las variables relevantes de la situación-problema, identificar cuáles son las alternativas de comportamiento y posibles consecuencias, entre otras.

Tal habilidad permite al individuo el control de su propio comportamiento a través de alteraciones ambientales. Para Zanotto (2000), además de las situaciones-problema previsibles en el futuro, el profesor debe controlar características y desempeño inicial del aprendiz, aspectos que orientarán, primeramente, la definición de objetivos y, posteriormente, la selección de estrategias materiales y procedimientos, incluyendo la previsión de la alteración de sus propios comportamientos, como condición para producir cambios comportamentales en el alumno.

De acuerdo con Rocha y Carrara (2011), además de la énfasis en el desarrollo del repertorio académico, “la preocupación con la formación ético-moral es visible en documentos orientadores, como, por ejemplo: La Ley de Directrices y Bases LDB), Los Parámetros Curriculares.

Los objetivos de enseñanza corresponden tanto a la adquisición de conocimientos científicos que permitan al estudiantes lidiar con situaciones-problema en la condición de aprendices o en situaciones futuras, cuanto a los comportamientos pre corrientes para la habilidad de autogobierno (ZANOTTO, 2000), tales como determinar las variables relevantes de la situación problema, identificar cuáles son las alternativas de comportamiento y posibles consecuencias, entre otras. Tal habilidad permite al individuo el control de su propio comportamiento a través de alteraciones ambientales. Para Zanotto (2000), además de situaciones-problema previsibles en el futuro, el profesor debe controlar características y desempeño inicial del aprendiz, aspectos que orientarán, primeramente, a definición de objetivos y, posteriormente, la selección de estrategias materiales y procedimientos, incluyendo la previsión de la alteración de sus propios comportamientos como condición para producir cambios comportamentales en el alumno.

Para Rocha y Carrara (2011), además de la énfasis en el desarrollo de repertorio académico, “la preocupación por la formación ético-moral es visible en documentos orientadores, como, por ejemplo: La Ley de Directrices y Bases (LDB), Parámetros Curriculares Nacionales (PCN) Referencial Curricular Nacional para la Educación Infantil (RCNEI)” (p.223).

Para los autores, los comportamientos pro-sociales y pro-éticos “constituyen repertorios comportamentales que funcionan como pre-requisitos para el ejercicio de la ciudadanía (p.224)”.

La noción de comportamientos pro-social es adoptada en este trabajo por representar una propuesta sistematizada y de fácil interlocución con profesores y otros agentes educativos. Los comportamientos pro-sociales, como parte del proceso de evaluación e intervención en este estudio, serán discutidos en la sección de Resultados. Entretanto, bajo la influencia de Rodrigues y Capellini (2010), los comportamientos pro-sociales en el contexto escolar son entendidos como comportamientos sociales, establecidos en las más diferentes interacciones con compañeros y agentes educativos, que, además de alcanzaren objetivos inmediatos de obtención de refuerzo social, como por ejemplo, solicitar ayuda, hacer preguntas y defender puntos de vista, también afectan el desarrollo de repertorio académico. Tales efectos “de mejorar el desempeño escolar, reducen automáticamente la emisión de comportamientos inapropiados sin que, necesariamente, esos sean motivo de intervención” (RODRIGUES; CAPELLINI, 2010, p. 50).

Los comportamientos pro-sociales son considerados por algunos autores como siendo adaptativos, que concurren con comportamientos denominados Habilidades Sociales (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005). Según Del Prette y Del Prette (2010), un comportamiento social es designado como habilidad social cuando contribuye para la competencia social, esta debe ser entendida como evaluación del desempeño en términos de consecución de objetivos (dimensión instrumental), aprobación de la comunidad verbal, mejora de la relación, equilibrio de consecuencias reforzadoras para si o para los demás a corto y largo plazo (dimensión ético-moral)

Para Bandeira *et al.*(2009, p.272), las habilidades sociales más enfatizadas y valoradas en el contexto escolar pueden ser agrupadas en cinco conjuntos de

comportamientos: 1) las habilidades sociales más enfatizadas y valoradas en el contexto escolar pueden ser agrupadas en relación a los compañeros (saludar, elogiar, ofrecer ayuda o asistencia, invitar para juegos de interacción; (2) autocontrol (controlar el humor, seguir reglas, respetar límites); (3) habilidades sociales académicas (envolverse en tareas, realizarlas de manera independiente, seguir instrucciones); (4) ajustamiento (seguir reglas y comportarse de acuerdo con el esperado); y (5) inserción (iniciar conversación, aceptar elogios, hacer invitaciones).

El aprendizaje de habilidades sociales surge de arreglos ambientales de carácter incidental o intencional a los cuales los individuos están expuestos durante su historia de vida. Por lo tanto, constatase la importancia de los agentes educativos, incluyendo padres y profesores, en el planeamiento de las condiciones de aprendizaje, así como en la función del modelo de comportamiento socialmente competente (FOGAÇA, 2015).

Habilidades Sociales Educativas son aquellas que está direccionadas para la promoción del desarrollo de aprendizaje del otro (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2001) y tiene la función de producir efectos o generar una probabilidad de cambios en el repertorio comportamental de los educandos. Algunos investigadores (DEL PRETTE; FERNANDES; DEL PRETTE, 2005) asocian el desempeño escolar de los alumnos a la cualidad del relacionamiento profesor/alumno.

Las Habilidades Sociales Educativas (HSE) del profesor contribuyen para los procesos de enseñanza-aprendizaje, ejerciendo la función de modelo para la ampliación y para el refinamiento del repertorio social del alumno; por ese motivo, es imprescindible que el profesor esté siempre atento a la práctica profesional y sus efectos del propio comportamiento en el comportamiento de los alumnos (MELLO; RUBIO, 2013). Por medio de las habilidades interpersonales, también se puede producir reacciones positivas a los intentos de solución de conflictos entre los alumnos (DEL PRETTE, 1998).

Aunque el repertorio de habilidades sociales tenga inicio desde el nacimiento del individuo, los repertorios más complejos son adquiridos a través de diferentes etapas del desarrollo y diferentes ambientes de su trayectoria (ANGELIN, 2012). Según Del Prette *et al.* (1998), cuando la clase está estructurada de forma conocida como tradicional, siendo el profesor un transmisor de conocimiento y el alumno un

atencioso receptor, la posibilidad de elaboración de actividades que promuevan repertorios sociales se convierte en una condición limitada, formando alumnos pasivos y sin interés, con tendencias al aumento de la indisciplina. En contrapartida, si el profesor consigue articular los contenidos con la participación activa del alumno a través de planes de actividades interactivas en sala de clase, o con intervenciones con más enfoque en, por ejemplo, hacer preguntas y pedidos de diferentes formas y funciones, está atento y valora el lugar de habla del alumno y ofrece *feedback* positivo, se puede maximizar el aprendizaje y el desarrollo del estudiante.

Delante de las consideraciones presentadas sobre las relaciones entre la calidad de las interacciones y el aprendizaje de repertorio académico, este trabajo tiene como objetivos: (a) investigar e intervenir sobre los comportamientos pro-sociales de un grupo de estudiantes de 4 a 5 años; y (b) evaluar e intervenir sobre el repertorio de Habilidades Sociales Educativas de una profesora.

3 MÉTODO

3.1 PARTICIPANTES

Participan de este estudio un grupo de Jardín II formado por 24 niños de 5 a 6 años, una Profesora titular y una Auxiliar de Desarrollo Infantil (ADI).

3.2 LOCAL

EMEI es una Institución Municipal de Educación Infantil, que atiende a 154 alumnos de ambos sexos, ubicada en una ciudad del interior del Estado de São Paulo, en un barrio residencial, con distancia de, alrededor de 2 km del centro de la ciudad.

3.3 PROCEDIMIENTO DE RECOLLECCIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS

Todos los procesos de observación, evaluación e intervención fueron realizados en 17 visitas a la Institución. Las observaciones fueron hechas en todos los locales en los que se daban los procesos de aprendizaje, tales como dentro de la sala de clase, en el comedor y en el patio, y en actividades distintas, como clases normales propuestas por la escuela, con actividades especiales como la presentación de un musical, una exposición de trabajos manuales hechos por los niños, durante la semana conmemorativa del escritor Monteiro Lobato y actividades realizadas con madres e hijos en el Día de las Madres.

En relación a la evaluación del comportamiento pro-social, fue aplicado el Inventario de Comportamientos Pro-sociales (RODRIGUES; CAPELLINI,

2010), que posibilita la evaluación de comportamientos adecuados e impropios de los estudiantes. Estas informaciones permiten que el profesor trabaje de forma puntual, reforzando los comportamientos adecuados e interviniendo de modo eficaz sobre los comportamientos impropios, facilitando el establecimiento de reglas funcionales y su cumplimiento.

Para la aplicación del Inventario, se utilizó la lista de presencia adoptada por la escuela con el fin de identificar los alumnos y, a partir de ella, la profesora contestó las preguntas del Inventario sobre los comportamientos de cada uno de los estudiantes.

Tras el análisis de todos los datos, quedaron un encuentro con una duración de una hora y treinta minutos con la profesora titular y la ADI, y ambas tuvieron conocimiento sobre los comportamientos presentados por los estudiantes, según la aplicación del Inventario (Lista 1). Con base en Rodrigues y Capellini (2010), fueron destacadas algunas estrategias que las ayudaría a establecer y mantener los comportamientos adecuados de los estudiantes.

Sobre la evaluación de las HSE de la profesora, fue aplicado el Cuestionario de Habilidades Sociales Educativas para Profesores (BOLSONI-SILVA, 2010), con el fin de evaluar su interacción con los estudiantes. Un encuentro, con duración de una hora y treinta minutos solamente con la profesora titular, también fue quedado, y tuvo como objetivo presentar la devolutiva de los resultados del cuestionario.

4 RESULTADOS

Primeramente, serán presentados los resultados de evaluación de comportamientos pro-sociales y comportamientos inapropiados considerando los datos generales de observación del grupo de alumnos y de cada alumno individualmente (Cuadro 1). A continuación, se demostrarán los resultados de intervenciones con el grupo de alumnos, siguiendo la temática de la regulación emocional (discriminación y manejo de los sentimientos). Por fin, el análisis de los datos de evaluación e intervención sobre las HSE de la profesora (Cuadro 2).

4.1 COMPORTAMIENTO PRO-SOCIAL

Las observaciones no sistematizadas indicaban que los estudiantes estaban muy agitados cada vez que estaban sin la supervisión de un adulto que organizaba actividades directivas o aplicaba procedimientos de corrección, incluso por un corto tiempo. La mayor parte de la sala no mostró un comportamiento cordial en ningún momento y no se observaron tareas e incentivos para aprender estos comportamientos. También se observó que algunos estudiantes exhibieron comportamientos que tenían la intención de dañar a sus compañeros, mientras que otros estudiantes participaron en comportamientos de ayuda y cooperación.

Se verificó que los comportamientos menos frecuentes fueron: saludar a los compañeros y a los docentes; hacer preguntas a los colegas cuando sienten dudas o curiosidad; ser capaz de defender su punto de vista con lógica y educación, en interacción con el maestro o colegas; expresar sus disgustos con palabras o gestos apropiadamente. Las conductas más frecuentes fueron: tener y mantener amistades dentro de la institución; cumplir con las solicitudes y normas establecidas por el profesor u otro adulto.

Se notó que la mayor demanda sobre los estudiantes era la necesidad de obedecer las órdenes y reglas y mantener la amistad entre ellos, y estos, en consecuencia, fueron los comportamientos presentados por 23 de los 24 estudiantes en el aula. El único comportamiento requerido por el maestro relacionado no solo con el desarrollo académico, sino también con el comportamiento social, no fue pelear entre sí, y fue presentado por 23 estudiantes de los 24 estudiantes en el aula.

Cuadro 1 – Resultados de evaluación de comportamientos pro-sociales de cada alumno

Comportamientos Avaliados	Alunos																							
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
Solicita objetos aos colegas																								
Solicita ajuda ao professor																								
Tem amigos e os mantém																								
Solicita objetos ao professor																								
Cumprimenta colegas e professor																								
Solicita ajuda aos colegas																								
Faz perguntas ao colega																								
É capaz de defender seu ponto de vista argumentando logicamente e educadamente																								
Diante de solicitação do colega ajuda-o																								
Tem iniciativa																								
Expressa carinho em palavras ou gestos de forma apropriada																								
Faz perguntas ao professor																								
Expressa desagrado em palavras ou gestos de forma apropriada na interação com colegas																								
Expressa desagrado em palavras ou gestos de forma apropriada na interação com o professor																								
Obedece solicitação ou regras colocadas pelo professor																								
Faz elogios diante do sucesso de alguém																								

Fuente: autoria propia.

4.2 INTERVENCIÓN

Se realizó una reunión con el profesor titular y la ADI, en un plazo de una hora y treinta minutos, para presentar la información sobre las conductas de los estudiantes según el Inventario (Tabla 1). Con Rodríguez (2010) como base, se discutieron algunas estrategias que les ayudarían a establecer y mantener comportamientos apropiados, tales como: Los comportamientos apropiados presentados deben ser elogiados, de modo que su frecuencia aumente o al menos se mantenga. Se debe alentar a los estudiantes a adoptar comportamientos apropiados, como saludar a las personas al llegar o salir de un entorno. Para lograr un mayor éxito en el establecimiento de nuevas conductas de manera preliminar, se deben fijar aquellas reglas cuyo mayor número de estudiantes ya tiene. Esta actitud aumenta la probabilidad de que ocurra por toda la clase (por ejemplo, la petición del profesor de cumplimiento de las reglas y el estudiante obedece).

Junto con los estudiantes, el profesor debe discutir dos comportamientos a adoptar, especificando cómo y cuándo comportarse, valorando el contrato y complementar con nuevas normas. Para que se debilite el comportamiento inapropiado, se deben establecer estándares, es decir, se deben crear contextos (antecedentes) para que el estudiante tenga la oportunidad de entrenar nuevos repertorios y ser asistido por el maestro (por ejemplo, si el niño no obedece una solicitud de sentarse, esto debe ser corregido para que pueda reflejar su error). Esta corrección debe hacerse inmediatamente después de que se haya presentado el comportamiento inapropiado; todos los comportamientos apropiados y el esfuerzo del estudiante para comportarse correctamente deben ser elogiados.

En resumen, este trabajo permitió al docente discriminar las conductas presentadas por los alumnos, con el objetivo de trabajarlas puntualmente, reforzando las conductas adecuadas y corrigiendo eficazmente las conductas inapropiadas. Del mismo modo, las diferentes formas de establecer reglas funcionales y cómo garantizar el cumplimiento (RODRIGUES; CAPELLINI, 2010).

Con respecto a los estudiantes, se promovió una reunión grupal de tres horas, con el objetivo de favorecer el desarrollo de la discriminación y la gestión de las emociones (regulación emocional). Utilizamos canciones, historia ilustrada basada en el Libro de los Sentimientos (PARR, 2006) y actividad impresa, abordando los diversos sentimientos y cómo debemos compartirlos con todos los que nos rodean.

Como materiales de intervención, se utilizaron carteles que contenían grandes ilustraciones coloridas y pocas cartas, contando la historia de un niño que expresó sus deseos y sentimientos en diferentes situaciones. Como actividad manual, se realizaron dibujos de hojas de sulfite de personas en diferentes lugares y situaciones, con la propuesta de que cada alumno dibuje expresiones faciales en las imágenes y color a su gusto.

En el momento de la historia, se sugirió una interacción entre los niños y el narrador, dándoles libertad para hablar sobre las escenas presentadas y para informar sus propios sentimientos. Durante la realización de la actividad impresa, los alumnos dispusieron de una hoja repleta de dibujos de expresiones que fueron presentadas previamente con el fin de servir de ejemplo para las ilustraciones. Con la propuesta de interacción de los alumnos en el momento del relato, se logró iniciar un proceso

de modelización de conductas interpersonales, como respetar al otro escuchando lo que tiene que decir, así como ser respetado al hablar. También fue posible aumentar el repertorio de los estudiantes en relación con el nombramiento de sentimientos, explicando y pidiendo explicaciones sobre cada palabra hablada, y en relación con la expresión de sus sentimientos, solicitando su opinión sobre cómo reaccionarían ante un determinado signo de afecto.

En la actividad impresa, los estudiantes miraron ejemplos de expresiones y las copiaron en sus hojas. Fue posible percibir una coherencia de las expresiones dibujadas con las situaciones expuestas. Tras la finalización de la actividad, se transmitió a los alumnos *una retroalimentación* sobre las conductas presentadas, reforzando las conductas adecuadas, como esperar su turno para hablar, comentar algo relacionado con el tema expuesto, hablar de sus sentimientos, etc.

4.3 HABILIDADES SOCIALES EDUCATIVAS

A partir de las observaciones y datos del cuestionario de Habilidades Sociales Educativas (HSE) contestado por el docente, se realizó una reunión para la descentralización, duradera de una hora y 30 minutos. La Tabla 2 presenta una visión general de los principales resultados sobre la evaluación de las AISEs de Conversación, Expresión de Sentimientos y Establecimiento de reglas y límites. Se puede observar que el profesor inicia una conversación con los alumnos utilizando asignaturas centradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, aunque también se dedique así a las relaciones interpersonales.

No se observaron dificultades en la expresión de sentimientos positivos, pero se percibe que los sentimientos negativos se presentan con baja frecuencia y con poca variabilidad. Las dificultades en la expresión de sentimientos negativos pueden ir acompañadas de dificultades en el manejo de las emociones, bajo autocontrol y aumento de los comportamientos agresivos. Sobre el establecimiento de límites, se observaron dificultades para predecir consecuencias reforzadas para el cumplimiento de las normas, con énfasis en su aspecto punitivo, así como el desconocimiento del papel promotor de la independencia que genera cuando los estudiantes proponen y siguen sus propias reglas. Así, se entiende que, cuando las reglas se colocaban de forma clara y sistemática, los alumnos aprendían, y los

comportamientos hasta entonces poco estimulados y poco definidos, eran los menos presentados por los alumnos.

Tabla 2 - Resultados de la evaluación del repertorio de HSE del profesor

Temas más frecuentes	Contenido académico e instrucciones sobre dificultades escolares y relaciones interpersonales (amigos)
Expresión de sentimientos positivos	Hay sentimientos positivos cuando los estudiantes cumplen con la meta de las tareas, el trabajo en grupo y los momentos de llegada y salida de la escuela, y a menudo expresan sus sentimientos a través del habla, el placer y el juego.
Expresión de sentimientos negativos	Hay sentimientos negativos cuando los estudiantes no obedecen sus órdenes y cuando hacen algo que los pone en riesgo. A veces expresa sentimientos negativos a través de expresiones faciales y diálogos.
Finalidades de los límites	Los límites ayudan a guiar lo que está bien y lo que está mal
Límites y reglas	Los límites a menudo se establecen en los contextos de los juegos, en los momentos de las historias, en los comportamientos de confusión y peleas entre colegas, y se imponen a través de explicaciones del "no" y la retirada de privilegios.
Interacción con los estudiantes	Cuando el alumno hace lo que le gusta a la maestra , a veces demuestra su satisfacción a través de acciones como besos, abrazos, agradecimientos y cumplidos; cuando hace algo que no le gusta al maestro, a menudo solicita un cambio de comportamiento y elimina privilegios.
Fracaso docente	A veces se disculpa con los estudiantes y da explicaciones de por qué cometió un error.

Fuente: autoría propia.

4.4 INTERVENCIÓN

La docente tomó conciencia de la dinámica del grupo de alumnos en el que era responsable y de cómo actuaba frente a sus alumnos según las observaciones realizadas. La maestra fue llevada a reflexionar sobre la conexión entre HSE y el aprendizaje del repertorio académico y social, porque, a través de sus ejemplos, el niño, que la considera una persona significativa afectivamente hablando, comienza a "copiar" sus comportamientos, incluido el comportamiento de respetar y ser respetado.

En resumen, al identificar sus habilidades en el aula, la docente tuvo la oportunidad de ver más claramente su interacción con los alumnos y, así, reflexionar más centrada en qué comportamientos debía modificarse y reforzarse. Después de esta encuesta, el maestro pudo proyectar una mirada diferenciada a la sala, dándose cuenta de los efectos que sus comportamientos causan en los comportamientos de los estudiantes.

5 CONSIDERACIONES FINALES

Se concluye que la práctica profesional del profesor dentro del aula se refleja directamente en el pleno desarrollo cognitivo, intelectual y social del niño. Por ello, es fundamental que el docente esté muy atento con respecto a los antecedentes (organización del espacio físico, prácticas pedagógicas, establecimiento y cumplimiento de normas) para la ocurrencia de conductas adecuadas que favorezcan el aprendizaje, pues la enseñanza no solo está ligada a hablar o mostrar, sino en cómo se pronuncian estas palabras, y cómo se muestran estas enseñanzas. Así, el repertorio de habilidades sociales educativas del profesor puede ser un gran aliado para una interacción más sólida y productiva con sus alumnos.

REFERENCIAS

ANGELIN, A.P. Promovendo habilidades sociais em educação básica: uma proposta de intervenção. Universidade Federal do Rio Grande do sul, Porto Alegre, abr. 2012. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/49115>>. Acesso em: 28 jul. 2017.

BANDEIRA, MARINA ET AL. Validação das escalas de habilidades sociais, comportamentos problemáticos e competência acadêmica (SSRS-BR) para o ensino fundamental. *Psicologia: teoria e pesquisa*, v. 25, n. 2, p. 271-282, 2009.

BOLSONI-SILVA, A. T. Habilidades sociais Educativas do Professor e suas Relações com o repertório comportamental de Crianças. In: Vera Lúcia Messias Fialho Capellini; Olga Maria Piazzentin Rolim Rodrigues. (Org.). *Formação de professores na perspectiva da educação inclusiva (Volume 5 - Práticas Pedagógicas inclusivas: da criatividade à valorização das diferenças)*. 1ed. Bauru: UNESP/FC/MEC, 2010, v. 5, p. 147-181.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Habilidades sociais e análise do comportamento: Proximidade histórica e atualidades. *Perspectivas em análise do comportamento*, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 104-115, 2010.

_____. et al . Habilidades sociais do professor em sala de aula: um estudo de caso. *Psicologia: Reflexão e Critica*, Porto Alegre, v. 11, n. 3, p. 591-603. 1998. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/188/18811316.pdf>>. Acesso: 28 jul. 2017.

_____; FERNANDES, P. M. L. M; DEL PRETTE, A. Contribuições do referencial das habilidades sociais para uma abordagem sistêmica na compreensão do processo de ensinoaprendizagem. *Interações*, São Paulo, v. 10, n. 20, p. 57-72, dez. 2005.

_____; DEL PRETTE, A. Habilidades sociais e educação: Pesquisa e atuação em psicologia escolar/educacional. In: DEL PRETTE, Z. A. P. (Orgs). *Psicologia escolar e educacional: saúde e qualidade de vida*, Campinas: Alínea, 2001, p. 113-41.

_____; FERNANDES, M.; DEL PRETTE, A. Contribuições do referencial das habilidades sociais para uma abordagem sistêmica na compreensão do processo de ensinoaprendizagem. *Interações*, v. 10, n. 20, 2005.

FOGAÇA, F. F. S. Avaliação de habilidades sociais de adolescentes em conflito com a lei em interações com familiares e amigos: uma análise de metacontingências. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2015.

MELLO, T.; RUBIO, J.A.S. A Importância da Afetividade na Relação Professor/Aluno no Processo de Ensino/Aprendizagem na Educação Infantil. *Revista Eletrônica Saberes da Educação*, São Roque: FAC, v. 4, n. 1. 2013.

PARR, T. O livro dos sentimentos. 1. ed. São Paulo: Panda Books, 2006.

ROCHA, J. F. da; CARRARA, K. Formação ética para a cidadania: reorganizando contingências na interação professor-aluno. *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v.15, n. 2, p. 221-230, jul. /dez. 2011.

RODRIGUES, O. M. P. R.; CAPELLINI, V. L. M. F. Desempenho pró-social ou próacadêmico. In: Vera Lúcia Messias Fialho Capellini; Olga Maria Piazzentin Rolim Rodrigues. (Org.). *Formação de professores na perspectiva da educação inclusiva (Volume 4 - Avaliação e planejamento em contextos inclusivos)*. Bauru: UNESP/FC/MEC, 2010, v. 4, p. 99-116.

SKINNER, B. F. *Ciência e comportamento humano*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

ZANOTTO, M. de L. *Subsídios da Análise do Comportamento para a formação de professores. Análise do comportamento para a educação. Contribuições recentes*. Santo André: ESETec, 2004, p. 33-47.

_____. *Formação de professores: a contribuição da análise do comportamento*. São Paulo: Educ, 2000.

LA ASERTIVIDAD COMO ÁPICE CONDUCTUAL EN LA INFANCIA: UN ESTUDIO TEÓRICO

Julia Mariana Costa Faustino
Fabiane Ferraz Silveira Fogaça

INTRODUCCIÓN

Durante los primeros años de vida, se producen los primeros aprendizajes de los individuos, que a menudo repercute a lo largo de sus vidas. Por esta razón, se afirma que el mejor momento para elaborar el repertorio de habilidades sociales es durante la infancia (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2013). Hoy en día, existe una creciente demanda de habilidades interpersonales que favorece el desempeño social, como la asertividad, que se refiere a la forma en que las personas se comunican y se proyectan ante el mundo, por lo que es indispensable para el éxito de las relaciones (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017).

En este capítulo, se presentan y discuten los aspectos familiares que interfieren en el desarrollo de la asertividad infantil, con el fin de contribuir a la construcción de conocimientos que pueda apoyar la práctica profesional de psicólogos y docentes, así como ayudar en los procesos relacionales entre padres e hijos, con el fin de promover una mejor calidad de vida para las personas.

En los siguientes apartados se desarrollará una discusión de los contenidos estudiados, subdivididos en cuatro temas principales: 1. Familia - y la identificación de modelos de estrategias educativas parentales; 2. Habilidades Sociales - en las que se discutirán conceptos como competencia social y habilidades sociales educativas, tratándolas como ventajas de un amplio repertorio e impactos de su déficit; 3. Asertividad - conceptualizando y analizando estilos de comportamiento; y finalmente 4. Ápices Conductuales - basados en temas de Desarrollo Infantil. Posteriormente, se presenta el método de investigación, los resultados obtenidos, discutidos a la luz de la revisión teórica, y las consideraciones finales.

REVISIÓN DE LA LITERATURA

Familia

La familia es la base de la formación humana, siendo responsable de la promoción de la educación, la socialización, la protección, la salud y el ocio. A través

de ella se construye la identidad de los individuos y los desarrollos sociales, intelectuales y emocionales; y a través de este vínculo, importantes valores morales y se transmiten los derechos sociales, convirtiéndose en la base del proceso de socialización de los niños, niñas y adolescentes (WALSH, 2016).

La familia de principios del siglo XX se caracterizó por la distancia entre el mundo de los adultos y el de los niños, además de la valoración del control conductual y la enseñanza moral. A lo largo de las décadas, se ha vuelto más común que los padres sean permisivos y junto con esto, promuevan el desarrollo del niño, dando lugar a una relación más afectiva entre los miembros de la familia (BIASOLI-ALVES, 1997).

Según Ríos-González (2005, apud WAGNER; TRONCO; ARMANI, 2011), a partir de la década de 1990, se percibió una crisis en el modelo familiar tradicional. Así, el comienzo del siglo 21 estuvo marcado por redefiniciones en los arreglos familiares, generando posibilidades para familias monoparentales, homoafectivas y vueltas a casar, parejas sin hijos y familias unipersonales, además de las ya tradicionales. Con esto, se percibe una multiplicidad de formas y complejidad de relaciones, incluyendo nuevos aspectos relacionados con la remodelación de las prácticas de cuidado y educación, el papel de la familia, el ideal de un niño y los roles de madre y padre (BIASOLI-ALVES, 1997).

Para entender cómo es la organización de la familia, se apropia de la teoría de los autores Wagner, Tronco y Armani (2011), quienes presentan el concepto de estructura familiar desde la Teoría Sistémica de que la Familia es el conjunto invisible de requisitos funcionales que organiza las formas en que los miembros de la familia interactúan" (p. 21). Desde la perspectiva del Análisis del Comportamiento, la comprensión de la dinámica familiar debe hacerse a partir de la interacción entre los miembros, considerando toda la historia familiar y un contexto social amplio, que involucra muchos aspectos culturales y de la propia comunidad. Para Naves y Vasconcelos (2013), se deben evaluar los comportamientos de los individuos, investigando las variables de las cuales el comportamiento es una función.

Para dar cuenta de la responsabilidad de cuidar, educar y promover el desarrollo de los niños, los padres utilizan Prácticas Educativas, que, según Alvarenga y Piccinini (2001), se relacionan con las estrategias parentales utilizadas para lograr objetivos específicos en relación con los niños. Las prácticas positivas de los padres pueden servir

como contexto para el desarrollo de habilidades de socialización y aprendizaje; las prácticas negativas de crianza pueden tener numerosas consecuencias indeseables. Además, Papalia, Olds y Feldman (2010) defienden la importancia del proceso de imitación de los comportamientos de los padres en el aprendizaje de las respuestas sociales, que se aprenden mediante la reproducción de los comportamientos observados.

Baumrind (1966, apud WEBER et al, 2004) propuso un modelo de clasificación parental basado en tres posibilidades de control: democrático, autoritario y permisivo. Los padres del primer tipo se refieren a aquellos que tienen niveles equilibrados de afecto, asertividad y comunicación, utilizan el diálogo y las técnicas inductivas, y valoran los intereses del niño. Padres con estilo

Los estilos parentales autoritarios tienen altos niveles de control y demanda, y son menos afectivos y comunicativos, y presentan reglas preestablecidas y apreciación de la obediencia, utilizando castigos y control aversivo (como castigos, críticas y agresiones) como una afirmación de poder. Finalmente, los padres con un estilo permisivo se caracterizan por altos niveles de afecto y comunicación en detrimento del control y las demandas, guían sus acciones por los deseos y necesidades de sus hijos, sin el establecimiento de normas o exigencias firmes sobre los comportamientos de los niños. Según el autor, en este estilo, hay padres "indiferentes" y "negligentes", con relaciones marcadas por el distanciamiento, la baja sensibilidad y no satisfacer las necesidades básicas de sus hijos.

Con respecto a la preparación para la función educativa, algunos padres muestran tener más aptitud que otros, debido a las diferentes contingencias de vida que experimentaron (CIA et al, 2006). Según Walsh (2016), las relaciones sanas y positivas en la familia son el resultado de un trabajo en unidad en el logro de las metas familiares, en el bienestar socioemocional de sus miembros y en la resolución de sus conflictos. Las dificultades comunicativas, como el establecimiento de fronteras y la empatía entre los miembros de la familia son algunos de los orígenes más comunes de las divergencias. Con el objetivo del bienestar familiar, Fogaça (2015) argumenta que los cambios en los comportamientos (desarrollo o el resultado de contingencias externas) de los miembros implican la necesidad de reordenamientos de las contingencias familiares.

La familia del siglo 21 está, por lo tanto, compuesta por varias formas de unión entre dos o más personas, basadas principalmente en el afecto social, sin la necesidad exclusiva de consanguinidad u orientación sexual, y también existe la posibilidad de incluir a los niños o personas que así se consideran. Este contexto se considera el entorno principal para el aprendizaje de habilidades adaptativas, como las habilidades sociales, discutidas en la secuencia.

Habilidades sociales

Las "Habilidades Sociales" se relacionan con los conjuntos de clases y subclases de comportamiento de un individuo, que contribuyen a una competencia social y al establecimiento de relaciones más saludables (DEL PRETTE; DEL PRETTE (2008), p. 31). Según Caballo (1998), estas habilidades permiten al individuo una manifestación adecuada de sentimientos, deseos y opiniones, lo que generalmente resuelve problemas inmediatos y disminuye la probabilidad de problemas futuros.

La competencia social se concibe como la "articulación de pensamientos, sentimientos y acciones de acuerdo con las metas y demandas personales de la situación y la cultura" (DEL PRETTE; DEL PRETTE(2013), p. 33). En este sentido, se puede instar que se trata de conductas deseables, ahora indeseables, ya que pueden causar beneficios o perjuicios tanto para quienes actúan como para Otro. Los comportamientos de alta competencia social, es decir, socialmente deseables, caracterizan clases de habilidades sociales; por otro lado, las conductas de baja competencia social son perjudiciales, ya que pueden ser señales de alerta para posibles problemas de desarrollo o trastornos psicológicos (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017). En este sentido, se cita a Fogaça (2015), que argumenta que tales comportamientos "están guiados por un déficit de repertorio, falta de antecedentes adecuados y falta de apoyo del entorno" (p. 15).

Del Prette y Del Prette (2013) proponen un sistema de siete clases de habilidades sociales infantiles, que podrían garantizar el bienestar y el desarrollo socioemocional satisfactorio de un niño: (1) autocontrol y expresividad emocional, (2) civismo, (3) empatía, (4) asertividad, (5) hacer amigos, (6) resolver problemas interpersonales y (7) habilidades sociales académicas.

También según los autores, cada una de estas clases se caracteriza brevemente. El autocontrol y la expresividad emocional se refieren a la capacidad de reconocer y

nombrar las emociones de uno mismo y de los demás, controlar la ansiedad y el estado de ánimo y ser tolerante. El civismo, por otro lado, corresponde a la capacidad de saludar y comunicarse con las personas, de seguir reglas e instrucciones. La empatía entiende el interés por el otro, sabiendo respetar las diferencias y ofrecer apoyo. La asertividad, a su vez, implica comportamientos relacionados con la expresión de opinión, la expresión de sentimientos negativos y la solicitud de cambios de comportamiento. Mientras que hacer amigos corresponde a ser capaz de: presentarse, sugerir actividad, ofrecer ayuda e iniciar y mantener la conversación; La resolución de problemas incluye comportamientos como: calmarse en situaciones problemáticas, saber definir un problema y proponer alternativas de solución. Finalmente, las habilidades sociales académicas se refieren a comportamientos importantes para el buen rendimiento escolar (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017).

Se considera que un amplio repertorio de habilidades sociales es esencial para el desarrollo global del niño, ya que permiten al niño hacer frente a situaciones adversas y estresantes. Además, según Feitosa (2009 apud GOMES, 2018, p. 15), "hace posible que sean agentes de su propia escuela y ajuste social".

Por otro lado, es posible asociar el déficit de habilidades sociales en la infancia con una serie de problemas futuros, tales como: baja aceptación, rechazo, aislamiento social por parte de los compañeros, problemas escolares y sociales (CASARES 2009a, p. 26 apud CORDEIRO, 2015, p. 22). Para algunos autores, un repertorio empobrecido puede expresarse por dificultades interpersonales clasificadas en dos grupos de comportamientos: exteriorizar e internalizar. Los primeros se perciben en conductas opuestas, antisociales o agresivas, dirigidas a otras personas. (GONÇALVES; MURTA, 2008). Estos últimos se expresan en el propio individuo y muestran retracción y síntomas psicossomáticos (Del PRETTE; DEL PRETTE, 2013).

Para Maurina (2012, p. 717), en el contexto familiar, las habilidades sociales son determinantes en la calidad de los lazos familiares, y es importante que todos los individuos desarrollen su repertorio. Bolsoni-Silva y Fogaça (2018) discuten las Habilidades Sociales Educativas, destacando la capacidad de "diálogo" como una de las principales a practicar, ya que es un requisito previo para el desarrollo del otro. A partir de la expresión adecuada de sentimientos positivos y negativos respecto a los comportamientos de los niños, los autores abogan por la enseñanza de la discriminación de conductas consideradas apropiadas y socialmente inapropiadas, ampliando la

probabilidad de aumentar la frecuencia de conductas apropiadas y reduciendo la frecuencia de comportamientos inapropiados .

Bolsoni-Silva y Marturano (2002) relacionan las habilidades sociales educativas con los problemas de conducta de sus hijos. Además, se afirma que para Farrington, Jolliffe, Loeber, Stouthamer-Loeber y Kalb (2001 apud FOGAÇA, 2015), varios factores influyen en los problemas de conducta en la misma familia, tales como: "exposición continua a factores de riesgo, influencia de otros miembros y antecedentes de delincuencia en la familia" (p. 85). Además, la falta de refuerzo positivo para conductas adaptadas y el uso frecuente de castigos y coerción refuerzan la reproducción de conductas inapropiadas

La infancia se entiende, por lo tanto, como un período crítico para el desarrollo de tales habilidades. Este es el intervalo en el que se configura un repertorio a partir de las interacciones familiares, y este proceso de socialización es el predictor del éxito de todas las etapas formativas de la individual. Por lo tanto, al sostener que su protección y defensa de sus derechos son de suma importancia, uno debe reflexionar sobre el desarrollo de la capacidad de asertividad, abordada en el siguiente tema.

Asertividad

La asertividad es una habilidad social que impacta fuertemente en la calidad de las relaciones interpersonales. Del Prette y Del Prette (2017, p. 175) lo caracterizan como hacer frente a situaciones que implican el riesgo de una reacción indeseable por parte del interlocutor. Alberti y Emmons (1970, p. 13 apud DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2003b) sostienen que "permite a la persona actuar en su interés, afirmarse sin ansiedad indebida, expresar cómodamente deseos, opiniones y sentimientos y ejercer derechos personales sin negar los derechos de los demás (p. 154)".

Con un enfoque analítico-conductual, Rich y Schoroeder (1976) entienden el comportamiento asertivo a través de su carácter funcional, es decir, sería una "habilidad" buscar, mantener o aumentar la necesidad en una situación interpersonal a través de la expresión de sentimientos o deseos cuando dicha expresión implique riesgos de pérdida de reafirmación o incluso castigo" (p. 1082). Según Alberti y Emmons (1970 apud DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2001), es posible clasificar los comportamientos interpersonales en tres estilos, con respecto a los patrones de comportamiento que predominan en una persona en relación con las demás: pasivo, agresivo y asertivo.

Del Prette y Del Prette (2003a) describen los tres estilos. El estilo pasivo se caracteriza por una dificultad de expresión, por lo que a menudo se ignoran los deseos, sentimientos y derechos. Comúnmente, las personas con este estilo de comportamiento tienen una baja frecuencia de contacto visual y, en situaciones de conflicto, prefieren evitar las confrontaciones, produciendo respuestas de escape y evitación mantenidas por refuerzo negativo. Por otro lado, el estilo agresivo se caracteriza por un bajo autocontrol de los comportamientos y las emociones, lo que implica una excesiva autoapreciación y la búsqueda de resultados inmediatos, incluso si esto se logra a expensas de la devaluación y la violación de los derechos del otro. Se manifiesta a través de la agresión directa (volumen de voz más alto de lo necesario o contacto visual intimidatorio) o la agresión indirecta (chantaje emocional, ironía, desprecio o indiferencia). Finalmente, en cuanto a los comportamientos del estilo asertivo, se tiene: un contacto visual frecuente pero no intimidante, postura corporal medida y volumen de voz audible y coherente con los contenidos expresados.

Aún sobre el comportamiento asertivo, se observa que puede haber producción de diversas consecuencias, tanto reforzantes (para el individuo y para el grupo en el que participa), como aversivas, y en ambos casos, pueden ser inmediatas o a largo plazo. A menudo, tales consecuencias se relacionan con la aprobación o desaprobación social, y pueden producir reacciones como el distanciamiento, el desacuerdo o la admiración en las personas, y, por otro lado, es común que los individuos ganen en temas como la autoestima, el autocontrol y la expansión de la calidad de sus relaciones (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2003a).

En la infancia, podemos destacar comportamientos asertivos ideales como: expresión de sentimientos negativos, cualidades y defectos propios, posibilidad de estar en desacuerdo con las opiniones, hacer y rechazar solicitudes, lidiar con la crítica o la burla, negociar intereses en conflicto, defender sus propios derechos, resistir la presión de los colegas y pedir cambios de comportamiento (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2013, p. 176). La familia debe ser responsable de enseñar al niño sus derechos básicos y ser el contexto para ponerlos en práctica. Derechos como ser escuchado, ser tratado con respeto, poder rechazar solicitudes y oponerse a lo que pueda contradecir sus valores o que ofenda su dignidad. También según Del Prette y Del Prette (2013), cuando la práctica de esta asertividad se inicia y ejerce en la infancia y en el período

de adquisición, en contextos de bajo castigo, la probabilidad de mantenerse durante toda la vida es alta.

Oliveira (2005) sostiene que un buen repertorio asertivo permite a los niños la capacidad de adaptarse a un contexto, además de favorecer el mantenimiento de otras habilidades sociales, como el autocontrol, el civismo y la expresividad emocional. En casos de escasos repertorios de asertividad, existe el riesgo de sumisión a la voluntad de otros colegas o adultos, buenos o maliciosos, y existe dificultad para superar esta dependencia (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017).

Para lograr el éxito a través de esta acción asertiva, es importante que el niño aprenda a practicar el pensamiento asertivo. Según Del Prette y Del Prette (2017), es una tarea de tres pasos:

(1) Aplicar el concepto de reciprocidad y entender que sus acciones producen reacciones en los demás, y así entender qué son los derechos y deberes; (2) Poner fin a la discriminación contra lo que es relevante o no en las relaciones interpersonales; (3) Saber evaluar las probables consecuencias de sus acciones, eligiendo comportarse o no de manera asertiva .

Maia y Bortolini (2012) defienden el factor protector de la asertividad en la infancia, al fin y al cabo, el déficit de esta capacidad social en los niños puede estar relacionado con cuestiones como la autoimagen negativa, la incontrolabilidad y el aislamiento, además de la pérdida de oportunidades. Sin embargo, las capacidades asertivas de los niños y adolescentes están infravaloradas porque se confunden con la rebeldía o la agresividad. Especialmente en contextos familiares autoritarios, donde la firmeza verbal, la persistencia en la defensa de ideales y la afirmación asertiva de los sentimientos se entienden como falta de respeto, moral o falta de respeto a la autoridad (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017). En un contrapunto, Falcone (2001) sostiene que a pesar de la mala interpretación inicial de lo que es el comportamiento asertivo, en un período de mediano y largo plazo, las personas asertivas son consideradas auténticas, honestas, directas y logran establecer relaciones sanas y sólidas.

Investigando los efectos de las prácticas parentales en el desarrollo de la asertividad, Alvarenga y Piccinini (2007) afirman que, generalmente, las prácticas no coercitivas y el refuerzo positivo están relacionados con esta capacidad social. En los estudios de Crockenberg y Littman (1990 apud ALVARENGA; PICCININI, 2007), se

defiende la correlación entre el uso de comandos y el refinamiento, así como orientaciones y sugerencias con asertividad.

En resumen, se aboga por que en el curso del desarrollo socioemocional del niño adquiriera competencias que le ayuden en su desempeño social, como la asertividad, que, como se ve, ayuda a los individuos en la búsqueda de sus intereses, a través del respeto a la percepción del otro. Se verá que dicho aprendizaje puede asociarse con el concepto de ápice conductual, trabajado sobre el siguiente tema.

Ápices conductuales

El desarrollo humano es un proceso de por vida que tiene lugar en tres dominios: físico, cognitivo y psicosocial. El desarrollo físico corresponde al crecimiento del cuerpo y el cerebro y la mejora de las habilidades motoras. Lo cognitivo, a su vez, es causado por la maduración de temas como el aprendizaje, la memoria, el pensamiento, el razonamiento y la atención. Finalmente, lo psicosocial comprende la evolución de la personalidad, las emociones y las relaciones sociales de un individuo (PAPALIA; VIEJOS; FELDMAN, 2010).

Los autores también señalan un tipo de división del proceso de desarrollo humano que comprende los primeros años de vida de un individuo, basado en la Psicología del Desarrollo. Son : primera, segunda y tercera infancia y adolescencia, cada una con sus necesidades específicas, en términos de desarrollo. Por otro lado, tiene que ser que, para el Análisis del Comportamiento, el desarrollo humano no necesariamente ocurre a través de una secuencia estandarizada de adquisiciones, etapas y fases. Bijou y Baer (1978, p. 1 apud JIMÉNEZ, 2017, p. 15) caracterizan este proceso afirmando que " el desarrollo psicológico consistiría en cambios progresivos en la forma en que el organismo interactúa con el medio ambiente". Sin embargo, para que los cambios se consideren de desarrollo , estos deben ser "cambios de comportamiento ordenados, predecibles y sistemáticos" (BAER; ROSALES-RUIZ, 1998; ROSALES-RUIZ, 2003 apud JIMENEZ, 2017, p. 16). Esta interacción entre el organismo y el medio ambiente produce patrones de comportamiento seleccionados por sus consecuencias ambientales (NAVES; VASCONCELOS, 2013).

En el campo del Análisis Asignado al Desarrollo Conductual , Rosales-Ruiz y Baer (1997 apud JIMENEZ, 2017, p. 57) describen los ápices conductuales (cúspides conductuales) como "cambios de comportamiento que se producen a lo largo del

desarrollo y que permiten acceder a nuevos contextos de interacción, teniendo impactos más allá del propio cambio". Por lo tanto, influyen en el repertorio conductual en su conjunto, y permiten el acceso a nuevas contingencias de reacondicionamiento que no serían posibles sin tal cambio de comportamiento (ROBERTSON, 2015 apud FOGAÇA *et al*, 2019).

Para identificar si una habilidad puede considerarse un ápice conductual, Bosch y Fuqua (2001) propusieron cinco criterios: promover el acceso a nuevos refuerzos, contingencias o entornos; ser validado socialmente; promover la generalización; generar competencia con respuestas inapropiadas; y afectan a un número considerable de personas (relevantes o no).

Así , se afirma que las conductas pueden considerarse ápices, desde las más sencillas hasta las más elaboradas , ya que proporcionan al individuo acceso a nuevas contingencias y entornos.

Por lo tanto, el primer criterio se refiere a la viabilidad de nuevas posibilidades para el individuo. Además, es importante que esta ganancia produzca consecuencias más extensas y que sirva como un buen reforzador (BOSCH; FUQUA, 2001). Para estos autores, el segundo criterio -la validez social- se refiere a la evaluación del número y grado de importancia de las personas que se ven afectadas por el cambio de comportamiento. Mientras que el tercer criterio está relacionado con la posibilidad de que una habilidad sea generalizada o un requisito previo para el aprendizaje de habilidades más complejas.

El cuarto criterio, la generación de competencia con respuestas inapropiadas , a su vez se refiere al "debilitamiento de la ocurrencia de comportamientos inapropiados, influyendo así en el repertorio general del individuo" (ROBERTSON, 2015 apud FOGAÇA *et al* , 2019, p. 221). Finalmente, es inferible que se considera un ápice conductual cuando haya generación de beneficios a otras personas, considerando también la cantidad de personas impactadas por comportamientos, especialmente cuando se generan efectos en personas que controlan los reforzadores y castigos del entorno (BOSCH; FUQUA, 2001).

El concepto de Ápice Conductual también se basa en Hixson (2004 apud HAENDEL; ALVARENGA, 2018, p. 82), con la afirmación de que "el desarrollo de muchas conductas es acumulativo y jerárquico" y que "el aprendizaje de conductas

posteriores depende del aprendizaje previo". En este sentido, la relevancia de los estudios sobre Ápices Conductuales se debe al alcance que tal cambio puede generar en el repertorio. Individual (ROSALES-RUIZ; BAER, 1997 apud FOGAÇA et al., 2019). Además, Jiménez (2017, p. 20) defiende los beneficios que su estudio aporta a "la planificación de intervenciones conductuales que favorezcan el desarrollo".

Los estudios con personas con discapacidades, por ejemplo, investigan aspectos de la comunicación como un ápice del comportamiento. Fogaça et al (2019, p. 222) describen el trabajo de Ingvarsson, Tiger, Hanley y Stephenson (2007), que considera los beneficios del entrenamiento de respuesta intraverbal como un ápice conductual, ya que "favorecieron la adquisición de otros comportamientos y produjeron reforzadores sociales de compañeros y maestros". Hixson et al. (2011 apud JIMENEZ, 2017, p. 21) describe una intervención realizada con personas diagnosticadas con Trastorno del Espectro Autista, caracterizando como ápices conductuales el aprendizaje de conductas predictoras y facilitadoras de nuevas contingencias relacionales y como "imitación vocal y motora, aprendizaje observacional y atención compartida".

Por lo tanto, se estipula que el estudio y la enseñanza de habilidades sociales pueden traer numerosos beneficios a un individuo. El análisis de los conceptos de asertividad y ápices conductuales nos permite comprender el alcance de los cambios que el repertorio asertivo puede aportar a un niño.

MÉTODO

Este trabajo presenta características de la metodología de un estudio teórico. Así, se trata de un levantamiento de referencias teóricas ya analizadas y publicadas, con el objetivo principal de ampliar la comprensión de un tema determinado, reconstruir teorías y explorar hipótesis sobre un problema. Para Botelho, Cunha y Macedo (2011), a través de este tipo de investigación, se inicia la construcción del conocimiento científico, siendo espacio para la elaboración de nuevas teorías así como oportunidades de investigación.

El análisis de datos es de naturaleza cualitativa, basado en la interpretación de los fenómenos observados y el significado que conllevan, siempre teniendo en cuenta la realidad y particularidades de cada sujeto objeto de la investigación y la subjetividad del fenómeno en cuestión (NASCIMENTO; SOUZA, 2015).

Se recogieron datos de artículos científicos y libros que tratan los siguientes temas: familia, habilidades sociales, asertividad y ápicos de comportamiento. Esta investigación bibliográfica se guió por una lectura selectiva que, según Cerro y Bervian (2002), comprende una mirada más profunda y tiene como objetivo analizar y seleccionar un material que responda a los objetivos de la investigación.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A lo largo de las décadas, el modelo de familia tradicional, ampliamente difundido en las sociedades occidentales por muchas razones, ha estado entrando en crisis, lo que ha dado lugar a una gama de nuevas posibilidades para las estructuras familiares. Es decir, significa la generación de cambios en el concepto de familia y en los roles de cada miembro, lo que hoy repercute tanto en la mayor apertura al afecto, entre los miembros de la familia, como en la habilitación de la expresividad en la infancia (BIASOLI-ALVES, 1997).

Estas nuevas configuraciones familiares también trajeron nuevos desafíos para sus miembros, como la necesidad de tolerar las diferencias, combatir la violencia para buscar una convivencia de calidad. También es posible identificar dificultades relacionadas con las diferencias entre modelos de familia jerárquicos e igualitarios, ya que, a pesar del interés por una práctica paterna más democrática, la mayoría de las veces, el ejemplo de educación que tienen los padres se basa en el autoritarismo del primer modelo (tradicional).

Se enfatiza que es a través de la familia que comienzan los procesos de formación de un individuo. Teniendo en cuenta que este es el primer vínculo social del niño, la familia se presenta como contexto de desarrollos sociales, intelectuales y emocionales. A través de estos vínculos afectivos y/o consanguíneos, se transmiten valores morales y sociales, y cada miembro tiene una función dentro del grupo (NAVES; VASCONCELOS, 2013).

Para el Análisis del Comportamiento, independientemente de la disposición, el entorno familiar tiene algunas funciones sociales – cuidado, educación y promoción del desarrollo – y como agencia de control, debe promover la adaptación social. Por ello, se deben establecer conductas importantes para el desarrollo del niño, apuntando a un buen funcionamiento de las interacciones en el propio núcleo familiar. A partir de esto, es posible difundir dicho aprendizaje a un grupo social más amplio y así contribuir

a una transformación social. Además, para lograr estas funciones, existen categorías de comportamiento más específicas.

– "prácticas educativas" – que se refieren a estrategias utilizadas por los padres para alentar o suprimir comportamientos considerados apropiados o no. Vale la pena enfatizar la importancia de las prácticas positivas de educación de los padres, ya que pueden servir como contexto para el desarrollo de habilidades de socialización.

En este sentido, también es posible mencionar las prácticas parentales de Baumrind (1966, apud WEBER et al, 2004), que clasifica tres estilos parentales de control – de nuevo: democrático, autoritario y permisivo–, formulados a partir de las características del afecto, la comunicación y el control. Se toma el estilo democrático como el que más valora las necesidades y potencialidades del niño, a través de una crianza firme y asertiva, basada en el diálogo y dando voz a los sentimientos, opiniones y necesidades individuales de los niños.

Se aboga por que el aprendizaje de competencias asociadas a la interacción social se desarrolle a través de: enseñanzas, observación directa o indirecta e imitación de los comportamientos de los padres; por lo tanto, es de suma importancia desarrollar prácticas parentales más apropiadas, a fin de promover el desarrollo de habilidades sociales más apropiadas en los niños. Además, los hermanos mayores también pueden ser modelos positivos y una fuente de apoyo emocional para los hermanos menores, según Ardel y Day (2002 apud FOGAÇA, 2015).

Analizando el carácter que es el formativo y educador del contexto familiar, esencial para el desarrollo de la socialización del individuo, que aprenderá a comportarse de la mejor manera posible entre otros grupos y en otros contextos sociales, se puede considerar la enseñanza de habilidades sociales. El contexto familiar también promueve el aprendizaje social del niño a través de dos vías principales: a través de modelos de repertorios o a través de la capacitación; es decir, los niños aprenden de las observaciones del núcleo familiar o de las experiencias de aprendizaje proporcionadas por la familia. Sin embargo, debido a las diferentes contingencias de vida experimentadas, algunos padres están más preparados para la función educativa que otros (CIA et al, 2006).

Del Prette y Del Prette (2008) caracterizan conjuntos de clases y subclases de comportamientos de un individuo que contribuyen a una competencia social, con

especificidad situacional-cultural, presentada frente a la demanda interpersonal y que favorece el establecimiento de una relación más sana con otras personas. Sobre la base del desarrollo de las habilidades socioemocionales se encuentran factores como los valores y creencias personales, transmitidos principalmente por la familia. Por lo tanto, es su deber crear contextos que contribuyan al aprendizaje de habilidades específicas de la infancia, las subclases de habilidades sociales infantiles.

Ser socialmente competente, por lo tanto, se refiere a la adaptación del individuo a su cultura y la capacidad de articular y expresar pensamientos, sentimientos y acciones, de acuerdo con los objetivos personales. A través de la verbalización, las expresiones faciales, la postura o los gestos apropiados y deseables, el individuo socialmente competente mejora la calidad de sus relaciones, tiene una mayor autoestima y adquiere la capacidad de resolver problemas interpersonales (MAIA; BORTOLINI, 2012). Además, la competencia social también está vinculada a un mayor contenido asertivo y una mejor noción de autoeficacia. Y, en casos de bajas habilidades sociales, existe una frecuencia de pensamientos negativos durante la interacción que favorecen la inhibición de conductas socialmente calificadas (CABALLO, 2003, p. 106).

Uno de los puntos positivos de promover las habilidades sociales se refiere a su carácter protector, ya que promueve una disminución en la frecuencia de ocurrencia de problemas de conducta, que pueden ser perjudiciales tanto para el individuo como para el grupo del que forma parte. Estos problemas de comportamiento se evitan ayudando a las personas a lidiar más positivamente con las situaciones de conflicto cotidianas y a experimentar interacciones sociales más satisfactorias. Sin embargo, se percibe que tanto los comportamientos deseables (habilidades sociales) como los comportamientos indeseables se mantienen porque producen consecuencias positivas para el individuo, o porque evitan consecuencias negativas. El problema es que al obtener este fortalecimiento a partir de comportamientos indeseables la probabilidad de aprendizaje y ocurrencia de comportamientos deseables disminuye considerablemente.

Este aprendizaje se da principalmente dentro del contexto familiar, pues a través de las relaciones entre padres, hijos y hermanos, se promueve el entrenamiento de habilidades comunicativas, empáticas y asertivas, consideradas indispensables en la solución de conflictos familiares. A pesar de ser el entorno más importante para

promover el desarrollo, la familia también puede ser un medio de enfermedad, ya que la salud psíquica del individuo se forma principalmente en este contexto.

También se sabe que, debido a la plasticidad del comportamiento social en la infancia, el mejor momento para elaborar este repertorio es durante esta fase, pues, en el futuro, tendrá impactos en prácticas adaptativas como: rendimiento académico, responsabilidad, independencia y cooperación. Por estas razones, se demuestra la importancia de un contexto familiar que promueva el desarrollo social de los niños, invirtiendo en la promoción de la salud y el bienestar, a través de la educación asertiva y, si es necesario, con la ayuda de acciones psicoterapéuticas.

Un repertorio deficiente de habilidades sociales es una señal de advertencia para posibles problemas de desarrollo o trastornos psicológicos. En niños, se asocia con: aislamiento e inadaptación social, problemas escolares, baja autoestima y precedencia de psicopatologías infantiles (CASARES 2009a, p. 26 apud CORDEIRO, 2015, p. 22). Además, puede proporcionar al individuo experiencias relacionales poco gratificantes e insuficiencia de aspectos como el auto concepto, la autoestima y la autoeficacia.

Las ventajas de estudiar y promover la capacidad social asertiva están relacionadas con las consecuencias positivas que su desempeño puede promover en las relaciones interpersonales de un individuo, incluso en la infancia. Por ejemplo, hacer frente a situaciones que impliquen riesgo de reacción indeseable del interlocutor, con la exposición y defensa de sentimientos, deseos y opiniones. En ayuda, la asertividad produce consecuencias de refuerzo como la aprobación social, una mayor autoestima y autocontrol, además de la inevitable expansión de la calidad de sus relaciones.

Como se ve, es posible clasificar los comportamientos interpersonales a partir del estilo adoptado por el individuo para sus actuaciones sociales. Puede ser: asertivo, pasivo o agresivo (ALBERTI; EMMONS, 1970 apud DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2001), dependiendo de la forma en que el individuo actúa en una situación dada, especialmente con respecto a su actitud hacia el otro. El estilo asertivo es ideal porque se caracteriza por la defensa de los propios derechos y el respeto a los derechos de los demás.

La deficiencia de la capacidad de predecir las consecuencias de las propias acciones, y asumir la perspectiva del otro, es parte del estilo de comportamiento agresivo, identificado con mayor frecuencia en los padres con un estilo parental

autoritario. Por otro lado, un estilo de comportamiento permisivo puede implicar el miedo a enfrentar situaciones de conflicto, provocando, en la mayoría de los casos, que el individuo sea inducido a los intereses del otro. En ambos casos se identifican características como: una imagen negativa de uno mismo, baja autoestima, sentimientos de irritación y/o inseguridad.

Es de gran importancia que el niño entienda que tiene derecho a ser escuchado; ser tratado con respeto; preservar su integridad física, psíquica y moral ; no ser discriminado o violado; para poder expresar sus opiniones, pensamientos y sentimientos; y hacer y/o rechazar solicitudes. Una vez que se desarrolla un pensamiento asertivo, se entiende la importancia de buscar y detener estos derechos, ya que provocarán la confrontación de situaciones conflictivas de manera más saludable. Así, se demuestra su relevancia, basada en el derecho que tiene un individuo a ser, a expresarse y a relacionarse con el otro, sin coartas y sin negar los derechos de los demás.

Se defiende que todavía es posible trabajar los problemas sociales contemporáneos, de manera más eficiente, a partir de prácticas asertivas, como el bullying y las situaciones de abuso físico, sexual o psicológico. En estas situaciones, el niño asertivo es más propenso a ser capaz de defenderse adecuadamente y denunciar prácticas agresivas, en comparación con un niño con un déficit en este repertorio conductual.

A través de habilidades sociales educativas como las habilidades de diálogo y poder expresar adecuadamente tanto sentimientos positivos como negativos, los padres pueden favorecer la instalación de un buen repertorio en sus hijos, considerado indispensable para un buen desarrollo infantil global (BOLSONI-SILVA; FOGAÇA, 2018). Por tanto, la familia puede ser un entorno que permita presentar comportamientos más apropiados, enseñando al niño sus derechos básicos y fomentando un contexto propicio para ponerlos en práctica.

Algunos déficits de habilidades sociales educativas pueden estar relacionados con la dificultad para enseñar asertividad a los niños. Aspectos como las dificultades para establecer límites de autoridad, la falta de planificación familiar y el diálogo pueden considerarse escenarios de asertividad. Además, la imposición de una disciplina basada en la ausencia o escasez de refuerzos positivos para conductas asertivas y el uso

frecuente de castigos frente a las posiciones de los niños, refuerzan la reproducción de conductas que se distancian de los ideales asertivos. Esto se debe a que las situaciones que requieren un desempeño asertivo suelen producir ansiedad en los individuos, pues implican posibilidades de consecuencias punitivas, que pueden dificultar el desempeño de esta conducta. Por lo tanto, cuanto mayor sea el nivel de ansiedad, menor será la frecuencia de las respuestas asertivas.

Además, se afirma que el número de padres que consideran la asertividad como una capacidad difícil de trabajar en los niños está aumentando, porque a menudo se confunde con la rebeldía o la agresividad. Entre los estilos de crianza, algunos pueden ser bastante impeditivos para el desarrollo de esta habilidad social, especialmente el estilo autoritario. En este sentido, como propuesta de acción parental, defendemos el uso de comandos y refuerzo positivo, así como orientaciones y sugerencias. Es importante escuchar al niño y enseñarle a escuchar al otro, promover la autonomía y la resolución de problemas sin más intervenciones, enseñar a ponerse en el lugar del otro, a ceder cuando el otro tiene razón y, finalmente, a guiar las formas adecuadas de defenderse, divergiendo de la práctica violenta. Conociendo "cómo" y "cuándo", el niño puede identificar la mejor manera de actuar frente a las demandas interpersonales que se le presentan.

Por ello, se asegura que una de las principales habilidades sociales a aprender en la infancia es la asertividad. Sólo a través de ella los individuos pueden tener una noción de los derechos y deberes individuales, la reciprocidad y las mejores formas de posicionarse socialmente. Se vio que este aprendizaje puede asociarse tanto con los conceptos de desarrollo de un niño como con la noción de ápice conductual. Con respecto a este último, se cree que es una forma competente de analizar procesos de aprendizaje amplios y complejos, como los involucrados en los procesos de desarrollo infantil. Según la definición de Rosales-Ruiz y Baer (1997 apud JIMENEZ, 2017, p. 57), *las cúspides conductuales* comprenden una serie de cambios conductuales que promueven nuevos contextos de interacción. Lo que hace de un comportamiento un ápice es la expansión de las posibilidades que pone a disposición del individuo y el hecho de que, sin él, este crecimiento probablemente no se lograría, o se lograría con mayor dificultad.

Pensando en los criterios de evaluación de Bosch y Fuqua (2001), mencionamos algunos ápices conductuales adquiridos en la infancia y la adolescencia. El acto de

gatear, por ejemplo, sirve de contexto para otras contingencias y reforzadores, porque conduce al desarrollo de la marcha, promueve la independencia, la socialización y la seguridad. El ingreso a la escuela posibilita una serie de posibilidades y aprendizajes formales e informales, como el desarrollo del habla (otro ápice de adquisición), la lectura y la escritura, la noción de tiempo, las matemáticas y, principalmente, los aspectos psicosociales. De hecho, la lectura por sí sola sirve como facilitador para diversos procesos de desarrollo y aprendizaje, y por lo tanto de socialización.

El control de los esfínteres es también una adquisición importante, porque es el primer paso hacia el desarrollo de la independencia del niño, promoviendo el autocuidado, favoreciendo una buena calidad de sueño y permitiendo a los niños practicar nuevas actividades y presencia en nuevos contextos sociales. Por lo tanto, se concluye que estos ápices tienen un carácter acumulativo y jerárquico, y promueven cambios significativos no solo en el individuo, sino también en su comunidad. Como la adquisición de estos repertorios, de oportunidades generalizadas y expansivas de crecimiento y aprendizaje, proporciona la conquista de nuevas habilidades y contextos sociales, se mantiene que están estrechamente relacionados con el concepto de asertividad.

A través de las nociones de igualdad de derechos y deberes y la legitimidad de la conducta ante situaciones de confrontación, defendemos la adopción de estilos de conductas asertivas, que favorezcan el acceso a contingencias relacionales más saludables, guiadas por el diálogo y el respeto a las diferencias. La validación social a largo plazo también se puede promover al relacionarse con características como la autenticidad y la honestidad. Además, la práctica asertiva promueve la reducción de comportamientos inapropiados como la violencia, la falta de respeto a la diversidad y la negligencia en relación con los propios derechos y necesidades.

Por lo tanto, a través de este proceso de aprendizaje, el niño es capaz de adaptarse de manera saludable a los grupos sociales y así expande el contexto social. A través de la defensa de sus derechos, el niño adquiere la posibilidad de conquistar relaciones sociales más sanas. A través de la negociación de intereses y la expresión de deseos y opiniones, al tratar con la crítica y resistir la presión de los colegas, se incrementan las posibilidades del niño de desarrollar confianza en sí mismo, lo que influye directamente en temas como la autoestima y la autocrítica, procesos que pueden

extenderse a su vida adulta. Por lo tanto, este es un cambio marcado en la infancia y posiblemente un ápice conductual.

CONSIDERACIONES FINALES

Este estudio tuvo como objetivo analizar profundamente los aspectos que caracterizan a la familia contemporánea y cómo la interacción familiar influye en el desarrollo de la capacidad social de asertividad en la infancia, así como en la caracterización de dicha capacidad como un ápice conductual..

Se concluyó que, durante la infancia, el niño desarrolla una serie de habilidades que proporcionan la relación con el otro, además de influir en su bienestar. Por lo tanto, se observa que todos los cambios de comportamiento duraderos de un niño son consistentes con la forma en que sus cuidadores se relacionan con él, después de todo, se consideran modelos a imitar.

Se determinó que las habilidades sociales son un indicador importante de ajuste psicosocial, y pueden ser un factor protector contra la aparición de dificultades de aprendizaje y comportamientos antisociales. Además, las habilidades sociales educativas se consideran, más específicamente, como esenciales para la promoción de comportamientos socialmente apropiados, sirviendo como contexto y ejemplo para el comportamiento asertivo de los niños. Esta adquisición puede considerarse un ápice conductual, ya que permite al niño acceder a nuevos contextos, valorización social y competencia contra conductas socialmente inapropiadas.

Con ello, cuando vemos el alcance y el significado de estos cambios durante la infancia, son capaces de generar en el repertorio conductual, porque resuenan a lo largo de la vida de un individuo, se aboga por la realización de nuevos estudios sobre los impactos de la asertividad en la infancia. De hecho, defendemos la necesidad de más estudios que profundicen en los cinco criterios para evaluar la capacidad social de la asertividad como ápice conductual.

REFERENCIAS

ALVARENGA, P; PICCININI, C. A. Práticas Educativas Maternas e Problemas de Comportamento em Pré-Escolares. **Psicologia: Reflexão e Crítica**. v.14, n. 3, p. 449-460, 2001. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-79722001000300002>>. Acesso em 15 de outubro de 2020.

ALVARENGA, P; PICCININI, C. A. Preditores do desenvolvimento social na infância: potencial e limitações de um modelo conceitual. **Interação em Psicologia**. v.11, n. 1, p. 103-112, 2007. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5380/psi.v11i1.7761>>. Acesso em 28 de outubro de 2020.

BIASOLI-ALVES, Z. M. M. Famílias Brasileiras do século XX: os valores e as práticas de educação da criança. **Temas em psicologia**. Ribeirão Preto, n.3, p. 33-49, 1997. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v5n3/v5n3a05.pdf>>. Acesso em 04 de setembro de 2020.

BOLSONI-SILVA, A. T; MARTURANO, E, M. Práticas educativas e problemas de comportamento: uma análise à luz das habilidades sociais. **Estudos de Psicologia**. Natal, v.7, n.2, p. 227-235, 2002. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-294X2002000200004>>. Acesso em: 10 de setembro de 2020.

BOLSONI-SILVA, A. T; FOGAÇA, F. F. S. **Promove país**. 1ª edição. São Paulo: Hogrefe CETEPP, 2018.

BOSCH, S; FUQUA, R. W. Behavioral Cusps: A model for selecting target behaviors. **Journal of applied behavior analysis**. v. 34, n. 1, p. 123-125, 2001. Disponível em: <[10.1901/jaba.2001.34-123](https://doi.org/10.1901/jaba.2001.34-123)>. Acesso em: 15 de outubro de 2020.

BOTELHO, L. L. R; CUNHA, C. C. A; MACEDO, M. O MÉTODO DA REVISÃO INTEGRATIVA NOS ESTUDOS ORGANIZACIONAIS. **Gestão e Sociedade**. v.5, n.11, p. 121-136, 2011. Disponível em: <<https://doi.org/10.21171/ges.v5i11.122>>. Acesso em: 01 de novembro de 2020.

CABALLO, V. E. **Manual de técnicas de terapia y modificación de conducta**. 4ª edição. Madri: Siglo Veintiuno, 1998.

CABALLO, V. E. **Manual de Avaliação e Treinamento das Habilidades Sociais**. 1ª edição. São Paulo: Livraria Santos Editora, 2003.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. 5ª edição. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

CIA, F et al. Habilidades sociais parentais e o relacionamento entre pais e filho. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 11, n. 1, p. 73-81, 2006. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-73722006000100009>>

CORDEIRO, M. G. R. **ASSERTIVIDADE EM CRIANÇAS DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO: Contributos para um Programa de Competências Emocionais e Sociais**. Orientador: Profª. Dra. Suzana Nunes Caldeira. 92 f. Tese (Mestrado em Psicologia) – Universidade dos Açores, Ponta Delgada, 2015. Disponível em: <<https://hdl.handle.net/10400.3/3510>>. Acesso em 25 de outubro de 2020.

DEL PRETTE, A; DEL PRETTE, Z.A.P. **Psicologia das relações interpessoais e habilidades sociais: vivências para o trabalho em grupo**. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. Assertividade e Religiosidade, muito além de uma Rima! In: BRANDÃO, M. Z.; CONTE, F. (Org). **Falo ou não falo? Expressando Sentimentos e Comunicando Ideias**. 2ª edição. Arapongas: Mecenias, 2003a. p. 140-156.

_____. Treinamento assertivo ontem e hoje. In: COSTA, C. E; LUZIA, J. C; SANT'ANNA, H. H. N. (Org). **Primeiros Passos em Análise do Comportamento e Cognição**. Santo André: ESETec Editores Associados, 2003b. p. 149-160.

DEL PRETTE, Z. A. P; DEL PRETTE, A. **Psicologia das Habilidades Sociais: Terapia, Educação e Trabalho**. 5ª edição. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

_____. **Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática**. 6ª edição. Petrópolis: Vozes, 2013.

_____. **Competência social e habilidades sociais: Manual Teórico-prático**. Petrópolis: Vozes, 2017.

FALCONE, E. O. Uma proposta de um sistema de classificação das habilidades sociais. In: GUILHARDI, H. J et al. (Orgs.), **Sobre comportamento e cognição**. Santo André, v. 8, p. 195-209, 2001. Disponível em: <https://kupdf.net/download/guilhardi-sobre-comportamento-e-cogniao-vol-8_59889aabdc0d609060300d17_pdf>. Acesso em 16 de outubro de 2020.

FOGAÇA, F.F.S., **Avaliação de habilidades sociais de adolescentes em conflito com a lei em interações com familiares e amigos: uma análise de metacontingências**. Orientador: Prof. Dr. Almir Del Prette. 189 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

FOGAÇA, F et al. O desenvolvimento de habilidades sociais na adolescência como ápice comportamental. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**, v. 21, n. 2, p. 217-231, 2019, Disponível em: <<https://doi.org/10.31505/rbtcc.v21i2.1162>>. Acesso em: 22 de outubro de 2020.

GOMES, A. C. A. **Assertiva, agressiva ou passiva: como Alice se comporta no País das Maravilhas?** Orientadora: Prof. Dra. Catarina Malcher Teixeira. 81 f. Monografia (Graduação em Psicologia) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2018. Disponível em: <<https://rosario.ufma.br/jspui/bitstream/123456789/2325/1/Ana%20Caroline%20Andrade%20Gomes.pdf>>. Acesso em: 17 de setembro de 2020.

GONÇALVES, E. S; MURTA, S. G. Avaliação dos efeitos de uma modalidade de treinamento de habilidades sociais para crianças. **Psicologia Reflexão e Crítica**, v. 21, n.3, pp.430-436, 2008. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-79722008000300011>>. Acesso em: 21 de outubro de 2020.

HAENDEL, T. C.; ALVARENGA, P. A tolerância ao atraso do reforçador como cunha comportamental precursora do autocontrole. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**, Salvador, v. 20, n. 2, p. 76-90, 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.31505/rbtcc.v20i2.1182>>. Acesso em: 2 de outubro de 2020.

JIMENEZ, E.L.O. **Revisão integrativa sobre conceitos analíticos-comportamentais relacionados ao Desenvolvimento**. Orientador: Dr. Paulo Roney Kilpp Goulart. 104 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

MAIA, D. S; BORTOLINI, M. O desenvolvimento da habilidade de assertividade e a convivência na escola: relato de experiência. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 18, n. 3, p. 373-388, 2012. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.5752/P.1678-9563.2012v18n3p373>>. Acesso em: 20 de setembro de 2020.

MAURINA, L. Habilidades sociais e o abuso de drogas no contexto familiar. **Revista de Psicologia da IMED**, Rio Grande do Sul, v. 4, n. 2, p. 715-722, 2012. Disponível em: <<https://doi.org/10.18256/2175-5027/psico-imed.v4n2p715-722>>. Acesso em: 18 de setembro de 2020.

NASCIMENTO, F.P; SOUZA, F.L.L. **Metodologia da pesquisa científica: teoria e prática – Como elaborar TCC**. Brasília: Thesaurus, 2015.

NAVES, A. R. C. X; VASCONCELOS, L. A. Análise de interações familiares: um estudo de caso. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 29, n. 2, p. 149-158, 2013. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-37722013000200004>>. Acesso em 14 de outubro de 2020.

OLIVEIRA, E. Z. Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática. **Avaliação Psicológica**, Porto Alegre, v.4, n. 1, p. 91-93, 2005. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/avp/v4n1/v4n1a12.pdf>>. Acesso em: 19 de setembro de 2020.

PAPALIA, D. E; OLDS, S. W; FELDMAN, R.D. **Desenvolvimento humano**. 10ª edição. São Paulo: Artmed, 2010.

RICH, A.R; SCHROEDER, H. E. Research issues in assertiveness training. **Psychological Bulletin**, v. 83, n. 6, p. 1081-1096, 1976. Disponível em: <<https://doi.org/10.1037/h0078049>>. Acesso em 15 de outubro de 2020.

WAGNER, A; TRONCO, C; ARMANI, A. B. Os desafios da família contemporânea: Revisitando conceitos In: _____. (org). **Desafios psicossociais da família contemporânea: Pesquisas e Reflexões**. 1ª edição. Porto Alegre: Artmed, 2011.

WALSH, F. **Processos normativos da família: diversidade e complexidade**. 4ª edição. Porto Alegre: Artmed, 2016.

WEBER, L. N. D. et al. Identificação de estilos parentais: o ponto de vista dos pais e dos filhos. **Psicologia Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 17, n. 3, p. 323-331, 2004. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-79722004000300005>>. Acesso em: 03 de setembro de 2020.

LA FORMACIÓN DE COMPETENCIAS EN ADOLESCENTES

MULTIPLICADORES DE UN PROYECTO EDUCATIVO: LA EXPERIENCIA DEL PROYECTO JOVEN PROTAGONISTAS

Carla Milena Cesar Ferreira Nuñez
Claudio Gonçalves Mendes Galiotto
Dina Romero Akerman Santos
Fabiane Ferraz Silveira Fogaça

1 INTRODUCCIÓN

Este capítulo presenta discusiones teóricas y reflexiones sobre la práctica del psicólogo en el contexto escolar, a partir de una experiencia curricular de prácticas. El trabajo se desarrolló en 2016 con motivo de la Pasantía Curricular Básica II, en un proyecto educativo denominado "Jóvenes Protagonistas", que atiende a estudiantes del Sistema de Educación Secundaria Pública de la ciudad de Pindamonhangaba, São Paulo.

El objetivo principal de la Etapa Básica II es desarrollar la capacidad de identificar los fenómenos de interés del psicólogo, además de visualizar aspectos de evaluación e intervención en ciertos escenarios. Esta premisa se suma al desafío contemporáneo que tienen los psicólogos para favorecer otros repertorios relevantes, como las conductas pro-éticas y pro-sociales de educadores y estudiantes, además de ampliar la reflexión sobre las estrategias de enseñanza y aprendizaje que consideran este desafío.

También se reconoce que es tarea de proporcionar modelos y establecer condiciones para que los niños, niñas y adolescentes desarrollen relaciones interpersonales de calidad que, al tiempo que aseguran el logro de metas personales y la resolución de problemas sociales, también valoren el respeto a los derechos individuales y colectivos.

Este documento aborda inicialmente una discusión sobre la importancia de las intervenciones preventivas con adolescentes. A continuación, se presenta el proyecto educativo que acoge a adolescentes y realiza este tipo de intervenciones preventivas, denominado "Jóvenes Protagonistas". Posteriormente, destacamos el entrenamiento de nuevas habilidades a través del procedimiento de modelado, utilizando los preceptos del Análisis de Conducta aplicados a la Educación.

La sección Método discute los principales instrumentos de evaluación y estrategias de intervención empleadas en el trabajo con siete estudiantes multiplicadores

y un profesor coordinador de proyectos. Los resultados se expresan en forma de tablas y sus respectivas discusiones.

Se espera que este trabajo pueda contribuir a la formación de nuevos profesionales, en lo que respecta a las habilidades de selección de herramientas de evaluación, etapas de análisis y procesos de intervención orientados a la contribución del docente en el desarrollo de comportamientos sociales relevantes, en el contexto de la Educación con adolescentes.

2 REVISIÓN DE LA LITERATURA

2.1 LA IMPORTANCIA DE LAS INTERVENCIONES PREVENTIVAS CON ADOLESCENTES

No es nueva la participación de psicólogos en la defensa de los derechos de los niños, niñas y adolescentes, sobre todo teniendo en cuenta el contexto de exposición a múltiples condiciones de riesgo.

Según la publicación del Consejo Regional de Psicología de São Paulo (2018), hasta el año 2015, cerca de 47.000 niños, niñas y adolescentes se encontraban en situación de acogida institucional; 7.300 niños, niñas y adolescentes están en espera de adopción y 27.000 adolescentes están privados de su libertad. Además, según datos de 2019 publicados por el Foro Nacional para la Prevención y Erradicación del Trabajo Infantil (FNPETI), que en 2016 tenía 2.4 millones de niños, niñas y adolescentes en situación de trabajo infantil en Brasil.

Además, el Consejo Regional de Psicología de São Paulo (2018) destaca otros factores de riesgo de nuestra realidad, como temas relacionados con el narcotráfico y la explotación sexual comercial, como las peores formas de trabajo/explotación, que generan la criminalización de la niñez y la adolescencia, el alto número de muertes, la naturalización del genocidio de niños/adolescentes/jóvenes, principalmente los negros y los pueblos indígenas, el aumento significativo en el número de suicidios y las "reformas" de la educación sin la participación de los niños/adolescentes y la sociedad.

Ante este escenario y considerando la peculiar condición de una persona en desarrollo, miembro y participante de la sociedad, destaca la importancia de la Psicología en el trabajo con niños y adolescentes.

Dentro de esta acción, la prevención, como se destaca en el artículo 70 del Estatuto del Niño y el Adolescente (^{Ley N°} 8.069, de 13 de julio de 1990), es un deber no sólo de la Psicología, sino de todos los ciudadanos, a fin de prevenir la ocurrencia de amenaza o

violación de los derechos de los niños, niñas y adolescentes, especialmente cuando se encuentran en una condición de vulnerabilidad social.

En esta perspectiva, la acción preventiva centra sus esfuerzos en identificar y reducir los factores de riesgo señalados anteriormente, en la implementación de factores protectores y en la promoción de la salud, a través de una articulación en red a través de la promoción a nivel local (SILVA, 2010).

Con base en esta premisa, el proyecto "Jóvenes Protagonistas", que se describirá a continuación, se caracteriza por su desempeño principalmente en el ámbito preventivo, dando a los adolescentes participantes la posibilidad de asumir su rol de sujetos de derechos, de mejorar los factores de protección, minimizar las situaciones de vulnerabilidad y violencia a través del conocimiento de los temas abordados en los talleres pedagógicos desarrollados y el fortalecimiento de los lazos construidos en espacios democráticos y educativos fuera y dentro de las escuelas.

2.2 PROYECTO LOS JÓVENES PROTAGONISTAS

El Proyecto "Jóvenes Protagonistas", creado y desarrollado desde 2009 en la ciudad de Pindamonhangaba-SP, tiene como objetivo fortalecer los factores de protección y minimizar las situaciones de vulnerabilidad y violencia de los adolescentes con edad entre 11 y 18 años, a través de la promoción del protagonismo y las acciones educativas.

El proyecto cuenta con metodologías propias e innovadoras, promueve la formación de los jóvenes, haciéndolos a salvo de sus prácticas como protagonistas y facilitadores en talleres de debates sobre violencia contra las mujeres, embarazo adolescente, sexualidad, identidad de género, orientación sexual, diversidad sexual, étnica y racial, filosofía política, *bullying*, prevención de drogas y otros.

Los talleres utilizan dinámicas que facilitan el abordaje de los temas, que se desarrollan de manera práctica y cautivadora, proporcionando la deconstrucción y reconstrucción de conceptos. Los alumnos multiplicadores crean y desarrollan talleres en diferentes escuelas, organizan y celebran el encuentro juvenil "WiFi Cultural", que acoge a más de 400 alumnos.

Durante cada año, alrededor de 40 estudiantes multiplicadores de escuelas públicas son capacitados para abordar los temas mencionados anteriormente.

El número de estudiantes asistidos por el proyecto, durante presentaciones en escuelas y reuniones juveniles, crece cada año: 400 estudiantes (2011), 530 estudiantes (2012), 660 estudiantes (2014), 936 estudiantes (2015), 1.000 estudiantes (2016) y 1.500 estudiantes en 2017.

Desde su creación, el proyecto en cuestión ha participado en los siguientes eventos: I Exposición Nacional de Salud y la IV Exposición Prevención en las Escuelas, en Brasilia (2010); presentación oral en el Congreso Internacional de Promoción de la Salud y 1er Congreso Regional de Promoción de la Salud Escolar en La Habana, Cuba (2014); Congreso Internacional de Pedagogía en La Habana, Cuba (2015); y Congreso Internacional de Ciudades Educadoras en Rosario, Argentina (2016).

El proyecto se desarrolla en un plazo de nueve meses divididos en cuatro momentos: 1º) SABER: multiplicador los alumnos participan en diversos talleres pedagógicos, conocen la estructura y los materiales; 2º) Embarazo: después de la orientación, los estudiantes multiplicadores participan en reuniones semanales, eligen el tema a abordar, reciben el material para el estudio, crean, elaboran y estructuran sus talleres con dinámicas y juegos; los alumnos multiplicadores eligen la temática, dinámicas y juegos que conformarán su taller; 3º) COMPARTIR, en el que cada alumno multiplicador presenta su taller a los demás y todos colaboran con su reestructuración; 4º) EMPODERAMIENTO: en la primera fase, los alumnos multiplicadores vuelven a presentar sus talleres y, en la siguiente fase, imparten sus talleres en diferentes centros educativos de la ciudad. Al mismo tiempo, los estudiantes multiplicadores organizan, junto con instituciones asociadas, el encuentro de jóvenes "WiFi Cultural" para la culminación del proyecto.

Durante las etapas de desarrollo, el estudiante multiplicador es estimulado y desafiado a elaborar su taller y, en la entrega, que comprende los últimos pasos para que se convierta en un estudiante multiplicador, será necesario sostener su investigación, su producción y su forma de aplicación.

En general, el proyecto proporciona tanto la adquisición de conocimientos específicos sobre los temas de los talleres, como el embarazo adolescente, *el acoso escolar*, entre otros, como el desarrollo de un repertorio conductual bien diseñado, como la mediación de conflictos, la postura para realizar un taller, etc.

Para que los estudiantes multiplicadores desarrollen nuevas habilidades o mejoren las que ya tienen, el coordinador del proyecto utiliza procesos de enseñanza, que pueden interpretarse a la luz del concepto de modelado y se explorarán en la secuencia.

2.3 FORMACIÓN DE NUEVAS HABILIDADES A TRAVÉS DEL PROCEDIMIENTO DE MODELADO

Desde el punto de vista del Análisis del Comportamiento, el aprendizaje se produce predominantemente a partir de tres formas: a través del Modelado, Modelado y Control por regla (BAUM, 2006). Para el presente estudio, se utilizó el concepto de Modelado como procedimiento para el desarrollo de comportamientos objetivo (habilidades), en el contexto de la formación de adolescentes multiplicadores de un proyecto social.

El aprendizaje humano ocurre a través de la adquisición, fortalecimiento y evolución de los comportamientos operativos, término descrito y elaborado por Skinner (1982), quien propone como operativo el comportamiento que produce consecuencias, modificando el entorno y siendo modificado por éste (CATANIA, 1999).

La presentación del comportamiento operativo depende de las condiciones del individuo (condiciones motivacionales), características o requerimientos de la respuesta (topografía y estructura de comportamiento) y características del entorno físico y social (BAUM, 2006). Por ejemplo, en el contexto del aula, es deseable que los estudiantes participen con comentarios, preguntas y sugerencias.

Sin embargo, algunos estudiantes presentan tales comportamientos operativos con mayor o menor frecuencia, y no es raro observar que algunos de ellos no están expuestos a estas situaciones. Se considera que tales diferencias, en términos de presentación del comportamiento operativo, ocurren debido a aspectos contextuales y consecuencias pasadas ya producidas.

Como ya se ha destacado, las consecuencias producidas por las conductas aumentarán o disminuirán sus ocurrencias futuras. La relación entre el comportamiento y una consecuencia responsable de aumentar su frecuencia se denomina contingencia de refuerzo (MOREIRA; MEDEIROS, 2007).

La contingencia de refuerzo positivo implica la presentación de consecuencias con probable efecto de refuerzo, tras la ocurrencia de alguna conducta. Las consecuencias de refuerzo pueden ser primarias, es decir, no requieren un historial de acondicionamiento (por ejemplo, agua, alimentos y refugio), o consecuencias secundarias, que requieren emparejamiento previo con potenciadores primarios, más comúnmente utilizados en situaciones de entrenamiento, como reconocimientos y premios (CATANIA, 1999).

Según Baum (2006), los nuevos comportamientos surgen de las variaciones en los comportamientos existentes en el repertorio del individuo. El modelado se entiende como

un procedimiento para la enseñanza de nuevas conductas (CATANIA, 1999, p. 131), de acuerdo con los siguientes principios teóricos:

El modelado se basa en el refuerzo diferencial: en etapas sucesivas, algunas respuestas se verán reforzadas y otras no. Además, a medida que cambia la respuesta, los criterios para el refuerzo diferencial también cambian, en aproximaciones sucesivas de la respuesta a modelar.

El procedimiento de modelado consiste en los siguientes pasos de planificación y aplicación práctica: 1) Definir el comportamiento objetivo; 2) Descomponer el comportamiento objetivo en unidades más pequeñas (comportamientos más simples); 3) Establecer la secuencia de comportamientos a aprender, desde el más pequeño, el más simple, hasta el comportamiento objetivo;

4) Presentar consecuencias con probable efecto reforzante frente al primer comportamiento de la secuencia; 5) A medida que cambia la respuesta, el criterio para presentar el refuerzo también debe cambiarse hacia el comportamiento objetivo (CATANIA, 1999).

En otras palabras, el modelado implica el establecimiento de un comportamiento a enseñar (comportamiento objetivo) y el uso de consecuencias de refuerzo, ya que a medida que el comportamiento varía hacia el comportamiento objetivo, también se cambia el criterio para presentar la consecuencia de refuerzo.

Según Moreira y Medeiros (2009), el éxito en el uso del procedimiento de modelado implica la inmediatez en la presentación de la consecuencia reforzante, es decir, temporalmente cercana a la presentación del comportamiento y en un término medio entre la presentación frecuente e infrecuente del refuerzo.

Como procedimiento, el modelado es una herramienta muy útil:

[...] en la medida en que puede provocar dos tipos de cambio de comportamiento: la adquisición de nuevas respuestas y la mejora de un repertorio preexistente. En el primer caso, se trata de una posibilidad de instalar repertorios que de otra manera nunca se producirían porque son de gran complejidad. El modelado también permite la mejora de un repertorio conductual preexistente, en el que se generan y mantienen respuestas cada vez más complejas. (LEONARDI; BORGES, 2012, p. 167)

Para Meyer (2005), una de las grandes contribuciones de Skinner (1982) fue la distinción entre comportamientos modelados por contingencias y comportamientos

regidos por reglas, el primero se mantiene por consecuencias inmediatas y el segundo depende de instrucciones verbales proporcionadas por otra persona.

Entre las principales ventajas del proceso de modelado, es posible destacar la mayor apreciación por parte del individuo, debido a la acumulación de experiencia y contacto natural con las consecuencias reforzantes (SKINNER, 1982), así como una mayor variabilidad y amplitud de comportamiento (MATOS, 1993).

Elegimos estudiar el modelado como procedimiento de enseñanza porque este proceso, si se ejecuta bien, no depende de la espera del contexto favorable para que surjan nuevos comportamientos, sino más bien de que los comportamientos que son similares al comportamiento objetivo final se fortalezcan y evolucionen en la dirección deseada.

3 MÉTODO

3.1 PARTICIPANTES

Siete estudiantes multiplicadores del proyecto "Jóvenes Protagonistas", con edades comprendidas entre los 15 y los 22 años, participaron en este estudio, según la siguiente tabla. También contó con la participación del profesor coordinador del proyecto, R., de 48 años.

Tabla 1 - Datos de los estudiantes multiplicadores participantes

NOMBRE	EDAD	TIEMPO EN EL PROYECTO
C.	16	10 meses
D.	16	22 meses
F.	16	3 meses
G.	16	3 meses
M.	16	10 meses
T.	15	22 meses
V.	22	10 meses

Fuente: Datos de la encuesta (2016)

3.2 PROCEDIMIENTOS DE RECOPIACIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS

Inicialmente, se realizó una entrevista semi estructurada con el coordinador del proyecto, con el objetivo de identificar cinco comportamientos objetivos representativos de las principales habilidades a desarrollar por los estudiantes multiplicadores.

Esta entrevista semi estructurada incluyó las siguientes preguntas: 1) ¿Qué habilidades le gustaría desarrollar en los estudiantes? 2) ¿Qué haces cuando te das cuenta de que el estudiante se está distanciando de adquirir una habilidad? 3) ¿Cómo percibe la evolución de estas competencias? 4) ¿Cómo favoreces la evolución de estas competencias? 5) ¿Cuáles son las facilidades y dificultades que encuentras en este proceso?

La entrevista tuvo una función investigativa, orientada a la definición de los parámetros de observación sistemática. Según Santos (2014), la entrevista es la técnica más utilizada para obtener información sobre una persona, en cualquier situación en la que haya un individuo que busque saber algo sobre otra, aclarar comportamientos, dilucidar las intenciones, ideas o actitudes de alguien, ya sean específicas o genéricas.

La autora señala que se trata de una poderosa herramienta a disposición de los psicólogos, de inestimable valor y, sin duda, la más indispensable de todas las que se le pueden poner al alcance de la mano. La entrevista es también un instrumento insustituible e indispensable en las diferentes tareas que realiza un psicólogo (selección, orientación, asesoramiento, terapia, etc.), que es una referencia y un punto de partida que dirige el trabajo (SANTOS, 2014).

Tras la entrevista, se realizaron un total de nueve sesiones de observación con los participantes, que se dividieron en: Evaluación Pre-intervención (dos observaciones) y Evaluación Post-intervención (siete observaciones).

La observación sistemática, según Cano y Sampaio (2007), ocurre cuando el observador ha definido previamente el fenómeno que estudiará a través de la observación. En este caso, complementan los autores, las categorías de análisis del objeto de estudio *se construyen a priori*, y los comportamientos a analizar ya están estructurados y planificados.

La evaluación de la Pre-intervención consistió en observaciones realizadas en el momento del proyecto denominada "COMPARTIR", en el que cada alumno multiplicador presenta su taller a los demás alumnos multiplicadores y todos colaboran con su reestructuración. En esta etapa, se observó y registró si el comportamiento estaba

en la etapa de adquisición inicial, intermedia o si ya formaba parte del repertorio del estudiante multiplicador.

La evaluación posterior a la intervención también se produjo en el momento de "COMPARTIR", sin embargo, en una segunda fase, que comienza con la introducción de las intervenciones realizadas por el profesor (descrito con más detalle en el siguiente tema). Así, es posible observar y registrar si hubo un cambio en el comportamiento de los alumnos.

Para la recolección de datos, se realizaron los siguientes pasos: Definición de los comportamientos a observar a través de entrevistas semi estructuradas aplicadas por el profesor coordinador del proyecto y Observaciones Pre y Post-intervención. Los resultados se estructuraron en una hoja de cálculo Excel y luego se cuantificaron y organizaron en forma de tablas.

3.3 CARACTERÍSTICA DE LA INTERVENCIÓN REALIZADA POR EL COORDINADOR DEL PROYECTO

Con relación a la intervención realizada por el coordinador del proyecto, se observa que, aún sin dominar el análisis del comportamiento, tiene la capacidad de gestionar los recursos que se acercan al modelado. Así quedó claro en la práctica y en el discurso de una entrevista con el profesor, que está en su totalidad como anexo y de la que destacamos algunas partes.

"[...] Es importante que el alumno monitor trabaje desde la disposición del aula, desde la disposición de las sillas y mesas hasta su postura corporal, su vocabulario, su tono de voz; esto impacta en cómo transmitirá el contenido a los demás alumnos".

En la verbalización anterior, se observa la preocupación del docente con respecto al manejo de los aspectos contextuales.

En las siguientes declaraciones, es evidente que los estudiantes reciben estímulos que facilitan el aprendizaje y la consiguiente adquisición de habilidades.

"Al principio, hago que este estudiante participe en los talleres de otros estudiantes "más avanzados", que ya han desarrollado la competencia, y siempre llamaré la atención sobre los ejemplos positivos, pero sin exponer a este estudiante que se ha distanciado. Entonces me doy cuenta si ha habido un cambio en la práctica. Si aprendió, elogio a todo el grupo, si aún no ha habido un cambio, llamo a este estudiante y hablo con él individualmente. También puedo agruparlo en un taller con alumnos veteranos del proyecto, esa es otra posibilidad".

"Hago lo que llamo 'socializar el éxito'. Socializo su cálculo en el momento en que observo cuando alcanzan una evolución, sea lo que sea, no importa su tamaño. Esto se comparte con todo el grupo y favorece tanto su autoestima como por ejemplo a los demás alumnos".

En este sentido, se pudo observar que, entre las formas de aprendizaje utilizadas, destaca el modelado. Esto se debe a que *hay retroalimentación inmediata*, cambio gradual y aumento gradual de las demandas, y tales acciones se acercan al concepto de aproximaciones sucesivas.

También se identificó que los modelos e instrucciones se utilizan para instalar comportamientos y dirigirlos al objetivo. En este proceso, el coordinador del proyecto también utiliza modelos y reglas. En el análisis de comportamiento aplicado, el modelado y la regla son formas de aprendizaje que instalan el comportamiento rápidamente y son factibles en los casos en que el modelado es más lento o costoso.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A partir de la entrevista realizada, se identificaron cinco comportamientos objetivos a desarrollar por los estudiantes multiplicadores, los cuales se presentan en el Gráfico 1. Las gestiones e intervenciones realizadas por el coordinador del proyecto se organizaron como aspectos del procedimiento de modelado y se describen en el Gráfico 2. La Tabla 3 indica la evaluación de la ocurrencia y el nivel de competencia de los comportamientos objetivo en las evaluaciones previas y posteriores a la intervención.

Tabla 1 - Categorías y sus descripciones del comportamiento objetivo

Categorías de comportamiento de destino	Descripción
1. Mediación de conflictos	Lidiar con las diferencias de opinión o la resistencia de los estudiantes participantes de los talleres
2. Estimulante participación del grupo	Fomentar la participación y atención de todos los alumnos en el transcurso del Taller
3. Considera todas las opiniones del grupo	Todas las opiniones deben ser consideradas para que haya un diálogo armónico entre los estudiantes, por lo que los estudiantes multiplicadores deben ser flexibles y abiertos a las sugerencias presentadas. El no evaluar o emitir juicio, por muy divergente que

	sea, puede desalentar la participación y convertir el taller en una imposición de opinión.
4. Resumen de la participación	Después de considerar las opiniones de los estudiantes, realizar una síntesis de lo que se habló y dar una retroalimentación a todo el grupo, correlacionándolo con el tema del taller y enfatizando la importancia de tener varias opiniones para construir o deconstruir un concepto
5. Postura	Uso de vocabulario adecuado, tono de voz, postura corporal (sentado) al explicar, es decir, al mismo nivel que los participantes)

Fuente: Los propios autores (2016)

Tabla 2 - Etapas del procedimiento de modelado y ejemplos correspondientes de verbalizaciones del profesor coordinador

Pasos de modelado	¿Te han observado?	Ejemplo
1) Establecer el comportamiento objetivo	Sí	"[...] <i>Algunas habilidades básicas son importantes como lectores y escritores</i> ". "[...] <i>También debe aprender a escuchar y hablar, considerando la opinión del grupo y creando una atmósfera de diálogo, estimulando la participación de todos y realizando una síntesis de retroalimentación de lo que surge de este diálogo, ya sea para construir o deconstruir una opinión</i> ".
2) Descomponer el comportamiento objetivo en unidades más pequeñas	No	
3) Establecer la secuencia de comportamientos a aprender, desde el más pequeño, el más simple, hasta el comportamiento objetivo	Sí	"[...] <i>Es importante que el alumno monitor trabaje desde la disposición del aula, desde la disposición de las sillas y mesas hasta su postura corporal, su vocabulario, su tono de voz; esto impacta en cómo transmitirá el contenido a los demás alumnos.</i> [...]"

4) Tener consecuencias con un probable efecto reforzante frente a Primeros comportamientos de la secuencia	Sí	"[...] <i>Al principio, hago que este estudiante participe en los talleres de otros estudiantes "más avanzados" que ya han desarrollado la competencia y Siempre estoy llamando la atención sobre los ejemplos positivos. [...]</i> "
(5) A medida que cambie la respuesta, el criterio para presentar el refuerzo también debe modificarse hacia el comportamiento del objetivo	Sí	"[...] <i>Entonces me doy cuenta si ha habido un cambio en la práctica. Si aprendió elogio a todo el grupo, si aún no ha habido un cambio, llamo a este estudiante y hablo con él individualmente. [...]</i> "
6) Presentación de refuerzo inmediato	Sí	"[...] <i>Socializo su cálculo en el momento en que observo cuando alcanzan una evolución, sea lo que sea, sin importar su dimensión. Esto se comparte con todo el grupo. [...]</i> "

Fuente: Los propios autores (2016)

Se observa, a partir del gráfico 2, que el coordinador del proyecto presenta gestiones coherentes con el procedimiento de modelización, especialmente cuando proporciona un refuerzo inmediato, un cambio gradual y un aumento gradual de los requisitos; tales acciones están relacionadas con el concepto de aproximaciones sucesivas, es decir, una serie de pasos en los que se requiere gradualmente la emisión de comportamientos cada vez más cercanos a un comportamiento objetivo.

Según los entendimientos de Esmeraldo (2012), la aproximación sucesiva se caracteriza por un aumento gradual en el número de criterios de requerimiento para la producción de una consecuencia. En este sentido, el autor concluye que tal procedimiento aumenta complejidad de una respuesta esperada al presentar consecuencias con un probable efecto de refuerzo.

También se identificó el uso de plantillas e instrucciones para instalar comportamientos y dirigirlos al objetivo. En este proceso, el coordinador del proyecto también utilizó modelos de comportamiento y reglas para gobernar el comportamiento.

En el análisis de comportamiento, el modelado y la regla son formas de aprendizaje que instalan el comportamiento rápidamente y son factibles en los casos en que el modelado es más lento o más costoso. Teniendo en cuenta la entrevista aplicada a la definición de los comportamientos objetivo, se observó que el coordinador del proyecto utiliza el modelado para dirigir el comportamiento de los estudiantes multiplicadores.

El proceso de aprender por modelado consiste en aprender de la imitación de un modelo; así, una de las estrategias para instalar un comportamiento o dirigirlo al objetivo fue hacer que los nuevos alumnos multiplicadores participaran en el taller de los alumnos multiplicadores más antiguos del proyecto, con el fin de imitar los comportamientos que allí surgieron.

De acuerdo con la Tabla 3, se observa que los mejores resultados se obtuvieron con los comportamientos objetivos: "Considerar todas las opiniones" y "Hacer síntesis". Se observa que casi todos los estudiantes multiplicadores ya contaban con repertorios intermedios en tales y desarrolló el comportamiento objetivo final. Es interesante notar que estas dos habilidades se complementan entre sí y tienden a desarrollarse al mismo tiempo.

Sobre la categoría "Postura", se percibe que los estudiantes multiplicadores ya contaban con un repertorio intermedio. Para algunos de ellos, hubo una evolución en relación con el comportamiento objetivo final. Los resultados de "Estimular la participación" indican un cambio del repertorio inicial al intermedio. Los peores resultados se obtuvieron en relación con la categoría "Mediación de Conflictos". Por los resultados de las observaciones de los comportamientos, se observó que el último comportamiento fue el único no alcanzado como objetivo por ningún estudiante multiplicador, ya que es una habilidad compleja que requiere entrenamiento para ser establecida. Sin embargo, se observó la evolución de algunos estudiantes multiplicadores con respecto a esta habilidad.

5 CONSIDERACIONES FINALES

El objetivo de este estudio fue identificar los fenómenos conductuales de interés para el psicólogo escolar. En este sentido, la propuesta fue observar el uso del procedimiento de modelado de comportamiento objetivo de estudiantes multiplicadores del proyecto "Jóvenes Protagonistas". Este proyecto proporcionó tanto la adquisición de conocimientos específicos sobre los temas de los talleres (diversidad sexual, drogas, relación padre-hijo, etc.), así como el desarrollo de habilidades específicas.

También fue posible darse cuenta de que el proyecto, mediante el uso de una metodología que va más allá de la tradicional exposición y clase dialogada, proporcionó el desarrollo de la autonomía, la aproximación entre los jóvenes y el fortalecimiento de los vínculos entre los participantes, fundamentales para mitigar los factores de riesgo

entre los adolescentes. Además, despertó el interés de algunos jóvenes por cursar algún grado y convertirse en maestros multiplicadores de esta metodología. Por lo tanto, se sugiere la continuidad de estudios adicionales sobre los temas de autonomía y fortalecimiento de los vínculos.

Por último, cabe mencionar que la experiencia de la práctica en los primeros años del curso de Psicología es desafiante y, al mismo tiempo, estimulante. Desafiante porque son los primeros pasos fuera de los muros de la universidad y, al igual que un niño que comienza a descubrir el mundo que lo rodea, a veces desiste, a veces los miedos e inseguridades lo alejan, no por discapacidad, sino simplemente por la falta de costumbre de participar en la rama de estudio que es la Psicología y articularla en el tiempo y el espacio. Por ello, el apoyo de la supervisión, el compromiso con la base teórica y el apoyo de los amigos son referencias imprescindibles. Es motivador porque cada paso hacia un descubrimiento, incluso un astuto, lleva en sí mismo una cierta fascinación de esos momentos en que el niño descubre una parte de su cuerpo, o cuando se encuentra con algún objeto nuevo. El descubrimiento de una parte de este cuerpo psicológico, en esta etapa básica y dentro del proyecto “Jóvenes Protagonistas”, amplió posibilidades y horizontes de acción, estudio y reflexión.

REFERENCIAS

BRASIL. Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266. Acesso em: 24 jun. 2019.

BAUM, W. M. **Comprender o behaviorismo**. Artmed Editora, 2006.

CANO, D.S; SAMPAIO I.T.A. O método de observação na psicologia: Considerações sobre a produção científica. **Interação em Psicologia**, v.11, p. 199-210, 2007.

CATANIA, A. C. **Aprendizagem: comportamento, linguagem e cognição**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO. Crescer e lutar por direitos e políticas para crianças e adolescentes. 2018. Disponível em <http://www.crpsp.org/site/fique-de-olho-interna.php?noticia=1433&titulo=Crescer%20e%20Lutar%20por%20Direitos%20e%20Pol%EDticas%20para%20Crian%EA7as%20e%20Adolescentes>. Acesso em: 24 jun. 2019.

ESMERALDO, D. C. **Efeitos de dois procedimentos de aproximação sucessiva sobre a seleção de uma prática cultural complexa**. Dissertação de Mestrado. Belém:

Universidade Federal do Pará, Programa de Pós-graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento, 2012.

FÓRUM NACIONAL DE PREVENÇÃO E ERRADICAÇÃO DO TRABALHO INFANTIL. 2019. Trabalho infantil no Brasil. Disponível em <https://fnpeti.org.br/cenario>. Acesso em: 24 jun. 2019.

LEONARDI, J. L.; BORGES, N. B. A modelagem como ferramenta de intervenção. In: Nicodemos Batista Borges; Fernando Albregard Cassas. (Org.). **Clínica analítico-comportamental: aspectos teóricos e práticos**. 1ed. Porto Alegre: Artmed, 2012, p. 166-170.

MATOS, Maria Amélia. Análise de contingências no aprender e no ensinar. In: ALENCAR, Eunice S. (Org.). **Novas contribuições da psicologia aos processos de ensino e aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 1993. p. 141-165.

MEYER, Sonia Beatriz. Regras e auto-regras no laboratório e na clínica. **Análise do comportamento: pesquisa, teoria e aplicação**, 2005.

MOREIRA, M. B.; MEDEIROS, C. A. **Princípios básicos de análise do comportamento**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SANTOS, S.G. A entrevista em avaliação psicológica. **Revista especialize on-line IPOG**, Goiânia, edição especial, v. 01, n.008, set./2014.

SKINNER, B. F. **Sobre o behaviorismo**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. 198

ENTRENAMIENTO EN HABILIDADES SOCIALES PROFESIONALES PARA PARA ESTUDIANTES GRADUADOS DE UNA UNIVERSIDAD DEL INTERIOR DEL ESTADO DE SÃO PAULO

Andreza Cristina Both Casagrande Koga
Marilsa de Sá Rodrigues
Joice Novackoski

1 INTRODUCCIÓN

Este estudio tuvo como objetivo desarrollar un Entrenamiento en Habilidades Sociales Profesionales (THSP) para un grupo de estudiantes graduados de una universidad del interior del Estado de São Paulo. Para ello, inicialmente, se realizó la evaluación de las habilidades sociales de este grupo, proporcionando una línea de base para la planificación de THSP.

Las habilidades sociales son cada vez más importantes en el ámbito laboral, ya que los resultados de las organizaciones dependen principalmente de las satisfactorias relaciones interpersonales establecidas por las personas que trabajan en ellas. Francisco Gil (1998) señala que desde la década de 1950 se han desarrollado diferentes enfoques y movimientos, centrándose en las relaciones humanas y, actualmente, en la calidad de vida en el trabajo, sin embargo, todos ellos atribuyen las relaciones interpersonales a un papel crucial en el entorno laboral. Estas relaciones son importantes para establecer contactos externos, mantener relaciones directas con proveedores y clientes, así como con otros miembros de la organización, la sociedad y con personas que pertenecen a diferentes contextos culturales.

Por lo tanto, el desarrollo de habilidades sociales en el lugar de trabajo es un tema de extrema relevancia para el desempeño en el mercado competitivo actual. Los participantes del entrenamiento fueron estudiantes de MBA en Dirección de Empresas, MBA en Gestión de Proyectos y MBA en Gestión Logística. La mayoría ya desempeñando funciones de liderazgo o gestión de personas y el entrenamiento de sus habilidades sociales en el entorno laboral aporta aportes a que sus relaciones laborales sean satisfactorias, contribuyendo al logro de los objetivos establecidos por la organización, así como a la calidad de vida en el trabajo, ya que el entorno se vuelve más agradable y humano.

En los siguientes apartados se presentará una breve contextualización teórica sobre los temas: Habilidades Sociales y Entrenamiento en Habilidades Sociales y Entrenamiento en Habilidades Sociales en el entorno laboral, para posteriormente

explicar el método de investigación de campo y los resultados alcanzados y discutidos a la luz de la teoría.

2 REVISIÓN DE LA LITERATURA

2.1 HABILIDADES SOCIALES

Según Caballo (2014) el estudio de las habilidades sociales está directamente vinculado a las relaciones que establece el individuo con el entorno social y con las personas con las que se relaciona.

Este tema ha sido estudiado de acuerdo con el proceso de patrimonio ambiental y socialización. En la primera perspectiva, el comportamiento socialmente hábil puede verse como un rasgo de personalidad heredado o como una relación entre el individuo y el entorno durante la infancia. La perspectiva del proceso de socialización, por otro lado, defiende el punto de vista ecológico del desarrollo, donde diferentes sistemas de interacción organismo-ambiente influyen en el individuo a lo largo de su vida. Las demandas de cada fase del ciclo de vida y las respuestas de desarrollo demostradas por el individuo corroboran la perspectiva de que la adquisición de comportamientos sociales implica un proceso de aprendizaje permanente (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2012).

Caballo (2014) señala que los niños pueden nacer con una tendencia temperamental o fisiológica heredada. Así, las primeras experiencias de aprendizaje interactúan con predisposiciones biológicas. Y el temperamento determinaría inicialmente la expresividad general del individuo. El niño más expresivo interactuaría más con el entorno, retroalimentando y facilitando el desarrollo de habilidades sociales. También aborda la teoría del aprendizaje social, donde los niños aprenden observando e interactuando, de acuerdo con el modelado, y no hay datos categóricos sobre cómo y cuándo se aprenden las habilidades sociales.

Del Prette y Del Prette (2017) revelan que en los últimos treinta años se han desarrollado diferentes definiciones de habilidades sociales. Señalan que este concepto es razonablemente intuitivo, y que es necesaria una definición operativa para evitar malentendidos y guiar la investigación y la práctica. Por lo tanto, definen que

Las habilidades sociales se refieren a un constructo descriptivo de comportamientos sociales valorados en una cultura dada con alta probabilidad de resultados favorables para el individuo, su grupo y

la comunidad que pueden contribuir a un desempeño socialmente competente en tareas interpersonales. (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017, p. 24).

Estos autores destacan que las habilidades sociales, a pesar de contribuir a un mejor desempeño social, no necesariamente dan como resultado la Competencia Social, que incluye otros criterios explicados más adelante.

Caballo (2014) explica que la capacidad social debe ser analizada dentro de un contexto cultural, donde los patrones de comunicación varían. No es posible concebir un criterio absoluto de capacidad social. Argumenta que el comportamiento socialmente calificado puede definirse en términos de la efectividad de su función en una situación en lugar de aspectos topográficos. Eficacia en la consecución de los objetivos, mejorando la relación con el otro o manteniendo el respeto por uno mismo y la autoestima. Es necesario tener en cuenta tanto el contenido (expresión) como las consecuencias a la hora de definir conductas socialmente calificadas.

La conducta socialmente hábil es este conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de este individuo de una manera que sea apropiada a la situación, respetando estas conductas en los demás, y que generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación minimizando la probabilidad de problemas futuros (CABALLO, 2014, p. 6).

Para Del Prette y Del Prette (2017) el término competencia social se aplica a la evaluación del desempeño y resultados de este desempeño, y su definición debe incluir las siguientes características:

La competencia social es un constructo evaluativo del desempeño de un individuo (pensamientos, sentimientos y acciones) en una tarea interpersonal que cumple con los objetivos del individuo y las demandas de la situación y la cultura, produciendo resultados positivos de acuerdo con criterios instrumentales y éticos (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017, p.37)

Afirman que mientras que el concepto de habilidades sociales se centra en la descripción de los componentes de desempeño de una conducta, el concepto de competencia social se refiere no solo a la evaluación de la calidad de este desempeño, sino que comprende sus resultados efectivos inmediatos y a largo plazo, considerando al otro y al grupo, además del propio individuo.

Así, para que una conducta sea considerada socialmente competente debe obedecer a la regla de oro: hacer al otro lo que le gustaría que hiciera y no hacer lo que no le

gustaría que hiciera, evitando intercambios negativos y manteniendo el equilibrio de la relación, respetando los derechos interpersonales (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017)

También consideran que para un desempeño competente en una tarea social, cuatro requisitos son necesarios para el individuo: el repertorio de habilidades sociales relevantes para esta tarea; compromiso con los valores éticos de la competencia social; autocontrol del desempeño en la interacción social; y el autoconocimiento de sus recursos y limitaciones junto con el conocimiento de las normas y reglas del entorno social .

Del Prette y Del Prette (2017) consideran que

El autocontrol del rendimiento significa observar los propios comportamientos, inhibir las reacciones impulsivas, predecir los impactos de las diferentes reacciones y cambiar el rendimiento durante la interacción, con el fin de cumplir con los criterios de Competencia Social. (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017, p. 54)

Este autocontrol se puede aprender, inicialmente con situaciones más fáciles y gradualmente con las más difíciles, y la auto-observación es una condición básica para que esto ocurra, porque el individuo debe tener la capacidad de informar sus propios comportamientos, pensamientos y sentimientos, así como las condiciones en las que ocurren y sus consecuencias. Así, el autocontrol incluye el autoconocimiento, considerado por estos autores como una base para predecir y controlar sus propios comportamientos durante la interacción social, permitiéndoles predecirlos y reestructurarlos, lo que aporta un mayor control al individuo a la hora de elegir sus acciones ante una situación.

Por lo tanto, el entrenamiento de habilidades sociales debe promover condiciones para superar ciertos fracasos de autoconocimiento de sus participantes.

2.2 ENTRENAMIENTO EN HABILIDADES SOCIALES (THS)

Los primeros registros de estudios sobre el comportamiento social, que pueden considerarse dentro del campo de las habilidades sociales, se remontan a principios del siglo XIX. Se cree que el estudio científico del tema se originó a partir de tres fuentes diferentes (CABALLO, 2014).

El primero se basa en el trabajo de Salter, fechado en 1949 y *titulado Terapia de reflejo condicionado*, influenciado por los estudios de Pavlov sobre la actividad nerviosa superior. Más tarde, otros autores abordaron el tema "asertividad", que cobró fuerza en

la década de 1970, cuando se iniciaron programas de entrenamiento con el objetivo de reducir los déficits en las habilidades sociales.

La segunda fuente está relacionada con la "competencia social", por los trabajos de Zigler y Phillips, fechados en 1960 y 1961. Los estudios de estos autores, con adultos ingresados en las instituciones demostraron que, cuando el paciente tenía un mayor nivel de competencia social antes de la hospitalización, su tiempo en el hospital reducía este nivel y las tasas de recaída también eran más bajas.

El tercer movimiento reportado por Caballo (2014) involucra el concepto de "habilidad", inicialmente aplicado a las interacciones hombre-máquina. Más tarde comenzaría la aplicación hombre-hombre, que dio base a varios trabajos sobre habilidades sociales en Inglaterra.

Los dos primeros (EE.UU.) tienen un origen y énfasis diferentes del tercero, que ocurrió en Inglaterra, "[...] aunque ha habido una gran convergencia en temas, métodos y conclusiones en ambos países" (CABALLO, 2014 p. 2). También hubo el uso de diferentes terminologías en los Estados Unidos hasta que se alcanzó el término "Entrenamiento en Habilidades Sociales", como se muestra en el Gráfico 1.

Tabla 1 - Evolución de los términos en Habilidades Sociales

TÉRMINO	AUTORES / AÑO
"Personalidad excitatoria"	Salter (1949)
"Comportamiento asertivo"	Wolpe (1958)
"Libertad emocional"	Lázaro (1971)
"Efectividad Personal" o "Competencia Personal"	Lieberman et al. (1975)
"Habilidades sociales" y "comportamiento asertivo"	Emmons y Alberti (1983); McDonald y Cohen (1981); Gambrill (1977); Phillips (1978); Phillips (1985); Salzinger (1981).
Terapia de aprendizaje estructurado	Goldeinstein et al. (1973, 1976, 1981 y 1985).
Entrenamiento asertivo	Alberti (1977); Alberti y Emmons (1978 y 1982); Emmons y Alberti (1983); Fensterheim y Baer (1976); Fodor (1980); Kelley (1979); Linehan (1984); Smith (1977).
Entrenamiento en Habilidades Sociales	Bellack (1979); Curran (1977, 1979 y 1985); Eisler y Frederiksen (1980); Gambril y Richey (1985); Kelly (1982); Trower, Bryant y Argyle (1978)

Fuente: Koga (2017)

Según Gresham (2013), THS tiene como objetivo prevenir futuras dificultades de comportamiento enseñando y facilitando patrones de comportamiento considerados apropiados, y puede reducir la aparición de problemas de comportamiento.

Para ello, es necesario realizar unos pasos que preceden al propio entrenamiento. Una de ellas es la evaluación de las habilidades sociales de los participantes. Del Prette y Del Prette (2001) desarrollaron un instrumento estandarizado de autoinforme para la población brasileña, inventario de habilidades sociales (IHS-Del-Prette), validado concomitantemente con el *Inventario Rathus*. El análisis factorial de este instrumento reveló 5 factores que reúnen habilidades sociales: F1) Afrontamiento/autoafirmación con riesgo; F2) Autoafirmación del afecto positivo; F3) Conversación e ingenio social; F4) Autoexposición a situaciones desconocidas y nuevas; y F5) Autocontrol de la agresividad. Estos factores se describen en el gráfico 2.

Tabla 2 - Descripción de los factores evaluados por IHS

<i>FACTORIAL</i>	<i>Habilidades Social</i>	<i>Descripción</i>
<i>F1</i>	Afrontamiento/autoafirmación en riesgo	Se relaciona con la capacidad de hacer frente a situaciones interpersonales que exigen la afirmación de la defensa de los derechos y la autoestima. Es un indicador de asertividad y control de ansiedad.
<i>F2</i>	Autoafirmación del afecto positivo	Se relaciona con la capacidad de hacer frente a las demandas de expresión de afectos positivos que no implican riesgos o que son pequeños, como elogiar a otras personas, expresar sentimientos positivos, agradecer cumplidos, grupo defendiendo a otra persona, etc.

<p><i>F3</i></p>	<p>Conversación e ingenio social</p>	<p>Retrata la capacidad de lidiar con situaciones sociales neutrales de aproximación (en términos de afecto positivo o negativo), con un riesgo mínimo de reacción indeseable, tráquea exigente. Impacto social en la conversación.</p>
<p><i>F4</i></p>	<p>Autoexposición a extraños y nuevas situaciones</p>	<p>Implica el acercamiento de personas desconocidas. Similar a la anterior, pero con un mayor riesgo de reacciones indeseables por parte de la otra, tales como: dar presentaciones o conferencias a público desconocido y pedir favores y hacer Preguntas a personas desconocidas.</p>
<p><i>F5</i></p>	<p>Autocontrol de agresividad</p>	<p>Indica la capacidad de reaccionar a las estimulaciones aversivos del interlocutor (agresión, incontrolablemente etc.) con un control razonable de la ira y la agresión (No significa dejar de expresar disgusto o ira, sino hacerlo de una manera socialmente competente, en términos de control). de sus propios sentimientos negativos).</p>

Fuente: Adaptado de Del Prette y Del Prette (2001)

Argyle (1972) enfatiza la importancia de tomar medidas antes y después de la THS y recuerda que estas no deben basarse solo en instrumentos o cuestionarios de auto-informe, ya que pueden tener sus respuestas manipuladas o influenciadas por variables externas, lo que sugiere que también se deben utilizar medidas de desempeño o pruebas objetivas.

La evaluación de las habilidades sociales es, entonces, el primer paso hacia el desarrollo de THS. Caballo (2014) propone cuatro etapas: a) la identificación de habilidades sociales deficientes; b) definir y aclarar a los participantes el concepto y las diferencias de comportamientos asertivos, no asertivos y agresivos; c) reestructuración cognitiva (de la forma de pensar del individuo) y; d) entrenamiento conductual de las respuestas consideradas adecuadas al entorno social.

Argyle (1972), a su vez, considera dos etapas: a) la identificación de habilidades sociales que deben ser trabajadas en el entrenamiento y; b) identificar las mejores técnicas para trabajar la demanda del participante. Sugiere la *técnica de juego de roles*, con la presentación y aclaración del concepto relacionado con la habilidad a trabajar; definición de una situación problemática y su representación, y *retroalimentación* sobre el desempeño, discutiendo con el grupo.

Bolsoni-Silva y Carrara (2010) explican la definición de respuestas sociales asertivas, no asertivas y agresivas, clasificaciones de habilidades sociales. La asertividad es el proceso por el cual la persona expresa adecuadamente sentimientos y pensamientos, escuchando al receptor, para luego responder y lograr sus metas. La no asertividad ocurre cuando la persona no expresa sus sentimientos y pensamientos y envía respuestas contra su propia voluntad, sin lograr sus objetivos. La agresividad, por otro lado, puede permitir alcanzar objetivos, pero puede devaluar al otro y posibilitar futuras represalias. Estos autores aclaran que las respuestas sociales no calificadas, como las no asertivas y agresivas, caracterizan el déficit de habilidades sociales que pueden comprometer las relaciones sociales y la salud mental.

La observación es un recurso que debe utilizarse durante la THS, se puede hacer uso de la técnica de registro cursivo que, según Fagundes (2015, p. 45), consiste en "[...] describir lo que sucede, en el momento, en la secuencia en la que ocurren los hechos, cuidando de seguir las recomendaciones técnicas para que tenga un lenguaje científico". Además de registrar el comportamiento en la secuencia de tiempo en la que ocurre, este tipo de registro puede referirse a diversos comportamientos y eventos ambientales. Estos registros pueden aportar datos valiosos para analizar la evolución del comportamiento

de los participantes durante el entrenamiento, dirigiendo las acciones del coordinador del grupo o terapeuta.

El THS se ha aplicado a diferentes áreas (clínica, educación, trabajo), en este estudio, se relaciona con el entorno organizacional, titulándose entonces Entrenamiento Profesional en Habilidades Sociales.

2.3 ENTRENAMIENTO PROFESIONAL EN HABILIDADES SOCIALES (THSP)

Actualmente las demandas de las organizaciones van más allá de la competencia técnica de sus empleados, existe una mayor apreciación de las habilidades conductuales y, principalmente, la capacidad de relacionarse con las personas, es decir, sus habilidades sociales. En el ámbito profesional, estas habilidades se conocen como habilidades sociales profesionales (coordinación de equipos, oratoria, mediación de conflictos, entre otras) que contribuyen a que las organizaciones se mantengan competitivas y sostenibles en el mercado (BARROS; OLIVEIRA; TADEUCCI, 2009; SILVA, Estados Unidos; TADEUCCI, 2011; LOPES, 2013; DEL PRETTE(DEL PRETTE, 2013).

Aunque poco discutida en el campo de las habilidades sociales, la capacidad social profesional es un tema de suma importancia para los resultados laborales, especialmente en el área organizacional, cuyos resultados dependen en gran medida del desempeño de las personas y de las relaciones establecidas entre ellas (KOGA; RODRIGUES, 2016). Para Gil (1998) las habilidades sociales son un recurso fundamental para la actividad profesional, ya que son necesarias para establecer relaciones interpersonales eficientes y satisfactorias en el entorno laboral.

Para Ré y Ribeiro (2011), juegan un papel importante en la construcción de interacciones exitosas en el trabajo, ya sea en actividades de liderazgo, trabajo en equipo o gestión de personas, confirmando su influencia significativa en el éxito tanto del profesional como de la organización. Según Rodrigues et al. (2015), las organizaciones están formadas por los comportamientos de las personas, y sus resultados están directamente relacionados con las habilidades de estas personas, más específicamente el liderazgo y la gestión, para hacer que el equipo se desempeñe bien en el trabajo. El comportamiento del gerente influye y está influenciado por las habilidades interpersonales de su equipo, así como por los grupos sociales que conforman el entorno organizacional. Así, las decisiones de gestión pueden verse afectadas por las habilidades sociales que conforman el repertorio de los componentes de un determinado equipo.

Un repertorio más adecuado de habilidades y competencias sociales puede aumentar la competitividad y supervivencia de las organizaciones, ya que proporcionan un ambiente de trabajo más saludable, lo que aumenta la efectividad tanto del individuo como del equipo, proporcionando mejores resultados (RODRIGUES et al., 2015).

Por lo tanto, es importante que la organización desarrolle las habilidades sociales profesionales de sus empleados, en diferentes niveles jerárquicos.

Las habilidades sociales profesionales pueden definirse entonces como un conjunto de actuaciones sociales que satisfacen las demandas interpersonales en el entorno laboral (PEREIRA, 2010). Vale la pena recordar que los déficits identificados en las habilidades sociales en el lugar de trabajo pueden corregirse a través de un entrenamiento específica para este fin.

El Entrenamiento profesional de habilidades sociales fue mencionado por Argyle en su trabajo titulado "*La psicología del comportamiento interpersonal*", cuya primera impresión es de 1967. En este trabajo el autor incluye un capítulo específicamente centrado en el tema Habilidades Sociales Profesionales, "*Algunas Habilidades Sociales Profesionales*", y define algunas de las que considera importantes para los profesionales en el campo de las ventas, la enseñanza y la psicoterapia.

Argyle (1972) señala que, ya en la década de 1960, el mundo del trabajo estaba experimentando modificaciones, con un aumento en el número de trabajos que requerían más habilidades para tratar con personas que con máquinas. En este contexto, el Entrenamiento Profesional en Habilidades Sociales podría aportar importantes contribuciones al desarrollo de estas habilidades también en el entorno laboral, proporcionando relaciones sociales más agradables, efectivas y creativas.

Según Rodríguez (2011), estudios realizados en España revelan un conjunto de competencias consideradas esenciales para la eficacia de los equipos de trabajo, denominadas "*Big Five*", es decir, las cinco competencias más importantes: control mutuo de retro-alimentación de desempeño, adaptabilidad, liderazgo activo y buena orientación de equipo.

Según Guedes y Sodré (2011), el déficit de habilidades sociales en el ambiente de trabajo causa daños en el desempeño del individuo, influyendo en sus relaciones interpersonales en la organización. También puede afectar la motivación y satisfacción de los trabajadores reflexionando sobre otros aspectos de la organización. Sin embargo, a pesar de que la importancia del tema es clara, todavía se discute y desarrolla poco en el ámbito organizativo.

3 MÉTODO

Inicialmente, se evaluaron las habilidades sociales de los participantes y se les presentaron los resultados individualmente; en el momento en que se discutieron, llegando a un consenso sobre las habilidades que se trabajarían en el entrenamiento, de acuerdo con los resultados y objetivos profesionales de cada uno.

Para la realización de este estudio se aplicó una investigación de campo, con un enfoque cualitativo y con objetivos exploratorios sobre el tema.

La investigación se llevó a cabo en seis reuniones, de aproximadamente tres horas, en la propia sala de la universidad. Las reuniones fueron semanales, en el período de dos meses, totalizando 18 horas de entrenamiento.

El protocolo de observación, desarrollado en esta ocasión por Koga (2017) se aplicó a partir de la observación cara a cara de las actividades y el análisis de las imágenes de vídeo. Las imágenes se eliminaron después de que se finalizó la búsqueda.

La muestra se definió por accesibilidad. El criterio de elegibilidad para la participación en este entrenamiento fue: ser estudiante graduado de dicha universidad, independientemente del género y la edad. El grupo estuvo conformado por seis estudiantes de posgrado, una mujer y cinco hombres, de 23 a 44 años de edad, (media de 33 años y desviación estándar de 8,09). Todos los participantes fueron estudiantes graduados que asistieron a MBA (*Master Business Administration*) en Administración de Empresas, MBA en Gestión Logística y MBA en Gestión de Proyectos.

Se utilizó el Inventario de Habilidades Sociales (IHS-DEL-PRETTE) para evaluar las habilidades sociales. Este instrumento de auto informe tiene como objetivo medir el repertorio de habilidades sociales de los individuos en diferentes situaciones, permitiendo el diagnóstico para su uso en las diversas áreas en las que se aplica el entrenamiento en habilidades sociales . Permite identificar tanto las habilidades sociales que se caracterizan como deficientes, como aquellas que están bien desarrolladas o con repertorio adecuado (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2001).

Durante el entrenamiento, otro instrumento de investigación utilizado fue la observación sistemática y no participante, aplicada en una situación real. Esta observación proporcionó información que permitió el registro de datos durante el thsp, en un protocolo de registro específico, desarrollado en la tesis de maestría de Koga (2017), guiada por Rodrigues y que puede aplicarse tanto para el entrenamiento de habilidades sociales como para otras situaciones de observación estructurada.

Para la recolección de datos durante las sesiones, se aplicaron tres modelos de hoja de registro de observación. Estas hojas de registro conforman el Protocolo de Observación desarrollado. El registro permitió el seguimiento de la evolución de los comportamientos de los participantes durante las sesiones de entrenamiento, dirigiendo las acciones del coordinador del grupo, de forma que se alcanzaron los objetivos iniciales.

El análisis de los datos se realizó en base a los resultados de la evaluación y los registros realizados durante la observación del entrenamiento y las imágenes de video.

4 RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Para el inicio de las actividades se aplicó el Inventario de Habilidades Sociales (IHS- Del-Prete), con el propósito de identificar previamente el repertorio de habilidades sociales de los participantes. Este instrumento fue aplicado por el Grupo de Investigación: Planificación, Gestión y Desarrollo de Carrera a nivel regional de la citada universidad.

En el momento del retorno, los resultados fueron discutidos con todos los participantes, individualmente, llegando a un consenso sobre las habilidades que se trabajarían en el Entrenamiento, con el objetivo de desarrollar o mejorar su repertorio conductual.

La muestra estuvo constituida por seis participantes, *estudiantes graduados de Lato Sensu*. Las características y los antecedentes académicos de los participantes en el entrenamiento se detallan en el gráfico 3.

Tabla 3 - Características y formación académica de los participantes

<i>Participante</i>	<i>Edad</i>	<i>Sexo</i>	<i>Adiestramiento</i>	<i>Curso</i>	<i>Función actual</i>
<i>P1</i>	23 Años	F	Administración	MBA en Gestión Proyectos	Administrador
<i>P2</i>	26 Años	M	Tecnólogo en Marketing	MBA en Gestión Negocio	Asistente Administrativo.
<i>P3</i>	30 Años	M	Ingeniero	MBA en Gestión Proyectos	Ing. de Calidad

P4	33 Años	M	Ingeniero	MBA en Gestión Negocio	Ing. de Procesos
P5	40 Años	M	Administración	MBA en Logística	Supervisor de Operaciones
P6	44 Años	M	Ingeniero	MBA en Gestión Negocio	Ing. de Desarrollo

Fuente: Elaboración propia

A partir de la evaluación de las habilidades sociales de los participantes, se encontró que el repertorio de la muestra era deficiente en algunas habilidades específicas, como se muestra en la Tabla 1.

Tabla 1 - Identificación de las habilidades sociales de los participantes

PARTICIPANTE	F1	F2	F3	F4	F5	TOTAL Factorial
P1	97	80	85	70	20	95
P2	10	65	10	55	45	15
P3	90	75	85	70	20	90
P4	65	85	97	70	70	85
P5	90	85	45	35	70	90
P6	55	90	60	60	70	80

Fuente: Elaboración propia. Leyenda: Verde (habilidad desarrollada), Amarillo (habilidad mediana) y Rojo (habilidad deficiente).

Los resultados resaltados en rojo representan valores por debajo de 50 puntos (considerados como resultados promedio); en amarillo, resultados entre 51 y 69; y, en verde, habilidades sociales que, por encima de los 70 puntos, se consideran bien desarrolladas en cada participante.

De acuerdo con la evaluación inicial de habilidades sociales, las principales clases trabajadas en thsp se dirigieron a: asertividad y control de la ansiedad; dar y recibir cumplidos; conversación e ingenio social; auto exposición a situaciones desconocidas y nuevas; y el autocontrol de la agresividad. En vista de estos resultados, las sesiones fueron diseñadas para trabajar específicamente estas habilidades.

Los temas trabajados en las reuniones siguieron la secuencia a continuación, de acuerdo con las necesidades identificadas y acordadas con los participantes anteriormente, así como el progreso del grupo.

- 1) Establecimiento del contrato con el grupo (definición de reglas), introducción al concepto de habilidades sociales, Ciudadanía y Derechos en las relaciones interpersonales, y Diferencias Individuales;
- 2)Tipos de comportamiento: asertivo, no asertivo y agresivo;
- 3)Dar y recibir *comentarios*;
- 4)Dar y recibir cumplidos;
- 5)Hacer o rechazar solicitudes y hacer y tratar con la crítica;
- 6)Humor, comportamiento de liderazgo y cierre.

Durante las sesiones de entrenamiento se realizaron actividades, incluyendo experiencias relacionadas con situaciones aportadas por los propios participantes o por el coordinador del grupo. Las actividades fueron filmadas, y posteriormente analizadas y registradas las conductas presentadas, incluyendo los aspectos molar y molecular, que según Caballo (2014) corresponden, respectivamente, a conductas generalizadas como defensa de derechos, comportamiento en una entrevista de trabajo, etc., y respuestas de comportamiento como postura, contacto visual, volumen de voz, etc.

La secuencia del Entrenamiento Profesional en Habilidades Sociales siguió la propuesta de Caballo (2014), que orienta que la planificación debe incluir: identificación de habilidades sociales deficientes; aclaración de los conceptos de comportamiento asertivo, no asertivo y agresivo; reestructuración cognitiva; e; por último, el entrenamiento conductual.

Argyle (1972) propone dos pasos preliminares para el entrenamiento, que también se siguieron: la identificación de las habilidades que se deben trabajar en la formación y la elección de las mejores técnicas para detener si se trabajan las habilidades deficientes.

Durante las sesiones, se realizaron actividades, incluyendo las vivencias relacionadas a situaciones presentadas por los propios participantes o por la coordinadora del grupo. Las actividades tuvieron registros pertinentes, utilizando la técnica de grabación cursiva , que, según Caballo (2014), corresponden, respectivamente, a comportamientos generados como defesa de derechos, comportamiento en una entrevista de trabajo etc., y respuestas de comportamiento, tales como: postura, contacto visual, volumen de la voz etc.

La secuencia del Entrenamiento de Habilidades Sociales Profesionales siguió la propuesta de Caballo (2014), que orienta que en el plano del THS de debe incluir: identificación de las habilidades sociales deficitarias; esclarecimiento de los conceptos

de comportamiento asertivo, no asertivo y agresivo; reestructuración cognitiva; e, por fin, el entrenamiento comportamental.

Argyle (1972) propone dos pasos preliminares para el entrenamiento, que también fueron seguidos: la identificación de las habilidades que deberán ser trabajadas en el entrenamiento y la elección de las mejores técnicas para trabajarse las habilidades deficitarias.

Durante as sessões foram efetuados os registros pertinentes, utilizando a técnica de registro cursivo que, de acordo com Fagundes (2015, p. 45). Durante la sesión fueron efectuados los registros pertinentes, utilizando la técnica de registro cursivo, que de acuerdo con Fagundes (2015, p.45), consiste en "describir lo que ocurre, en el momento que ocurre, siguiendo los hechos, teniendo cuidado de seguir las recomendaciones técnicas para tener un lenguaje científico". Además de registrar el comportamiento en la secuencia de tiempo en la que ocurre, este tipo de registro puede referirse a diversos comportamientos y eventos ambientales. Sin embargo, es necesario establecer el grado de detalle que se pretende lograr y registrar. Por lo tanto, cuando se observa continuamente, se deben seleccionar ciertos eventos específicos, relacionados con los objetivos del estudio observacional.

Se registraron los componentes molares de los comportamientos presentados por los participantes. Los componentes moleculares se registraron observando las sesiones grabadas en video.

Para observar los comportamientos presentados en el entrenamiento, además de la "Hoja de Registro de Observación", desarrolló una hoja específica para la clasificación de conductas como Asertiva, No Asertiva o Agresiva, que recibió el nombre de "Protocolo de Clasificación de Asertividad". Elaborado en hoja de cálculo excel (versión 2010), este protocolo tenía como objetivo generar una gráfica en la que los comportamientos presentados por los participantes, así como su evolución a lo largo de las sesiones, fueran claros en el análisis de los resultados del entrenamiento.

Tras la finalización de las actividades, se programaron retornos individuales con los participantes, cuando se retomaron los objetivos iniciales y el desarrollo de habilidades sociales centradas en el trabajo.

Los participantes informaron que percibieron mejoras no solo en el ambiente de trabajo, sino también en las relaciones establecidas en el entorno social y familiar, y que este cambio en el comportamiento fue evidenciado por colegas y familiares. Este resultado mostró que existía la generalización de esa capacidad a otros entornos.

5 CONSIDERACIONES FINALES

A partir de los resultados encontrados, se cree que se alcanzaron los objetivos de este estudio, ya que se desarrolló un Entrenamiento Profesional en Habilidades Sociales centrada en las necesidades y déficits identificados en el grupo (asertividad y control de la ansiedad; dar y recibir elogios; conversación e ingenio social; auto-exposición a situaciones desconocidas y nuevas; y, autocontrol de la agresividad).

Este entrenamiento siguió las sugerencias de la literatura con respecto a sus etapas: identificación de habilidades sociales deficientes; aclaración de los conceptos de comportamiento asertivo, no asertivo y agresivo; reestructuración cognitiva; e, por último, el entrenamiento conductual. En los retornos individuales con los participantes, se retomaron los objetivos iniciales y los dirigidos al desarrollo de habilidades de trabajo social.

El informe de algunos participantes de que los compañeros de trabajo y la familia habían notado cambios positivos en el comportamiento en las relaciones interpersonales en estos entornos, muestra que se lograron los resultados del entrenamiento, y también se generalizó el comportamiento aprendido para otros entornos. Durante el entrenamiento, otro instrumento de investigación utilizado fue la observación sistemática y no participante, aplicada en una situación real. Esta observación proporcionó información que permitió el registro de datos durante el thsp, en un protocolo de registro específico, desarrollado en la tesis de maestría de Koga (2017), guiada por Rodrigues y que puede aplicarse tanto para el entrenamiento de habilidades sociales como para otras situaciones de observación estructurada.

Para la recolección de datos durante las sesiones, se aplicaron tres modelos de hoja de registro de observación. Estas hojas de registro conforman el Protocolo de Observación desarrollado. El registro permitió el seguimiento de la evolución de los comportamientos de los participantes durante las sesiones de entrenamiento, dirigiendo las acciones del coordinador del grupo, de forma que se alcanzaron los objetivos iniciales. El análisis de los datos se realizó en base a los resultados de la evaluación y los registros realizados durante la observación del entrenamiento y las imágenes de video.

REFERENCIAS

ARGYLE, M. **The psychology of interpersonal behavior**. 2. ed. Londres: Penguin Books, 1972.

BARROS, C. A. C.; OLIVEIRA, A. L.; TADEUCCI, M. S. R, Comportamentos e habilidades sociais do líder: estudo exploratório sobre a visão de funcionários de uma empresa familiar. In: ANAIS DO II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE HABILIDADES SOCIAIS. **As habilidades sociais e a qualidade das relações interpessoais: pesquisa, teoria e prática**. Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <<http://betara.ufscar.br:8080/pesquisa/rihs/ii-sihs-1>> Acesso em: 10 jun. 2015.

BOLSONI-SILVA, A. T.; CARRARA, K. Habilidades sociais e análise do comportamento: Compatibilidades e dissensões conceitual-metodológicas. **Psicologia em Revista**, v. 16, n. 2, p. 330-350, 2010. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.5752/P.1678-9563.2010v16n2p330>>. Acesso em 13 ago. 2017.

CABALLO, V. E. **Manual de avaliação e treinamento das habilidades sociais**. 1.ed. Tradução de Sandra M. Dolinsk. São Paulo: Santos, 2014.
DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. **Competência social e habilidades sociais: Manual teórico prático**. Petrópolis: Editora Vozes, 2017.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Inventário de Habilidades Sociais (IHS-Del-Prete): Manual de aplicação, apuração e interpretação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.
_____. **Psicologia das habilidades sociais: terapia, educação e trabalho**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

_____. Pesquisa e prática em habilidades sociais: intercâmbios do Brasil com outros países. In: ANAIS DO IV SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE HABILIDADES SOCIAIS. **Diálogos e intercâmbio sobre pesquisa e prática**. Niterói, 2013. Disponível em: <<http://betara.ufscar.br:8080/pesquisa/rihs/iv-sihs>> Acesso em: 11 jun. 2015.

FAGUNDES, A. J. F. M., **Descrição, definição e registro do comportamento**. 17. ed. São Paulo: Edicon, 2015.

GIL, F. Habilidades sociales en el trabajo y en las organizaciones. In: GIL, F.; RUBIO, J. M. L. **Habilidades sociales: teoria, investigación e intervención**. Madrid: Síntesis, 1998. Cap.9, p.187-199.

GUEDES, A. S.; SODRÉ, P. H. C. O nível de habilidades sociais em líderes de setor de uma empresa multinacional. In: ANAIS DO III SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE HABILIDADES SOCIAIS. **Habilidades Sociais, Cultura, Pesquisa e Prática**. Taubaté, 2011. Disponível em: <<http://betara.ufscar.br:8080/pesquisa/rihs/sihs2011>> Acesso em: 11 jun. 2015.

GRESHAM, F. M. Análise do comportamento aplicada às habilidades sociais. In: DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. **Psicologia das habilidades sociais: diversidade teórica e suas implicações**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

KOGA, A. C. B. C. **Desenvolvimento de um protocolo de observação aplicado ao treino de habilidades sociais profissionais**. 2017. 89 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Desenvolvimento Regional) – Departamento de Gestão e Negócios, Universidade de Taubaté, Taubaté.

KOGA, A. C. B. C.; RODRIGUES, M. S. Habilidades sociais profissionais: um estudo bibliométrico nos Anais do Seminário Internacional de Habilidades Sociais, nas edições de 2007 a 2013. **Revista do Pesquisador**, v.01, 2016. Taubaté. Disponível em: <https://issuu.com/unitau/docs/mipg_revista> Acesso em 07 jul. 2016.

LOPES, D. C. Habilidades sociais profissionais: definição e interrelações. In: ANAIS DO IV SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE HABILIDADES SOCIAIS. **Diálogos e intercâmbio sobre pesquisa e prática**. Niterói, 2013. Disponível em: <<http://betara.ufscar.br:8080/pesquisa/rihs/iv-sihs>> Acesso em: 11 jun. 2015.

PEREIRA, C. S.; **Programa de habilidades sociais profissionais para pessoas com deficiência física desempregadas: necessidades, processo e efeitos**. 2010. 239 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

RÉ, R.; RIBEIRO, M. J. F. X. Revisão do emprego do termo “habilidades sociais” em artigos do ENANPAD de 2003 a 2009. In: ANAIS DO III SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE HABILIDADES SOCIAIS. **Habilidades Sociais, Cultura, Pesquisa e Prática**. Taubaté, 2011. Disponível em: <<http://betara.ufscar.br:8080/pesquisa/rihs/sihs2011>> Acesso em: 11 jun. 2015.

RODRIGUES, M. S., ARAUJO, E. A. S., RIBEIRO, M. J. F. X., RUBIO, J. M.L. Habilidades interpessoais nas competências gerenciais e de liderança. In DEL PRETTE, Z. A. P. et al. **Habilidades sociais: diálogos e intercâmbios sobre pesquisa e prática**, Novo Hamburgo: Sinopsys, 2015.

RODRIGUEZ, F. G. Habilidades de trabalho em equipe nas organizações. In: ANAIS DO III SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE HABILIDADES SOCIAIS. **Habilidades Sociais, Cultura, Pesquisa e Prática**. Taubaté, 2011. Disponível em: <<http://betara.ufscar.br:8080/pesquisa/rihs/sihs2011>> Acesso em: 11 jun. 2015.

SILVA, R. J. B.; TADEUCCI, M. S. R. Habilidades sociais de liderança numa perspectiva futura. In: ANAIS DO III SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE HABILIDADES SOCIAIS. **Habilidades Sociais, Cultura, Pesquisa e Prática**. Taubaté, 2011. Disponível em: <<http://betara.ufscar.br:8080/pesquisa/rihs/sihs2011>> Acesso em: 11 jun. 2015.

EVALUACIÓN DE LAS HABILIDADES SOCIALES DE SERVIDORES DE UNA UNIVERSIDAD DEL INTERIOR DEL ESTADO DE SÃO PAULO PARA EL ENTRENAMIENTO DE HABILIDADES SOCIALES PROFESIONALES

Laura Pereira Teodoro
Andreza Cristina Both Casagrande Koga
Marilsa de Sá Rodrigues

1 INTRODUCCIÓN

Según Zanelli et al. (2014) las organizaciones están compuestas por interacciones de personas, que actúan para ir más allá de los roles que se les prescriben. A partir de entonces, surgen redes de relaciones de lo más diversos, que constituyen una estructura subyacente a lo formal, que impulsan y mueven la vida en la organización. Es posible observar, por tanto, que todo tipo de trabajo realizado en una organización proporciona al trabajador una implicación social casi inherente al ámbito laboral.

El desempeño de roles sociales en un lugar de trabajo de manera adecuada a las normas organizacionales y grupales puede determinar el éxito y la permanencia de las personas en el mercado laboral. Así, es fundamental considerar que las habilidades sociales promueven una interacción asertiva, lo que proporciona la relación laboral y personal del individuo para modificar las relaciones de acuerdo a sus actitudes.

Por ello, la evaluación de las habilidades sociales y su desarrollo a través del Entrenamiento Profesional en Habilidades Sociales es una herramienta para desarrollar conductas más asertivas en el ámbito laboral y en el ámbito personal. Para Del Prette y Del Prette (1999, p.30), El Entrenamiento de Habilidades Sociales se presenta como un método, "cuyo refinamiento conceptual depende en gran medida de los resultados prácticos y teóricos de su aplicación en la superación de déficits y dificultades interpersonales y la maximización de los repertorios conductuales".

Este estudio es un informe de una experiencia específica de pasantía con énfasis en Psicología y Proceso de Gestión IV, realizada en el último semestre del curso de Psicología, desde una universidad del interior del Estado de São Paulo. Se desarrolló un proyecto para evaluar las Habilidades Sociales de los servidores públicos de esta institución, para identificar si había déficits en sus habilidades sociales, para luego

desarrollar el Entrenamiento Profesional en Habilidades Sociales específica para este grupo.

Para ello, se aplicó un cuestionario para las actividades laborales y la historia del servidor en la universidad, el Inventario de Habilidades Sociales (IHS-Del-Prette) y la Prueba Paleográfica.

Después de la aplicación, el material fue analizado y corregido, de modo que se realizó el retorno individual para los participantes, cuando se definieron los objetivos del Entrenamiento Profesional en Habilidades Sociales (THSP), junto con cada participante.

En los siguientes apartados se presentará una breve contextualización teórica sobre Habilidades Sociales, para posteriormente explicar el método de investigación de campo y los resultados obtenidos, discutiéndolos a la luz de la teoría.

2 REVISIÓN DE LA LITERATURA

Las habilidades organizativas tienen una gran multiplicidad de conceptos y modelos, así como habilidades sociales (RODRIGUES; ARAUJO; RIBEIRO; RUBIO, 2015).

Según Caballo,

si un individuo no sabe comportarse hábilmente en su trato con los demás, no tiene que buscar otro trabajo más "solitario" para trabajar mejor. Simplemente tienes que *aprender* las habilidades sociales que no tienes en ese momento o que encuentran tu manifestación impedida por otros factores (ansiedad, pensamientos negativos, etc.). (CABALLO, 2003, p. 7).

Y, sin embargo, dice el autor que este comportamiento de aprender nuevas habilidades no debe ser al factor trabajo.

Sin embargo, en el ámbito profesional, es fundamental saber relacionarse con el otro de una manera sana, que sea compatible con sus derechos y convicciones. Esta relación significa poder exponer y defender tus derechos de una manera que no afecte el espacio del otro.

Como señala Caballo (2014), la comunicación interpersonal es una parte esencial de la actividad humana. Mientras estamos despiertos, realizamos varias interacciones sociales, con una persona a la vez o con un grupo de personas al mismo tiempo.

Por lo tanto, es necesario saber relacionarse en los diversos grupos de los que formamos parte. Las habilidades sociales forman parte del repertorio del individuo, desarrolladas a través de experiencias adquiridas en su vida diaria.

Desde el principio de los tiempos, las relaciones de trabajo se rigen por organizaciones que normalmente tienen dominio financiero sobre aquellos que recurren a su atractivo, incluso si en el sistema de intercambio. Las organizaciones se han movido hacia el desarrollo y la innovación, incluida la innovación de las personas, ya que hoy en día es esencial contar con personas bien preparadas para cada rol o posición en la organización. Zanelli et al. (2014), al discutir el concepto y las perspectivas de estudio de las organizaciones, presentan dos ejes principales que definen a la organización como un sistema racional, es decir, son colectividades orientadas a lograr objetivos específicos, que requieren una acción coordinada de las personas. En este concepto, la cooperación de los participantes es consciente y deliberada, pero aun así sigue reglas explícitas.

La relación profesional es una relación que va más allá de seguir reglas en busca de objetivos específicos dictados por otros: también es colectividad. La colectividad es la interacción social, es decir, requiere que el individuo se permita comportarse y maximizar su propio repertorio conductual para ejercer esta colectividad de la manera más asertiva posible.

Así, el estudio de las habilidades sociales está directamente vinculado a las relaciones que el individuo establece con el entorno social y con las personas con las que se relaciona (CABALLO, 2014, *apud* KOGA, 2017).

Todas las relaciones humanas dependen de cómo se comporta el individuo y de cómo se pone en situaciones de dificultades y crecimiento.

Es de gran importancia destacar que cuando se trata de habilidades sociales, los tres tipos de comportamiento social bajo los cuales se compone la base conductual son: Pasivo, Asertivo y Agresivo. Del Prette y Del Prette (1999) presentan un cuadro de diferencias entre estos comportamientos, lo que no implica introducir completamente en este informe, sin embargo, es importante mencionar algunas características como: Asertivo – Emocionalmente honesto en la expresión de sentimientos negativos, persevera en los objetivos y evalúa su propio comportamiento, es valorado sin lastimar al otro. Pasivo (o no asertivo) – Emocionalmente inhibido en la expresión de sentimientos negativos, no persevera, recriminándose unos a otros y a los demás, se

deprecia. Agresivo – Emocionalmente honesto en la expresión de sentimientos negativos, persevera sin evaluar las consecuencias, se valora lastimando al otro.

Las relaciones humanas generalmente se evalúan de acuerdo con el comportamiento externo de los individuos. Según Caballo, expertos en

Dinámicas que se producen en los grupos pequeños seleccionaron todo un conjunto de variables sobre el comportamiento interpersonal, tales como estructura social grupal, redes sociométricas, liderazgo, estereotipos, relaciones intragrupal, coaliciones y subgrupos, etc. (CABALLO, 2003, p. 81).

Teniendo en cuenta esta afirmación, en el entorno de trabajo se vuelve aún más importante observar la conducta interpersonal y las relaciones sociales.

Es importante, en este caso, el autoconocimiento, para que, percibiendo sus actitudes, el individuo adquiera la capacidad de modificar su comportamiento. Las habilidades sociales permiten mejorar el comportamiento en situaciones y es posible aprender a comportarse de manera más adecuada, a través del entrenamiento de habilidades sociales.

La formación en habilidades sociales es la técnica elegida hoy en día en varios campos (...). En consecuencia, dada la importancia que creemos tener las habilidades sociales para el curso de la vida cotidiana de los individuos en nuestra sociedad actual, nos parece que puede ser útil para muchas personas aprender más sobre su propio comportamiento social y otros, y, lo que es especialmente interesante, saber que este comportamiento puede modificarse y conocer algunas formas de hacerlo (CABALLO, 2003, p. 08).

De acuerdo con la declaración del autor, es posible reflejar que el campo del Entrenamiento en Habilidades Sociales se ocupa de la investigación y aplicación del conocimiento psicológico sobre el desempeño social, por lo tanto, tener habilidades sociales es saber cómo lidiar con una situación interpretándola adecuadamente, expresándola claramente, resolviendo la situación y minimizando los acontecimientos futuros.

Según Del Prette y Del Prette (2002, p.116), de manera genérica, es posible definir el entrenamiento de habilidades sociales como un conjunto articulado de técnicas y procedimientos de intervención, orientados a la promoción de habilidades sociales, relevantes para las relaciones interpersonales, en el ámbito profesional o personal.

Las habilidades sociales tienen varios componentes que necesitan ser investigados, y que constituyen una cierta complejidad en su análisis. Un examen

detallado de estos componentes puede evidenciar las dificultades que pueden surgir al evaluar contenidos que representan coherencia interna (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 1999).

¿Cómo identificar los componentes de comportamiento? A través de los componentes de contenido verbal, forma verbal y no verbal.

También es posible observar componentes cognitivo-afectivos, como conocimientos previos, expectativas y creencias, estrategias y habilidades de procesamiento. Finalmente, también es posible observar y considerar los componentes fisiológicos y algunos otros que puedan requerir.

Del Prette y Del Prette (2014), relacionan los componentes, incluidos a continuación: *Verbos de contenido*, pueden considerarse para hacer y responder preguntas; comportamientos de solicitud o cambio de comportamiento; lidiar con la crítica; pedir y *dar retroalimentación*; dar opiniones, estar en desacuerdo, estar de acuerdo, exponerse; alabanza; gracias; hacer y rechazar solicitudes; justificarse; uno mismo para revelarse, para hablar de uno mismo; usar contenido de estado de ánimo. *Forma verbal*, están directamente relacionados con la latencia y la duración; regulación del habla: volumen, modulación; trastornos del habla. *Los no verbales también son* esenciales para una observación y mejora de las habilidades sociales, como el contacto visual; sonríe; gestos; expresión corporal; postura corporal; contacto físico; distancia y proximidad.

También se deben observar los conocimientos previos sobre la cultura y el medio ambiente, los roles sociales y el autoconocimiento presentado, incluidas las expectativas, las creencias, el auto concepto, los planes, las metas y los valores personales.

Morrison y Belack (1981, apud DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2014), afirman que el individuo no puede ser efectivo cuando no recibe y no procesa adecuadamente los estímulos que recibe y que son relevantes. Por lo tanto, para Del Prette y Del Prette (2014), también es importante considerar las estrategias y habilidades de procesamiento que utiliza el individuo, como percibe e interpreta el entorno, cómo resuelve problemas, cómo es su auto observación y auto instrucción, y su empatía.

Componentes como la respiración, el flujo sanguíneo, la respuesta galvánica de la piel o la frecuencia cardíaca, así como otros componentes como el atractivo físico y la apariencia personal, también forman parte de las habilidades sociales (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2014). El individuo, a la vez que es integral, durante su

trabajo sigue siendo él mismo, modificando su comportamiento resultante de su interacción con el entorno. Teniendo en cuenta que las habilidades sociales aumentan el repertorio de comportamientos – preferiblemente asertivos, pero necesariamente bien distribuidos en las relaciones como pasivos y agresivos, imposible en este aspecto no relacionar el trabajo.

Para Zapf,

El cambio interno es una forma de trabajo emocional en el que la persona experimenta la emoción que está tratando de expresar. El cambio externo, por otro lado, es una forma emocional en la que la persona finge sentirse bien mientras oculta sus sentimientos. (ZAPF, 2002, apud SPECTOR, 2012, p. 260)

La relación entre las habilidades sociales y las relaciones interpersonales en el trabajo demuestra la necesidad de este análisis y también destaca la necesidad de aplicaciones prácticas de THSP, en función de realizar un cambio interno efectivo y la maximización del repertorio para mejorar efectivamente las relaciones del individuo en el trabajo y en la vida diaria.

3 MÉTODO

A partir de la apertura de inscripciones para el Entrenamiento Profesional en Habilidades Sociales, por parte del Departamento de Recursos Humanos de la institución, los servidores se inscribieron y luego fueron invitados a la Evaluación de Habilidades Sociales, con el objetivo de rastrear la Línea Base de cada servidor, identificando qué habilidades ya estaban bien desarrolladas y cuáles tenían deficiencias, si los hubiera.

En las evaluaciones, se pidió inicialmente a los participantes que respondieran el cuestionario sobre su historial profesional en la institución (la función actual y el sector en el que ya han trabajado en la institución, el tiempo de servicio, así como las actividades realizadas en el trabajo, las expectativas con respecto al entrenamiento, entre otros). Esta información enriqueció la percepción sobre el grado de importancia de las habilidades sociales en el desempeño de la función.

Luego realizaron un ensayo, en el que relataron su historia de vida; lo que también trajo elementos importantes sobre el desarrollo del repertorio de habilidades sociales del individuo.

Luego, se aplicó el Inventario de Habilidades Sociales (IHS-DEL-PRETTE) y la Prueba Paleográfica para confirmar o no las respuestas proporcionadas por el auto informe y complementar la información sobre la personalidad del participante.

Todos los instrumentos se aplicaron en grupos y se evaluaron individualmente. El estudiante participó de seis reuniones para la solicitud, en grupos de aproximadamente 20 personas. La programación de las devoluciones se produjo poco después de las solicitudes. De acuerdo con los horarios proporcionados por los estudiantes participantes en el proyecto, cada servidor optó por el mejor horario, de acuerdo con sus actividades laborales.

Después de la corrección y análisis del material, la devolución fue elaborada en una forma estándar desarrollada y proporcionada por el profesor guía de este proyecto. Ocho devoluciones fueron realizadas por el estudiante, previamente programadas y realizadas durante las horas de trabajo, para no sobrecargar a los trabajadores. Durante la vuelta se presentaron los resultados y se discutieron con cada servidor los aspectos que se podrían desarrollar en el entrenamiento, alcanzando así los objetivos formativos para cada participante, que servirían de base para la aplicación del entrenamiento en grupos homogéneos (con similares) o heterogéneos.

4 RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Considerando la importancia de analizar los resultados obtenidos de las aplicaciones realizadas y también observar la información del cuestionario, en el que los participantes depositaron sus expectativas, podemos identificar los ítems con mayor necesidad a trabajar en el Entrenamiento de Habilidades Sociales. Según Rodrigues, Araújo, Ribeiro y Rubio, "las habilidades sociales son necesarias para que la conciencia aumente los puntajes en las evaluaciones de desempeño laboral (2015, p. 486)".

Toda valoración relacionada con el entrenamiento de habilidades sociales, incluida la personalidad, permite analizar cómo el individuo, a la vez que es quien necesita insertarse en el entorno laboral, manifiesta su comportamiento en este entorno. Si consideramos que el individuo es uno solo, ¿debería comportarse de la misma manera en todos los entornos en los que se relaciona?

Un empleado puede ser muy competente socialmente en un grupo de trabajo o incluso en una organización y no presentar los mismos

resultados en otra situación organizacional (RODRIGUES, ARAUJO, RIBEIRO; RUBIO, 2015, p. 481).

De acuerdo con los análisis de los autores, es posible observar que a través del análisis de las pruebas, surge la posibilidad de identificar dónde este individuo aún tiene dificultades, permitiendo, a través del entrenamiento, manifestar y ampliar repertorios de comportamientos asertivos, mejorando sus relaciones personales, en un grupo de trabajo y en situaciones organizacionales.

Se aplicó la prueba y el inventario, observando la necesidad de obtener información sobre las habilidades que más se necesitan desarrollar. A la vista de estos resultados, fue posible planificar el Entrenamiento con el fin de proporcionar a los participantes la potenciación de las habilidades ya bien elaboradas y el desarrollo de aquellas que necesitaban mejora.

Los resultados obtenidos en el Inventario de Habilidades Sociales se presentan en el Gráfico 1 a continuación.

Cuadro 1 – Resultados obtenidos del Inventario de Habilidades Sociales de cada participante

Participantes	Enfrentamiento de Riesgo	Autoafirmación en la expresión de afecto positivo	Conversación y Ingenio Social	Auto exposición a desconocidos y situaciones nuevas	Autocontrol de agresividad en situaciones adversas
Participante 1	98	96	98	96	67,5
Participante 2	93	98	98	87,5	37,5
Participante 3	78	98	99,5	92,5	77,5
Participante 4	78	83	98	57,5	67,5
Participante 5	98	98	98	87,5	12,5
Participante 6	98	98	100	99	77,5
Participante 7	43	28	92,5	37,5	52,5
Participante 8	33	13	100	37,5	87,5
Média Geral	77,37	76,5	98	74,37	60

Fuente: Datos del informe de prácticas.

A través de las evaluaciones, fue posible identificar las facilidades y déficits de las habilidades sociales de los participantes. Este análisis es considerado como Línea de Base para el Entrenamiento de Habilidades Sociales Profesionales, pues a partir de estos resultados es posible estructurar las sesiones de entrenamiento de forma que sean compatibles con las demandas de los participantes.

Delante de los resultados, se observó que esta muestra presenta un buen desempeño con relación a la “Conversación y Ingenio Social”, siendo 92,5 el menor resultado en este factor. A continuación, los factores “Enfrentamiento de Riesgo” y “Auto exposición a desconocidos y situaciones nuevas” presentaron resultados un poco bajo la media (50), entre 33 y 43. Ya, los factores “Autoafirmación en la expresión de afecto positivo” y “Autocontrol de agresividad en situaciones adversas”, presentaron resultados muy bajo la media.

Entre los servidores evaluados, se identificó que el “Participante 2” presentó resultados mucho más que la media, en la mayoría de los factores, teniendo como necesidad de desarrollo el “Autocontrol de la agresividad en situaciones adversas”, con resultado bajo la media en este factor (37). Ya el “Participante 5” presentó también un déficit específico en este factor, aunque, con resultados muy bajo la media (12,5), lo que puede ser trabajado en el THSP. Los participantes 7 y 8 presentaron déficits semejantes, siendo estos identificados en las situaciones de “Afrontamiento de riesgo”, “Autoafirmación en la expresión de afecto positivo” y “Auto exposición a desconocidos y situaciones nuevas”.

En los retornos, se pudo observar que todos afirmaban que los resultados eran compatibles con su personalidad y comportamiento. Al no haber entrevista, en el retorno fue posible escuchar a los participantes que aportaron datos sobre su experiencia profesional y su vida personal, lo que permitió validar que los resultados realmente presentaban coherencia con el discurso presentado.

En cuanto a la propuesta de participar en un Entrenamiento Profesional en Habilidades Sociales, los participantes expresaron sus dificultades con la institución y un factor preponderante fue el tiempo de acción en el lugar, que en tres reportes apareció como agravante del aumento de la agresividad en las relaciones sociales, lo que confirmó el resultado en la referencia.

También informaron aspectos personales, con el objetivo de "justificar" y confirmar los resultados, especialmente los ítems observados en la prueba paleográfica,

que presenta aspectos que no pueden ser "inducidos" y que, según los participantes, "coincidían" con ellos.

Según Rodrigues, Araujo, Ribeiro y Rubio (2015), las habilidades interpersonales profesionales son clases de comportamientos, que no son excluyentes, que componen posibles episodios de interacción social profesional. *Percibir* un desempeño social competente es una tarea muy compleja, porque se trata de considerar la historia personal que configura su presencia en el repertorio individual y, sin embargo, al mismo tiempo tiene influencia y se ve afectada por las condiciones situacionales. Por lo tanto, los resultados de las pruebas permiten indicar características de estos comportamientos, incluidos los que se pueden mejorar, para que se puedan trabajar en el entrenamiento. Por lo tanto, la importancia de la aplicación de las pruebas, considerando que el comportamiento personal influye y se ve afectado por las situaciones, y también forma parte de la interacción social profesional del individuo.

Algunos resultados fueron significativos, ya que presentaron divergencias entre el análisis de las habilidades sociales y los resultados de la prueba paleográfica.

Se pudo observar que el participante 3 presentó una alta puntuación de habilidades sociales, con todos los ítems cercanos a 100, pero en el resultado de la prueba paleográfica, fue posible observar sentimientos de inferioridad, timidez, desempeño no estable en el trabajo y dificultades para relacionarse con figuras de autoridad. El Inventario de Habilidades Sociales es un inventario de auto informe, que puede ser respondido con una tendencia a respuestas más favorables a la evaluación. La prueba Paleográfica difícilmente puede ser manipulada para eludir el resultado.

En el participante 1, fue posible observar una buena relación entre los resultados del IHS y el paleográfico. Presentó dificultades en los ítems de Afrontamiento con riesgo, Autoafirmación en la expresión de afecto positivo y Auto exposición a situaciones desconocidas y nuevas, que aparecieron en los ítems del IHS, y que estuvieron de acuerdo con el Paleográfico, en el que se demostraron dificultades con relación a límites en las relaciones interpersonales, tendencia a tomar decisiones precipitadas e inestabilidad en el desempeño de tareas rutinarias. Presentó la extroversión, que se combinó con una puntuación de 100 en la conversación y el ingenio social.

En general, los participantes tenían niveles promedio o superiores a la media como resultado de sus habilidades sociales.

5 CONSIDERACIONES FINALES

Se pudo observar que se alcanzaron los objetivos del proyecto, ya que las necesidades del entrenamiento para cada servidor fueron identificadas, confirmadas o no por el Test Paleográfico.

El Inventario de Habilidades Sociales tuvo una buena puntuación global, así como la Prueba Paleográfica, y no se presentaron características de dificultades en la emoción, depresión o impulsividad.

Para el Entrenamiento profesional de Habilidades Sociales, el ítem que apareció con mayor frecuencia con puntuaciones bajas fue "Autocontrol de la agresividad en situaciones aversivas", que también apareció en la prueba paleográfica, siendo, por tanto, un ítem importante a trabajar y desarrollar.

Es interesante notar que todos aceptaron participar en el entrenamiento y verbalizaron que tienen buenas expectativas para el entrenamiento, con intenciones de mejorar su comportamiento tanto en el aspecto profesional como en su vida personal.

REFERENCIAS

CABALLO, V. E. **Manual de avaliação e treinamento de habilidades sociais**. Santos: Editora Santos, 2003.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Psicologia das habilidades sociais: terapia e educação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

KOGA, A. C. B. C. **Desenvolvimento de um protocolo de observação aplicado ao treino de habilidades sociais profissionais**. 2017. 89 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Desenvolvimento Regional) – Departamento de Gestão e Negócios, Universidade de Taubaté, Taubaté.

RODRIGUES, M. de S. et al. Habilidades interpessoais nas competências gerenciais e de liderança. In DEL PRETTE, Z. A. P. et al. **Habilidades Sociais: Diálogos e intercâmbios sobre pesquisa e prática**. Novo Hamburgo: Sinopsys, 2015.

SPECTOR, P. E. **Psicologia nas organizações**. São Paulo: Editora Saraiva, 2012.

ZANELLI, J. C.; BORGES-ANDRADE, J. E.; BASTOS, A. V. **Psicologia, Organizações e Trabalho no Brasil**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ENTRENAMIENTO EN HABILIDADES SOCIALES DE GESTIÓN

Aline Shmathz Silva Machado
Marilsa de Sá Rodrigues

1 INTRODUCCIÓN

Los efectos de la apertura del mercado, las nuevas demandas de los consumidores y la agilidad de la información han transformado las organizaciones de trabajo, haciéndolas más competitivas. Estos cambios provocaron una disminución en el número de puestos de trabajo, en la búsqueda de la reducción de los costos operativos, lo que provoca la necesidad de un mayor rendimiento de sus empleados. Así, solo pueden permanecer empleados los profesionales que destaquen mostrando competencia y que presenten cambios en los resultados organizacionales. Estas competencias destacan en habilidades técnicas, habilidades gerenciales relacionadas con habilidades organizacionales y habilidades sociales. Ayudan a los empleados a desarrollar sus carreras y optimizar su rendimiento, lo que puede garantizar su empleabilidad.

Este estudio cobra relevancia porque es de suma importancia que las organizaciones creen mecanismos para lograr sus metas, ayudando a sus empleados a desarrollar sus habilidades de liderazgo, motivándolos a crecer y expandir sus habilidades cada día. Así, este trabajo contribuirá al desarrollo de habilidades sociales para el ejercicio del liderazgo mediante la evaluación del registro de cambios de comportamiento antes y después del trabajo aplicado.

Los resultados de las empresas dependen de las habilidades de gestión tanto en los aspectos de alineación con las estrategias y objetivos organizacionales como de la inspiración del grupo para que estos objetivos se alcancen. El desarrollo de la carrera gerencial de un empleado comúnmente comienza en funciones técnicas. Por los resultados obtenidos, es promovido a roles de liderazgo. Los aspectos conductuales son menos valorados a la hora de los ascensos que los conocimientos y habilidades técnicas, como señalan Rodrigues et al. (2015).

En las siguientes secciones, se presentará una breve contextualización teórica sobre los temas de liderazgo y habilidades sociales, para posteriormente explicar el método de investigación de campo y los resultados alcanzados y discutidos a la luz de la teoría.

2 REVISIÓN DE LA LITERATURA

2.1 LIDERAZGO

Existen varias definiciones de este concepto, sin embargo, la mayoría de ellas giran en torno a la idea de que el liderazgo ocurre en diversas situaciones, en las que las personas se unen por un mismo objetivo, y es a partir de ahí que surge el líder, con la función formal o informal de motivar, dar instrucciones y condiciones para el logro de estos objetivos (TADEUCCI, 2009).

Todas las teorías de liderazgo parten de los rasgos de personalidad y se someten a un análisis de comportamiento. Estos rasgos, descritos por Ivancevich y Konopaske (2006 apud TADEUCCI 2009), son: nivel de energía, atención, madurez emocional, tolerancia al estrés o estrategias de afrontamiento apropiadas, integridad personal (ética personal), confianza en sí mismo y originalidad / creatividad. Otra interpretación de esta teoría demuestra una relación entre liderazgo y logro, tenacidad, confianza en sí mismo, iniciativa, ambición y motivación.

La motivación es otro aspecto muy importante de la tarea de un líder, que está ligado a la necesidad de poder. Los líderes deben lidiar con esta necesidad de manera apropiada, utilizando así la guía del poder socializado. Otra característica que diferencia al líder de sus subordinados es su alta necesidad de logro, especialmente cuando es para sí mismo (IVANCEVICH; KONOPASKE, 2006 apud TADEUCCI, 2009). Como último factor de motivación, McClelland (1972, apud TADEUCCI, 2009) señala el poder de la afiliación, que se refiere a la necesidad de formar parte de un grupo y ser aceptado por éste.

El liderazgo gerencial es ejercido por la mayoría de los ejecutivos de hoy, quienes actúan pasiva e impersonalmente en relación con los objetivos, para no establecer un vínculo con sus subordinados. Estos objetivos están vinculados a la historia y la cultura y surgen de la necesidad de la organización. Estos líderes consideran el trabajo como un proceso que posibilita la interacción de personas e ideales, con la intención de establecer estrategias y tomar decisiones. Por lo general, este tipo de líder no establece una buena relación interpersonal con los miembros de su equipo, aunque pueden interactuar con otras personas del equipo. Incluso si este contacto interpersonal existe, mantiene un bajo compromiso emocional con estos individuos (ROWE, 2002).

El liderazgo visionario, por otro lado, requiere la autoridad del líder para influir en el pensamiento y las actitudes de las personas, es decir, debe delegar poderes, lo que

implica la posibilidad de enfrentar riesgos en diversas dimensiones. Las actitudes de estos líderes difieren mucho de las gerenciales, porque los líderes visionarios son relativamente proactivos, negociando con sus empleados propuestas y dándoles forma para que puedan ser utilizadas, en lugar de descartarlas desde el principio (ROWE, 2002).

Existe el liderazgo carismático, que se divide en dos tipos de líderes: el visionario carismático y el carismático basado en la crisis. El primero apunta a expectativas futuras, acciones a largo plazo que se llevan a cabo a través de una comunicación efectiva con todos los miembros del equipo. El segundo tiene una perspectiva de corto plazo y su liderazgo se debe a la capacidad de convencer a sus líderes para que realicen la tarea ante una situación de crisis y cambios imprevistos (IVANCEVICH; KONOPASKE, 2006 apud TADEUCCI, 2009).

El liderazgo transaccional se refiere a las necesidades y deseos de los subordinados que están satisfechos y reconocidos si desarrollan el esfuerzo necesario para llevar a cabo la tarea. Se refiere a la relación de intercambio entre el líder y el líder para responder a sus propios intereses. Este enfoque, caracterizado por el refuerzo contingente positivo o negativo, aunque ampliamente utilizado en situaciones de entrenamiento, se limita a factores de intercambio de primer orden (GOMES; CRUZ, 2007; JUEZ; PICCOLO, 2004).

Finalmente, está el liderazgo transformacional, que es capaz de inspirar a sus seguidores cambiando sus perspectivas y motivándolos a trabajar hacia objetivos comunes. Este tipo de liderazgo ocurre a través del proceso en el que el líder sensibiliza a sus seguidores para que actúen adecuadamente y los motiva a alcanzar metas por encima de las expectativas. Este estilo de liderazgo comprende los dominios de "influencia inspiradora", "estimulación intelectual " y "consideración individual". Dentro de la teoría del comportamiento, se compone de refuerzo contingente, "intervención de crisis", "intervención activa" e "intervención pasiva". Este líder busca comprender los problemas que surgen ampliamente, evaluando sus aspectos relevantes, con el fin de contribuir a la construcción de una solución y una meta colectiva (ROBBINS, 2002).

2.2 HABILIDADES SOCIALES

Las habilidades sociales o HS han sido una construcción ampliamente utilizada en el mundo organizacional como una forma de mejorar la capacidad y la productividad

de los miembros de una empresa. Esto se debe a que el HS está directamente relacionado con el rendimiento que presenta la persona ante las exigencias de las situaciones interpersonales, así como con la mejora de la calidad de vida, de estas relaciones y, el éxito profesional y la realización personal (FALCONE, 2000). Tales habilidades se relacionan con comportamientos necesarios para una relación interpersonal exitosa, de acuerdo con los parámetros típicos de cada contexto y cultura, y pueden incluir los comportamientos de iniciar, mantener y finalizar conversaciones concisas; pedir ayuda; hacer y responder preguntas; hacer y rechazar solicitudes; defenderse; expresar sentimientos, placer y disgusto; pedir un cambio en el comportamiento del otro; lidiar con la crítica y los elogios; admitir el error y disculparse y escuchar empáticamente, entre otros (CABALLO, 2006; FALCONE, 2002).

Los componentes de la HS se pueden medir durante las interacciones sociales como una forma de verificar la comodidad y la incomodidad que estas situaciones puedan causar (CABALLO, 2006).

Del Prette y Del Prette (2002, p. 79) enfatizan que los componentes cognitivo-afectivos tienen un efecto en el comportamiento social del individuo debido a las consecuencias que causan en la elaboración de situaciones experimentadas en los diferentes aspectos de la interacción social.

Actualmente, no hay una cantidad establecida de comportamientos que determinen a una persona socialmente capacitada. Sin embargo, son varias las técnicas utilizadas en este tipo de evaluación, que suelen darse en cuatro fases: antes, durante y después del tratamiento y en el periodo de seguimiento. Por lo general, en la primera fase, se realiza un análisis de los comportamientos del sujeto, identificando sus déficits en HS. Todavía dentro de esta fase, es posible analizar la parte cognitiva que puede interferir en el desarrollo del entrenamiento de alguna manera, como las creencias, los discursos negativos dirigidos al propio individuo, las expectativas, etc. En un segundo momento, se observan comportamientos que han cambiado a lo largo de los encuentros, cogniciones no adaptativas y la forma en que los individuos interpretan sus propios avances. Después del tratamiento, el sujeto mejora en términos conductuales y cognitivos. En la última fase, se observa si se mantuvieron los cambios del sujeto y si progresó tras el fin del tratamiento (CABALLO, 2006).

Para poder analizar con mayor precisión las conductas relacionadas con la HS en un tratamiento, es necesario desarrollar un instrumento de mediación que permita evaluarlas directamente a través de entrevistas, cuestionarios, interacciones en la vida

real y evidencias de representación de roles. Estos instrumentos de mediación pueden ser mediante escalas de autoinforme; evaluación por otros; medidas conductuales y registros psicofisiológicos (CABALLO, 2006).

El entrenamiento en habilidades sociales (THS) es una estrategia que tiene como objetivo prevenir futuros problemas de comportamiento a través de la enseñanza y la facilitación de patrones de comportamiento prosocial, que pueden reducir efectivamente la aparición de dificultades. Estos problemas generalmente se derivan de arreglos de antecedentes inapropiados y / o arreglos inapropiados de consecuencias. Por lo tanto, es necesario que el aplicador THS conozca el origen de los comportamientos inapropiados de su público objetivo en caso de un trabajo exitoso (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2009).

Para que la formación lo haga posible, debes delimitar objetivos, estrategias, métodos y recursos. Estos generalmente abordan los niveles de reacción, aprendizaje e impacto de la capacitación en el trabajo, el comportamiento en la posición y / o la transferencia (ABBAD; LACERDA, 2003). El nivel de reacción se entiende como el nivel de satisfacción de los participantes en relación con la programación, utilidad y resultados obtenidos con la formación, aplicabilidad y apoyo en el desarrollo del curso (ABBAD; GAMMA; BORGES, 2000). El aprendizaje es el grado de comprensión y absorción de la materia dada, medido en puntajes obtenidos por los miembros de la prueba o pruebas de conocimiento aplicadas por el instructor al final del curso. Este último se refiere a la correcta aplicación en el entorno laboral, y a los conocimientos o actitudes adquiridos en situaciones formativas (ABBAD; LACERDA, 2003).

3 MÉTODO

Esta investigación se llevó a cabo siguiendo el modelo casi experimental, lo que significa que tiene un rigor considerable, que establece comparaciones entre grupos no equivalentes o con los mismos sujetos antes del tratamiento. Se acerca a la investigación experimental, la diferencia es que no realiza la descripción aleatoria de los participantes en el grupo (LAKATOS; MARCONI, 2009).

El estudio fue realizado en una unidad de negocios de una empresa siderúrgica ubicada en la región del Valle de Paraíba de São Paulo. La empresa proporcionó una sala de capacitación en las instalaciones de la planta.

Participaron los 12 supervisores de la empresa de los sectores administrativos y productivos. Estos empleados se dividieron en dos clases (mañana/tarde) debido a los diferentes horarios de disponibilidad presentes en el grupo. El número de supervisores es de 12 personas, lo que significa que no hubo muestra, sino que el trabajo se realizó con la población que ocupa este nivel jerárquico en la empresa.

Para la recolección de datos se utilizaron los siguientes procedimientos: grabación de video que permitió la frecuencia de comportamientos que fueron grabados en un protocolo adaptado de Caballo (2006, p. 355-359)

En la primera reunión, se explica cómo se lleva a cabo la capacitación, temas abordados y comportamientos apropiados e inapropiados de liderazgo de acuerdo con lo que pensaban, sin enseñarles la teoría. En el segundo día se abordan los prejuicios, los derechos y la ciudadanía y se realizaron las dinámicas del limón para discutir estos temas. En el tercer día, se inicia la explicación sobre temas más específicos de las habilidades sociales, como el asertividad. En el cuarto día, se explica la diferencia entre el comportamiento no asertivo y el comportamiento agresivo. En el quinto día, se habla sobre el significado de la empatía y su importancia en el día a día de las personas. En el sexto día, se aborda la forma de dar y recibir alabanza y la dificultad de hacerlo correctamente. En el séptimo día, se habla sobre la importancia del humor en el entorno organizacional, sobre los tipos de líderes y se explica el final de la capacitación y cómo se haría el retorno.

3 RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La intención del entrenamiento en habilidades sociales es enseñar comportamientos socialmente apropiados para que se amplíe su repertorio de respuestas (CABALLO, 2006). Se observó que algunos comportamientos podrían incrementarse en el repertorio de los participantes, tanto en el ambiente laboral como en el personal.

Tabla 13. Valor medio del grupo de la mañana en cada elemento de protocolo

Elementos de protocolo	Valor medio
Expresión facial	3,57
Mirar	3,43
Sonrisas	3,29
Postura	3,29
Gestualidad	3,14

Posición en el grupo	1,86
Faltas	3,86
Volumen de voz	2,57
Entonación	2,86
Timbre	3,14
Fluidez	3
Velocidad	3,14
Claridad	3,43
Tiempo de uso de la palabra	2,86
Contenido	3,57
Humor	3,14
Interrupciones en el discurso del colega	3,71
Adecuación de las intervenciones	3,86
Frecuencia de exposición de informes personales	2,86
Conjunto	3,19

Fuente: Datos de la Esfinge.

Desde el inicio de la formación, se puede percibir que hay ciertos factores que pueden haber delimitado el avance, tales como: desentendimientos en el grupo y comportamientos como desvíos de miradas para determinar compañeros, conversaciones paralelas entre los miembros del grupo, aumento de frecuencia de habla cuando una persona no estaba presente, sugiriendo que estos participantes ya se conocían antes.

Además de estos factores, variables como temperatura; color; humedad; luz y personas pueden haber influenciado el resultado de la formación, de acuerdo con Mehrabian y Russel (1974 apud CABALLO, 2006). Además hay los factores físicos, los sociodemográficos, como distinción entre sexo, edad, situación de uno en la estructura familiar, el estado civil, la profesión, el número de miembros en la familia, el nivel de escolaridad, los logros y pérdidas relativas en la vida y la religión, estos factores pueden perjudicar la ascensión de los participantes. La idea de crear la formación fue para establecer un ambiente caluroso, que remita a una situación agradable, haciendo con que las personas se sientan relajadas, confortables y que permanezcan en este clima por más tiempo. Pero, el hecho de haber creado el local de trabajo de los miembros del grupo y de haber grabado los encuentros, puede haber creado un ambiente con restricciones físicas o psicológicas, que pueden haber contribuido para una cierta lentitud de la información personal en el individuo, según Knapp (1984 apud CABALLO, 2006).

Se observó que la expresión facial promedio se mantuvo ligeramente por encima de lo que genera comodidad y placer al participar en este grupo (CABALLO, 2006). La frecuencia de contacto visual se consideró por debajo del promedio, evidenciando un posible desinterés por el tema tratado, poco interés en la situación o cierta sumisión o vergüenza (CABALLO, 2006). Se notó que el promedio de las sonrisas estaba ligeramente por encima, con demostraciones de sonrisa auténtica, que se refiere a la expresión de todos los sentimientos positivos, diferenciándose solo en el tiempo de duración e intensidad, según Ekman (1991 apud CABALLO, 2006).

En cuanto a la postura, se puede entender que la mayoría del grupo estableció una postura abierta, receptiva, erguida, con orientación de los hombros hacia la persona con la que habló, con puntuaciones por encima de la media. Para Mehrabian (1972 apud CABALLO, 2006) se presentó una postura de abordaje atenta y orientada hacia adelante, con una orientación dirigida al interlocutor. Los gestos obtuvieron un valor superior a la media, lo que sugiere una buena calidad y cantidad de emisión. La puntuación de las posiciones en el grupo estuvo por debajo de la media, y se puede entender que hubo alguna incomodidad debido a la no creación de un lugar propio. La media del grupo relacionada con las ausencias mostró la alta tasa de presencia de los participantes.

El volumen de la voz se mantuvo ligeramente por encima del promedio, mostrando placer, actividad, alegría (CABALLO, 2006). Cuando se analizó la entonación media, el grupo presentó buena variedad. Para Caballo (2006), a partir de las varianzas de entonación, una persona puede ser vista como más dinámica y extrovertida cuando tiene un buen nivel de cambio, y más aburrida y monótona cuando tiene poca varianza de entonación, junto con un bajo volumen de voz. En cuanto al timbre, el grupo se mantuvo por encima de la media, mostrando un timbre muy agradable, sugiriendo madurez o sofisticación (CABALLO, 2006).

La fluidez media también fue superior, no presentó muchas perturbaciones ni pausas. La velocidad de habla del grupo demostró ser adecuada, facilitando así la comprensión del contenido. Se verificó por encima de la puntuación media en el ítem de claridad y tiempo de voz. En cuanto a la puntuación de contenido, el grupo presentó un promedio por encima del estándar, sugiriendo buena variedad y apoyo. El estado de ánimo presentó una puntuación superior a la media, demostrando buena calidad y cantidad de intervenciones de contenido humorístico. El grupo presentó un índice por encima de la media en el ítem de intervención en el discurso de los colegas, lo que

significa que intervinieron pocas veces, sugiriendo respeto. Sobre la adecuación en el discurso de los colegas, el promedio estuvo por encima del estándar, mostrando cierta confianza en el grupo y comodidad en hablar de aspectos característicos personales de cada uno. Y en el ítem de frecuencia de las intervenciones, el grupo presentó una puntuación superior a la media, dando una impresión positiva.

Cabe destacar que, aún con las variables presentes, fue posible identificar cambios en el grupo, teniendo en cuenta que hubo cambios individuales. Es posible que, durante el transcurso de la formación, se produjera una ampliación de la integración entre los sujetos, debido al aumento de las exposiciones personales y las intervenciones en un contexto general. Esto pudo generar en los participantes una cierta desinhibición y sensación de confort.

De acuerdo con el número de intervenciones realizadas en cada ítem, se pudo verificar que la intervención más realizada fueron los informes personales, seguidos del estado de ánimo, la comprensión, el apoyo y la empatía. Esto significa que este grupo se sintió cómodo exponiendo situaciones personales y haciendo comentarios humorísticos. En cuanto al apoyo y la comprensión, se observó que el grupo sentía más dificultades para establecer contacto con los otros participantes; en escuchar atentamente y entender lo que decía el otro. También hubo alguna dificultad del grupo para poder ponerse en el lugar del otro. Dado que no hay información sobre las relaciones interpersonales en un entorno cotidiano, surge la hipótesis de que existen dificultades en las relaciones entre algunos participantes.

Tabla 15. Valor medio del grupo de la tarde en cada elemento de protocolo

Elementos de protocolo	Valor medio
Expresión facial	3,57
Mirar	3,43
Sonrisas	3,29
Postura	3,29
Gestualidad	3,14
Posición en el grupo	1,86
Faltas	3,86
Volumen de voz	2,57
Entonación	2,86
Timbre	3,14
Fluidez	3
Velocidad	3,14

Clareza	3,43
Tiempo de habla	2,86
Contenido	3,57
Humor	3,14
Interrupciones en el habla del compañero	3,71
Adequación de intervenciones	3,86
Frecuencia em exponer relatos personales	2,86
Conjunto	3,19

Fonte: Dados do Sphinx.

Desde el inicio del entrenamiento, el grupo fue muy participativo en general, sugiriendo interacción entre los participantes. La mayoría presentó un buen repertorio de comportamientos socialmente hábiles, demostrando adecuación a la mayoría de los elementos del protocolo. Factores como la temperatura, el color, la humedad, la luz, el ruido y las personas pueden haber influido en el resultado del entrenamiento, según Mehrabian y Russel (1974 apud CABALLO, 2006).

Además de estos factores físicos, existen factores sociodemográficos, como la distinción entre género, edad, situación dentro de la estructura familiar, estado civil, profesión, número de miembros de la familia, nivel de escolaridad, ganancias y pérdidas relativas en la vida y religión que pueden haber perjudicado el aumento de los participantes. Registro protocolario: Se observó que la expresión facial media se mantuvo alta en comparación con el valor medio, lo que genera comodidad y satisfacción al participar en el grupo (CABALLO, 2006). La frecuencia del contacto visual se consideró por encima del promedio, evidenciando el contacto visual mientras se habla y escucha, manteniendo este comportamiento la mayor parte del tiempo, demostrando atención al colega y participación, según Fast (1971 apud CABALLO, 2006). Los otros elementos del protocolo son similares al grupo anterior.

5 CONSIDERACIONES FINALES

En un entorno empresarial, es común tener dificultades relacionadas con una comunicación adecuada entre las personas del grupo. A menudo, uno no puede expresar lo que le gustaría con precisión, lo que genera en los oyentes una cierta confusión, lo que puede llevar a una falta de comprensión y desacuerdos. Como el grupo de esta investigación era de nivel gerencial y todos tenían capacitación en el área de exacto, informaron que se sienten difíciles de tratar con las personas, por lo que es necesario

entrenar habilidades sociales. Al observar el comportamiento de estos participantes, se puede observar que presentaron actitudes predominantemente asertivas, agresivas y no asertivas. Durante el entrenamiento, se observó que estos comportamientos considerados inapropiados se redujeron, aumentando la frecuencia de comportamientos apropiados.

A través de algunos informes personales expuestos durante la capacitación, se señalaron cambios de comportamiento calificados tanto en el entorno empresarial como en la vida diaria, ayudando en el autoconocimiento y desarrollo personal y profesional de cada uno. Al final de este estudio, observamos la importancia de revisar el protocolo Caballo (2006), debido a la ausencia de ítems considerados relevantes para la evaluación de esta población y la insuficiencia del uso de ítems presentes en el protocolo. Se observó que elementos como la apariencia personal, la orientación, la distancia / contacto físico y la oportunidad de refuerzos son difíciles de evaluar, debido a la estandarización de los uniformes, el establecimiento de reglas comerciales y la disposición del entorno. Con los cambios realizados, se observó una mayor adecuación al grupo analizado, aumentando así su eficacia de intervención. Esta investigación es relevante para el área de gestión, ya que desarrolla habilidades socialmente calificadas, lo que contribuye al desarrollo del liderazgo, motivando a los empleados. También presenta aportes a la psicología conductual en el área de entrenamiento de habilidades sociales debido al uso de protocolos de evaluación y grabaciones de sesiones técnicas, que pueden ser aplicadas en diversas áreas de la psicología.

REFERENCIAS

ABBAD, G.; GAMA, A.L.G.; ANDRADE, J.E.B. Treinamento: Análise do Relacionamento da Avaliação nos Treinamentos: Análise do Relacionamento da Avaliação nos Níveis de Reação, Aprendizagem e Impacto no Trabalho. São Paulo: RAC, 2000.

ABBAD, G.; LACERDA, E.R.M. Impacto do Treinamento no Trabalho: Investigando Variáveis Motivacionais e Organizacionais como suas predictoras. São Paulo: RAC, 2003.

CABALLO, V.E. Manual de Avaliação e Treinamento de Habilidades Sociais. Vila Mariana, São Paulo: Santos Livraria Editora, 2006.

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z.A.P. Psicologia das Habilidades sociais: Diversidade teórica e suas implicações. Petrópolis, Rio Janeiro: Vozes, 2009.

FALCONE, E. Habilidades sociais: Para além da assertividade In R.C. Wilenska (org.) Sobre Comportamento e Cognição: Questionando e ampliando a teoria e as intervenções clínicas e em outros contextos. São Paulo: SET Editora, 2000.

GOMES, A.R., CRUZ, J. Abordagem carismática e transformacional: modelos conceptuais e contributos para o exercício da liderança. Psicologia USP, v.8, n.3, São Paulo, set. 2007.

JUDGE, T.A., PICCOLO, R. F. Transformational and transactional leadership: A Meta-Analytic test of their relative validity. Journal of applied psychology, University of Florida, v.89, n.5, p. 755-768, 2004.

LAKATOS, E.M; MARCONI, M.A. Fundamentos da metodologia científica. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

ROBBINS, S.P; COULTER, M.K. Management. 9. ed. Indiana University: Pearson Prentice Hall, 2007.

ROWE, G.W. Liderança estratégica e criação de valor. Revista RAE, São Paulo, v.42, n.1, p.7-19.jan./mar, 2002.

TADEUCCI, M.S.R. Motivação e Liderança. Curitiba: EASD, 2009.

RUEDA DE HABILIDADES SOCIALES: ELABORACIÓN Y APLICACIÓN COMO HERRAMIENTA DE AUTOPERCEPCIÓN Y AUTOCONTROL DE LAS HABILIDADES SOCIALES PROFESIONALES

Claudia Regina Carraro
Andreza Cristina Both Casagrande Koga
Marilsa de Sá Rodrigues

INTRODUCCIÓN

Las habilidades técnicas e intelectuales siempre han sido más valoradas en los procesos de selección, sin embargo, dejan atrás las habilidades sociales profesionales que interfieren en la obtención de información y redes de apoyo que facilitan la realización de tareas, influyendo en el mantenimiento y permanencia en el empleo.

Se ha aplicado mucha formación en habilidades sociales para el desarrollo de estas habilidades en el ámbito escolar y clínico, sin embargo, poco se ha visto sobre la formación centrada en el entorno laboral y, sobre todo, en las habilidades sociales de gestión y liderazgo. Estudios publicados en los años del Seminario Internacional de Habilidades Sociales (SIHS) por Koga y Rodrigues (2016), contemplando los eventos de 2007 a 2013, y Santiago (2019) en los eventos de 2015 y 2017, muestran que entre las publicaciones de este evento, el área clínica representa el 46,49%, el área de educación el 33,86% y el área de habilidades sociales profesionales representa el 9,82% (KOGA; RODRIGUES, 2016). Los estudios de Santiago (2019) también revelan un menor porcentaje de publicaciones en esta área en las ediciones de 2015 y 2017, representando solo el 4,5% del total de publicaciones.

Santiago (2019) identificó que la literatura sobre habilidades sociales profesionales aún es escasa, siendo posible observar las limitaciones en la investigación y descripciones de los resultados a partir de los datos recolectados en sus estudios, así como la frecuencia de aplicaciones sobre capacitación en habilidades sociales en instituciones y organizaciones. Por lo tanto, el campo de las habilidades sociales profesionales es

(...) un área a explorar, ya que los individuos con habilidades sociales bien desarrolladas favorecen relaciones profesionales más sanas y adecuadas, promoviendo (...) la salud, mayor satisfacción de los sujetos, mayor calidad de vida de los trabajadores y resultados positivos de las organizaciones (SANTIAGO, 2019, p.35).

El área y la formación dirigida al desarrollo de habilidades sociales gerenciales muestran un vasto campo a explorar por los investigadores. Estos requieren herramientas de evaluación adecuadas al área de las habilidades sociales profesionales, ya que el entorno laboral requiere un repertorio diferenciado de otras situaciones en las que se aplican las habilidades sociales. Por esta razón, es necesario adaptar las herramientas al idioma y las situaciones que suceden en el entorno organizacional. Ante este escenario, este estudio tuvo como objetivo elaborar y aplicar la Rueda de Herramientas de Habilidades Sociales Profesionales (APÉNDICE A) a una situación formativa de habilidades sociales gerenciales, para evaluar y monitorear el desarrollo de las habilidades y competencias sociales profesionales de los participantes.

La herramienta fue desarrollada y aplicada durante una Capacitación Profesional en Habilidades Sociales, con 12 participantes, estudiantes de especialización en MBA de una universidad del interior de São Paulo. La Rueda de Habilidades Sociales Profesionales se aplicó al principio y al final de la capacitación, para que los participantes pudieran señalar el desarrollo de esas competencias después de la capacitación. Los datos recogidos indican que la herramienta demostró ser adecuada para evaluar la autopercepción del desarrollo de las habilidades sociales profesionales trabajadas en la formación de habilidades sociales gerenciales, así como puede aplicarse durante la formación, para el autocontrol de la evolución o no de ciertas competencias.

En las siguientes secciones, se presentará una breve contextualización teórica sobre los temas de Habilidades Sociales y Competencia Social; Habilidades Sociales de gestión y Liderazgo y la Rueda de Habilidades Sociales Profesionales. Posteriormente, se explicará el método de investigación de campo y los resultados obtenidos y discutidos a la luz de la teoría.

2 REVISIÓN DE LA LITERATURA

2.1 Habilidad y Competencia Social

Existen numerosas definiciones de habilidades sociales en la literatura. Para Del Prette y Del Prette (2017, p. 24),

(...) Las habilidades sociales se refieren a un constructo descriptivo de comportamientos sociales valorados en una cultura dada con alta probabilidad de resultados favorables para el individuo, su grupo y comunidad, que pueden contribuir a un desempeño socialmente competente en tareas interpersonales.

También según estos autores, las habilidades sociales se consideran comportamientos y no rasgos de personalidad, se aprenden durante la vida cuando las condiciones son y puede ser valorado en un determinado contexto sociocultural. Las habilidades sociales se refieren a una composición descriptiva y, para referirse a una definición adecuada, el concepto de habilidades sociales debe incluir al menos tres características interdependientes: Se Valoran en ciertas culturas, es decir, las habilidades valoradas en un contexto sociocultural dado pueden no tener valor en otro; Necesidad de tener una alta posibilidad de traer resultados favorables a la persona, su grupo y comunidad; y, finalmente, Deben Colaborar para un desempeño socialmente competente en tareas interpersonales (DEL PRETTE; DELPRETTE, 2017).

Según Caballo (2010), factores como la cultura, la subcultura, la edad, el género, la clase social, la educación, entre otros en el contexto de la persona, deben ser considerados para determinar sus habilidades sociales. Por ejemplo, los comportamientos considerados inapropiados en ciertas situaciones pueden ser apropiados en otras.

El concepto de habilidades sociales, según Del Prette y Del Prette (2017), da nombre a una clase general de comportamientos sociales y sus subclases. Las clases de habilidades sociales son: Autocontrol, Comunicación, Civismo, Hacer y Mantener amistades, Empatía, Asertividad, Expresar solidaridad, Manejar conflictos y Resolver problemas interpersonales.

Del Prette y Del Prette (2013) consideran la importancia de la evaluación del desempeño social en el campo de las habilidades sociales. Según los autores, estas habilidades sociales difieren entre sí, tanto en el desempeño social como en la competencia social. Las habilidades sociales se correlacionan con la forma en que una persona lidia con sus relaciones interpersonales. Por otro lado, el desempeño social es la expresión de uno o más comportamientos en una determinada situación social, que pueden ser competentes o no. Finalmente, la competencia social tiene un significado evaluativo sobre cómo el desempeño social retrata las situaciones que la persona experimenta, siendo definida culturalmente y cambiando según el contexto (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2013).

La capacidad social es una condición necesaria pero no suficiente para la competencia social, que se refiere a la efectividad del desempeño de la persona en una interrelación social y los resultados de la interrelación social para la persona y el grupo del que forma parte, mostrando la coherencia entre pensar, sentir y actuar (DEL PRETTE ; DEL PRETTE, 2017).

El concepto de competencia social es, entonces, la evaluación del desempeño social y sus resultados en las relaciones interpersonales. La competencia social tiene un constructo de evaluar el desempeño de una persona en relación con sus pensamientos, sentimientos y acciones en una interacción social, siendo necesaria para cumplir con los objetivos de la persona y producir resultados positivos dentro de un criterio ético (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017).

Como el concepto de habilidades sociales describe el desempeño en respuesta a la pregunta "Qué y Cómo lo hizo el participante de la interacción", el concepto de competencia social se refiere no solo a la calidad del desempeño, sino también a los resultados que la interacción traerá a la persona y a otros involucrados en la relación a mediano y largo plazo.

Sin embargo, hay cinco criterios señalados por Del Prette y Del Prette (2017) para evaluar la competencia social. Son los siguientes:

1. Consecución de los objetivos;
2. Mantenimiento o mejora de la autoestima de los participantes;
3. Mantener o mejorar la calidad de la interfaz;
4. Mantener el equilibrio de poder;
5. Respeto de los derechos humanos interpersonales.

Con base en estos criterios, es posible evaluar si ese comportamiento era socialmente competente en esa situación.

2.2 Habilidades Sociales de Gestión y Liderazgo

Según Rodrigues *et al.* (2015), es tarea de los líderes y gerentes identificar las competencias de los empleados e integrarlas con las actividades grupales, asegurando así los valores de la organización.

Viitala (2005) expone las competencias gerenciales en seis conjuntos presentados en forma piramidal, componiendo el llamado modelo jerárquico de competencias gerenciales. Los conjuntos de habilidades se presentan en la Tabla 1.

Tabla uno. Habilidades de Gestión - modelo de jerarquía.

Habilidades	Descripción	Ejemplo
Competencia Técnica	Se refiere a la experiencia y capacitación que es necesaria para que el gerente se ocupe de los problemas de los que es responsable. Es la capacidad de utilizar técnicas, instrumentos y procedimientos en un campo específico para su posición.	Estas son las habilidades en las que se especializa el gerente, como ingeniería, finanzas, informática, química.
Competencia Empresarial	Se adquiere a través de programas de capacitación y educación en administración, como especialización y MBA.	Toma de decisiones, percepción estratégica, planificación, seguimiento presupuestario, predicción y reducción de costos, mapa de estrategias.
Habilidades de conocimiento gerencial	Es el puente que hay entre las habilidades cognitivas y sociales.	Búsqueda constante de información, capacidad para analizar y resolver problemas complejos, ser tutor y facilitador del aprendizaje de los subordinados.
Habilidades de liderazgo y supervisión	Se refiere al ejercicio del poder. El enfoque de la competencia de liderazgo y supervisión está en las personas.	Dar dirección, apoyo, empoderamiento a las personas. También incluye la facilidad de crear objetivos comunes para los subordinados y gestionar la diversidad.
Habilidades sociales o interpersonales	Se relacionan con la forma en que el gerente enfrenta situaciones en las relaciones interpersonales y sociales.	Capacidad para tratar con empleados, clientes, inversores, accionistas, etc. Tener una buena comunicación e interacción con las personas, motivar y lidiar con los conflictos interpersonales, tener empatía, autocontrol y saber lidiar con las expectativas de los demás.
Habilidades intrapersonales	Están relacionados con la personalidad del gerente y se correlaciona con los rasgos de liderazgo, el rol social, la autoimagen, los valores y la motivación.	Autoconfianza, capacidad para juzgar y resolver conflictos, orientación a resultados, autoestima, autocontrol y saber tratar con figuras de autoridad.

Fuente: Viitala (2005).

Las habilidades cercanas a la cima de la pirámide están relacionadas con la educación y la experiencia laboral, mientras que las más cercanas a la base están relacionadas con las características personales del gerente.

Una encuesta realizada por Rodrigues *et al.* (2015) presentó definiciones de competencias gerenciales, de liderazgo y sociales.

Tabla dos. Definición de competencias: Gerenciales, de Liderazgo y Sociales.

Administración	Capacidad para tener conocimientos especializados y competencia técnica (experiencia y capacitación), capacidad para resolver problemas, dirigir subordinados, entusiasmar, apoyar y empoderar a las personas, desarrollar y supervisar equipos, <i>dar retroalimentación</i> , entrenamiento y dirección.
Liderazgo	Capacidad para invertir en el propio desarrollo personal, relacionarse interpersonalmente, persuadir, ser asertivo, tener un sentido de urgencia, resolución de problemas, exposición, crear entornos motivadores, negociación, coordinación de equipos, transformar estrategia en acción, capacidad para desarrollar talento y construir la próxima generación. Tener confianza en sí mismo y autoestima.
Social	Tener habilidades sociales, no presentar comportamientos anti adaptativos, establecer relaciones positivas con los demás, tener ajuste social, confiar en las personas y en el mundo, tener autoeficacia, controlar los eventos de la vida personal, ser capaz de creer en sus potencialidades, demostrar sentimientos positivos sobre si mismo, saber establecer metas y tener la capacidad de integrar el pensamiento, el sentimiento y el comportamiento.

Fuente: adaptado de Rodrigues *et al.* (2015).

2.3 Habilidades y Competencias Sociales Profesionales

Algunas habilidades y competencias sociales que destacan en el ámbito laboral sano:

1. Capacidad para identificar y aceptar las diferencias individuales: las interacciones sociales que tienen lugar en el entorno profesional requieren una serie de habilidades sociales, una de las cuales es tratar las diferencias individuales de las personas; respetando la diversidad. Este tema está relacionado con los valores de la convivencia e involucra lo que se conoce como la "Regla de Oro" de las relaciones. Los individuos son educados sobre normas y reglas, estándares de conducta tolerados, aprobados o valorados en diferentes situaciones o relaciones interpersonales. También involucra las habilidades sociales de la ley y la ciudadanía (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017; CABALLO, 2010)
2. Capacidad de dar y recibir *retroalimentación*: la retroalimentación es una clase de habilidad de comunicación social y proporcionar a las personas

involucradas en relaciones interpersonales, información sobre el pasado que se transmiten en el presente con el objetivo de modificar el futuro (CATALÁN; PENIN, 2013).

Según Del Prette y Del Prette (2013), dar y recibir *retroalimentación* son habilidades importantes en la relación con los demás. El *feedback* positivo debe usarse más, ya que hace que la persona esté dispuesta a escuchar con más atención y aprender más sobre su propio desempeño.

Hay dos *tipos de retroalimentación* en las *interacciones sociales*: la de proceso y la de resultados. El proceso se da durante el desempeño, mientras que el comportamiento está sucediendo, mientras que *el Feedback del resultado ocurre* después del comportamiento, realizándose en relación con el producto del desempeño social (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017).

3. Capacidad para relacionarse interpersonalmente: las personas se relacionan interpersonalmente en todas las esferas de la vida, ya sea en la familia, la escuela, los amigos y el lugar de trabajo. La calidad de las relaciones es un factor decisivo para el establecimiento del bienestar y la salud mental y física entre las personas.

Según Del Prette y Del Prette (2013), la investigación sobre la formación en habilidades sociales indica que las personas socialmente competentes tienen relaciones interpersonales más productivas, satisfactorias y duraderas. Conocer las habilidades sociales es útil tanto para la calidad de vida como para las relaciones interpersonales desde la infancia, a lo largo de la edad adulta.

4. Capacidad de decir que no: esta categoría, según Caballo (2010), incluye solicitar cambios de comportamiento, pedir ayuda y rechazar solicitudes. La capacidad de hacer y rechazar solicitudes es la capacidad de la persona para pedir lo que quiere, sin violar el derecho de los demás. La capacidad de rechazar solicitudes es poder decir no a solicitudes irrazonables o razonables, pero que la persona no quiere cumplir (CABALLO, 2010). Sin embargo, como señalan Del Prette y Del Prette, (2013) pedir no es hacer demandas. Es necesario entender que hacer solicitudes sin discriminación puede violar el derecho de la otra persona. Por lo tanto, rechazar solicitudes es saber decir "No" sin sentirse mal (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2013).

5. Capacidad de ser asertivo: la asertividad es tener un desempeño socialmente adecuado en situaciones que requieren afrontamiento, es decir, cuando existe

la posibilidad de reacción indeseable del otro. Se utiliza en situaciones de solicitud de cambio de comportamiento, reclamación de derechos o cuando los derechos ya han sido vulnerados (DEL PRETTE; DÍAS; DEL PRETTE, 2017). Según Caballo (2010), ser asertivo es expresar los propios sentimientos, derechos y opiniones directamente sin violar, amenazar o castigar los derechos de los demás.

Al ser asertivo, el individuo tiene más probabilidades de alcanzar sus objetivos (ALBERTI; EMMONS, 1978). Además, como señalan los autores, el comportamiento asertivo hace que la persona actúe de acuerdo con sus propios intereses, afirmándose sin ansiedad, ejerciendo sus propios derechos y mostrando sentimientos sin vergüenza.

6. Capacidad para mantener el autocontrol de la ira y la agresión: el autocontrol, según Goleman, Boyatzis y McKee (2002), es una competencia de liderazgo insertada en la autogestión emocional. Según los autores, los líderes que tienen un buen autocontrol emocional son capaces de canalizar sus emociones e impulsos perturbadores de una manera rentable, manteniendo así el equilibrio emocional incluso frente a una gran presión.

Según Lipp y Malagris (2013), la ira es un sentimiento que causa incomodidad al recibir alguna ofensa, provocación, rechazo o maltrato por parte de alguien o alguna institución. Cuando hay un comportamiento agresivo, el receptor se siente herido y atacado por el emisor, y puede generar un sentimiento de frustración y enojo en él (ALBERTI; EMMONS, 1978).

7. Capacidad para gestionar conflictos y resolver problemas interpersonales: los conflictos dentro de las empresas se pueden resolver mejor cuando las personas responsables de la coordinación tienen las habilidades para resolver problemas y tomar decisiones de una manera asertiva. En la categoría de resolución de problemas, se incluyen habilidades para dominar y definir el problema a resolver, verificar las alternativas, evaluar cada una de ellas, verificar la más adecuada y tomar la decisión (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2013).

Palmer (2007) presenta un modelo que ayuda al cliente a evaluar qué situaciones son problemáticas, comprender qué le preocupa y elaborar una serie de posibilidades para la implementación de estrategias para resolver el problema. El modelo se basa en los siete pasos en la búsqueda de la resolución de problemas wasik (1984 apud PALMER, 2007), que son: Identificación del

problema, lo que se quiere lograr con la Resolución de problemas, Selección de objetivos, Análisis de consecuencias, Toma de decisiones, Implementación y Evaluación.

8. Habilidades para la toma de decisiones: la capacidad de tomar decisiones está involucrada en el proceso de resolución de problemas. Cuando es desarrollado por el equipo, requiere liderazgo, un conjunto de habilidades para el desempeño de la coordinación grupal, como la capacidad de promover la implicación y participación de todos los miembros del grupo, hacer preguntas, parafrasear, resumir, valorar las aportaciones de los participantes, supervisar lo que se ha decidido (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2013).

Sin embargo, cuando el proceso de resolución de problemas ocurre en grupos, implica la toma de decisiones que requiere control emocional y capacidad para mediar conflictos interpersonales (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2013).

9. Capacidad de ser empático: la empatía es una habilidad fundamental en las relaciones interpersonales que se aprende socialmente en cualquier etapa del desarrollo (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017; Sr. KESTENBERG; FALCONE, 2011). Como señalan Del Prette y Del Prette (2017), la empatía es la capacidad de sentir y comprender lo que la otra persona está pensando o sintiendo, y de poder comunicar esta comprensión para que el otro se sienta mejor y apoyado. Según Del Prette y Del Prette (2017), los componentes de la comunicación empática son; Cognitivos, Afectivos y Comunicativos. Lo Cognitivo se refiere a cómo la persona piensa y se pone en el lugar del otro, reconociendo sus sentimientos; lo Afectivo es cómo la persona mantiene el control emocional y comparte la emoción del otro y lo Comunicativo se refiere a cómo la persona expresa su comprensión y lo que siente ante la situación vivida por la otra persona (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017).

10. Capacidad para mantener el buen humor en diferentes situaciones: las empresas están teniendo que cambiar la gestión de personas para adaptarse a las demandas que trae novedad a la vida profesional del siglo 21. En este nuevo contexto, los profesionales asumen una posición más activa y creativa dentro de las organizaciones.

Como señala Santos (2003), los trabajadores comienzan a colaborar en la resolución de problemas, el cumplimiento de metas, la creación y las ideas para mejorar el proceso. Por lo tanto, lo que antes estaba reservado solo para los miembros que

ocupaban una posición más alta en la jerarquía, ahora se convierte en una asignación de todos los empleados. Las empresas buscan prácticas eficientes de gestión de personas, centrándose en el bienestar en el lugar de trabajo y no solo en la recompensa material; por lo tanto, se interesan por aspectos que estimulan el buen humor y la risa, proporcionando así una mayor productividad (SANTOS, 2003). Un estudio realizado por Ferreira y Tadeucci (2011) indica que el buen humor es una característica importante y deseada para un buen desempeño de liderazgo.

Estas competencias conforman la Rueda de las Habilidades Sociales Profesionales.

3 MÉTODO

3.1 Contorno

Este estudio se caracteriza por una investigación de campo con objetivo exploratorio y descriptivo, de enfoque cualitativo, con el diseño de un estudio de caso. La obra está centrada en el desarrollo y aplicación de la Rueda de Habilidades Sociales Profesionales en situación formativa, con el objetivo de comparar la mejora reportada por los participantes antes y después de la formación.

La aplicación de la formación de habilidades sociales gerenciales se llevó a cabo en seis reuniones semanales, con tres horas de duración cada una, en las instalaciones de la propia universidad.

Veintidós estudiantes de especialización y MBA participaron en la capacitación, seis mujeres y seis hombres, con edades comprendidas entre los 23 y los 40 años. En este grupo, diez participantes estaban empleados en empresas nacionales y multinacionales de la región y dos estaban desempleados.

3.2 Instrumento

Para la autoevaluación de las habilidades sociales profesionales, se desarrolló y aplicó la Rueda de Habilidades Sociales Profesionales. Esta herramienta fue desarrollada utilizando como base teórica la *herramienta de coaching* Roda da Vida, de Catalão y Penim (2013) y la definición de habilidades sociales profesionales (RODRIGUES *et al.*, 2015; DEL PRETTE y DEL PRETTE, 2017, VIITALA, 2005).

Según Catalão y Penim (2013), la herramienta Rueda de la Vida tiene como objetivo dar al cliente la oportunidad de hacer una evaluación en relación con las diferentes dimensiones de su vida, haciendo una comparación con el nivel de satisfacción que le gustaría tener. Las competencias definidas para conformar la Rueda de Habilidades

Sociales Profesionales fueron diez: Capacidad para aceptar diferencias individuales; Dar y Recibir *retroalimentación*; Relacionarse interpersonalmente; Hacer y Rechazar solicitudes (decir no); Asertividad; Autocontrol de la agresión y la ira; Manejo de conflictos y Resolución de problemas interpersonales; Toma de decisiones interpersonales; Empatía y Mantener el buen humor en diferentes situaciones, ya detalladas anteriormente.

El centro de la rueda está representado por el punto cero de satisfacción (0%) de la competencia que se auto-evalúa. En el otro extremo de la línea se encuentra el nivel máximo de satisfacción (100%). Una vez realizada la clasificación, los puntos se unen, formando un tipo de rueda (CATALÁN; PENIM, 2013).

La aplicación de la Rueda de Habilidades Sociales Profesionales se llevó a cabo de la siguiente manera: en la primera reunión, después de explicar el significado de cada competencia, se pidió a los participantes que obtuvieran su nivel de satisfacción en relación a cada competencia, 0 siendo totalmente insatisfecho y 10 totalmente satisfecho. El procedimiento se repitió en la sexta reunión tras la formación de habilidades sociales profesionales para evaluar la mejora en el desarrollo de competencias.

La herramienta permitió identificar qué habilidades, según el participante, necesitaban ser desarrolladas, y sirvió para delinear los objetivos individuales de capacitación y, en consecuencia, el auto monitoreo para la evaluación del resultado.

4 RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En el primer encuentro, se presentó a los participantes la Rueda de Habilidades Sociales Profesionales, que se elaboró a partir de una lista de habilidades sociales profesionales basadas en la literatura científica del área. Cada participante seleccionó qué habilidades eran más relevantes para su desarrollo personal en el desempeño de sus funciones.

Las habilidades sociales profesionales que fueron señaladas por todos los participantes se definieron como prioridades y trabajaron durante la capacitación: capacidad para identificar y aceptar las diferencias individuales (primera reunión); asertividad y capacidad para decir no (segunda *reunión*); dar y recibir retroalimentación y *elogios* (tercera y cuarta reunión); gestión de conflictos, resolución de problemas y toma de decisiones (quinta reunión). En la sexta y última reunión, se volvió a aplicar la Rueda

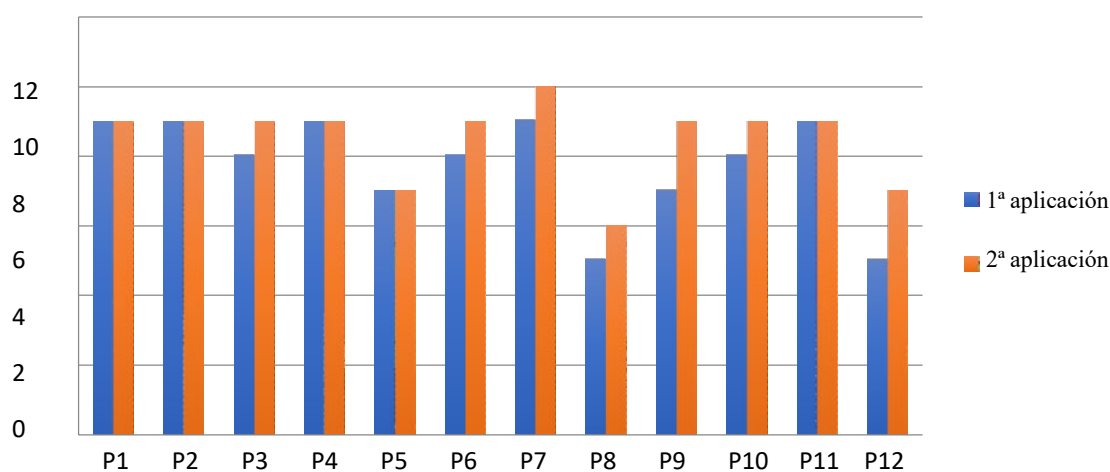
de Habilidades Sociales de los Trabajadores y se realizaron las percepciones de mejora autos-informadas de los participantes.

Se introdujeron y trabajaron indirectamente las competencias de relación interpersonal, capacidad para mantener el autocontrol, empatía y mantenimiento del buen humor, junto con los demás.

La Rueda de Habilidades Sociales Profesionales se aplicó en el primer encuentro y en el último, tras la formación, con el objetivo de evaluar la evolución del aprendizaje de cada competencia trabajada.

Los resultados evaluados por los participantes se presentan a continuación

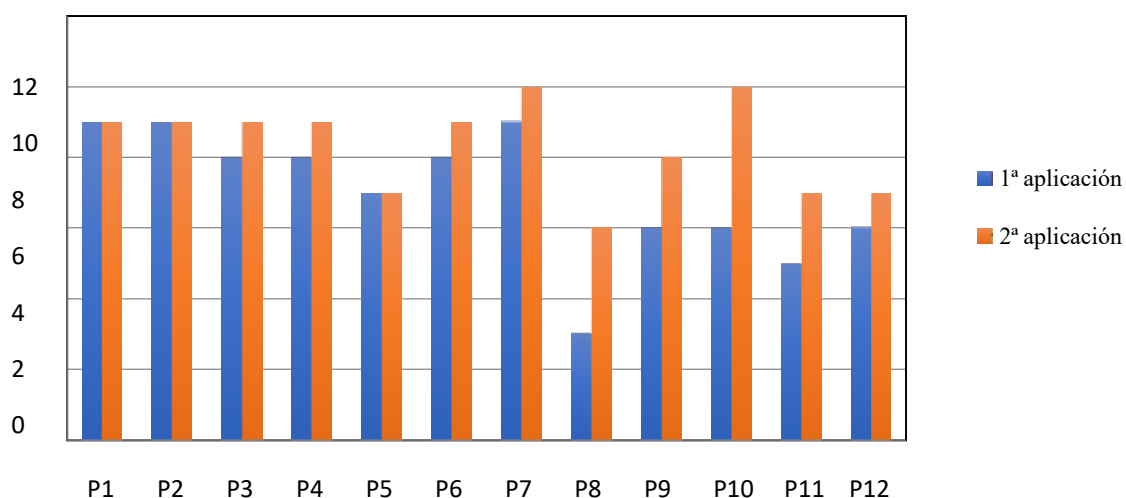
Gráfico 1. Capacidad de identificar y aceptar diferencias individuales.



Fuente: Elaborado por las autoras.

El gráfico 1 muestra que el 58,33% de los participantes informaron que percibieron un aumento en la capacidad de identificar y aceptar las diferencias individuales después del entrenamiento. Estas habilidades se trabajaron en la primera reunión de la capacitación. Con base en el análisis del gráfico, se observa que los participantes P3, P6, P7, P8, P9, P10 y P12 presentaron un incremento entre la primera y segunda aplicación de la Rueda de Habilidades Sociales Profesionales.

Gráfico 2. Capacidad de dar y recibir *retroalimentación*.

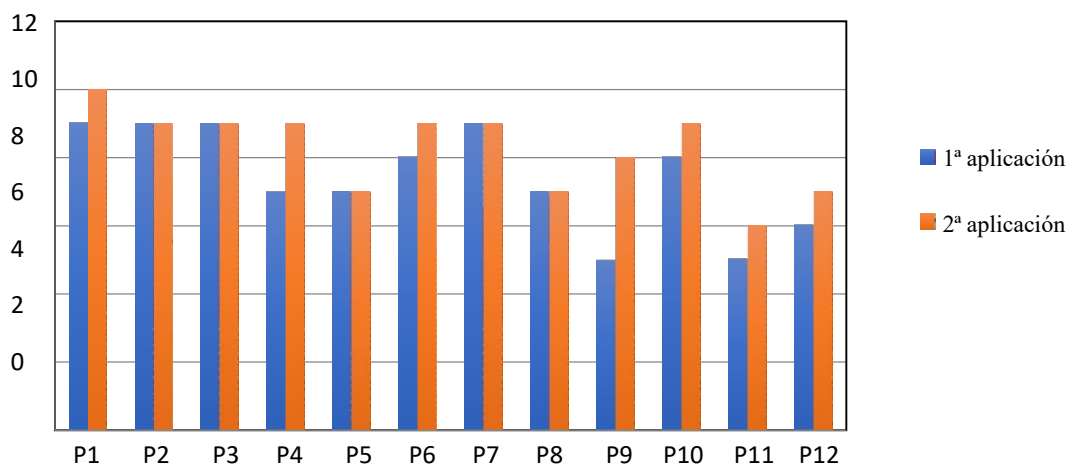


Fuente: Elaborado por las autoras.

Analizando el Gráfico 2, se observa que el 75% de los participantes reportaron que notaron un aumento en la competencia de Dar y Recibir *retroalimentación*, la cual fue trabajada en la tercera reunión.

Se observa que los participantes P8 y P10 fueron los que más observaron diferencias en el comportamiento antes y después del entrenamiento.

Gráfico 3. Capacidad para relacionarse interpersonalmente.

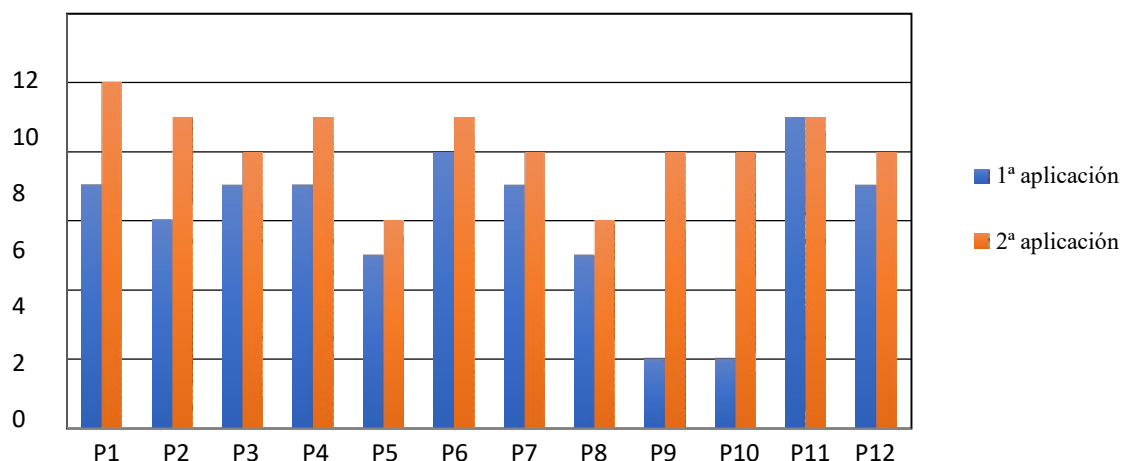


Fuente: Elaborado por las autoras.

La competencia para relacionarse interpersonalmente no se trabajó en una reunión específica, sin embargo, se trabajó indirectamente en todas las reuniones.

Se observa en el gráfico que el 58% de los participantes informaron que percibieron un aumento en la capacidad de relacionarse interpersonalmente. Se puede observar que P9 reporta un mayor aumento en relación a los demás.

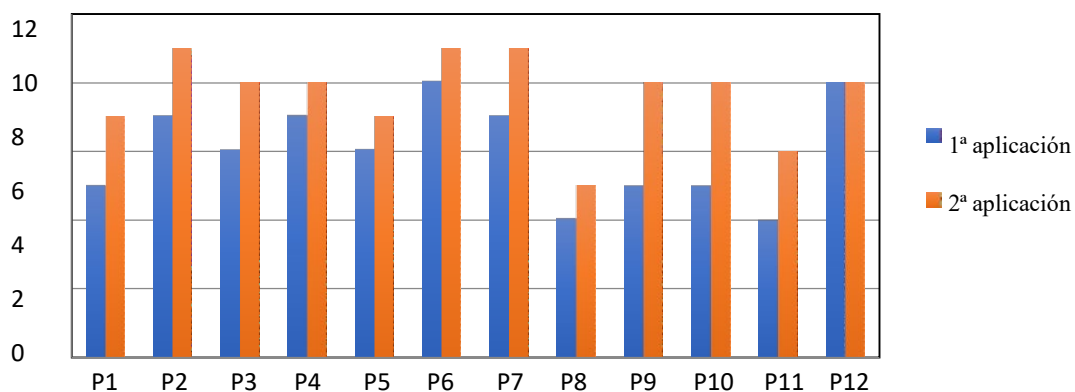
Gráfico 4. La capacidad de decir NO.



Fuente: Elaborado por las autoras

La competencia de Decir no se trabajó en la segunda reunión de la capacitación. El gráfico 4 muestra que el 91,66% de los participantes informaron un aumento en la capacidad de decir que no. Se observa que los participantes P9 y P10 fueron los que reportaron un mayor aumento de esta competencia después del entrenamiento.

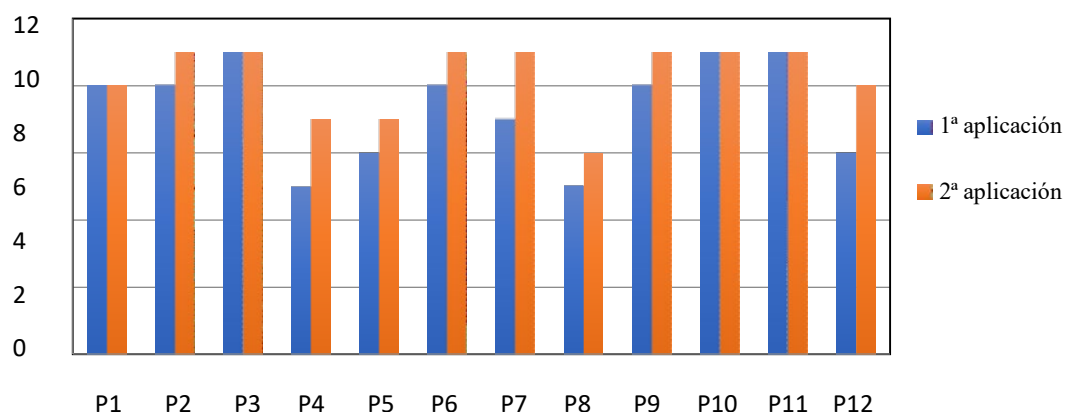
Gráfico 5. Capacidad de ser asertivo (a).



Fuente: Elaborado por las autoras.

La capacidad de ser asertivo se trabajó en la segunda reunión de la capacitación. Se observa que el 91,66% de los participantes reportaron la percepción de un mejor asertividad después del entrenamiento. El gráfico muestra que los participantes P9 y P10 fueron los que reportaron la mayor ganancia en esta habilidad.

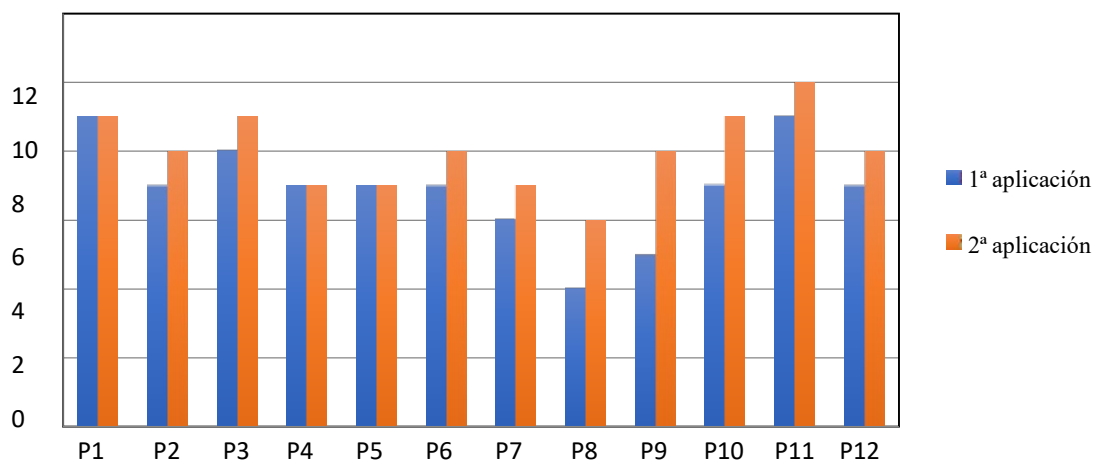
Gráfico 6. Capacidad de mantener el autocontrol de la rabia y de la agresividad.



Fuente: Elaborado por las autoras.

Se puede observar en el Gráfico 6 que el 66,66% de los participantes relataron mejorías en la competencia de mantener el autocontrol de la rabia y de la agresividad. La competencia de Autocontrol de la Rabia y de la Agresividad fue trabajada indirectamente en todos los encuentros, principalmente junto a las competencias de Ser Asertivo y de Saber Decir No.

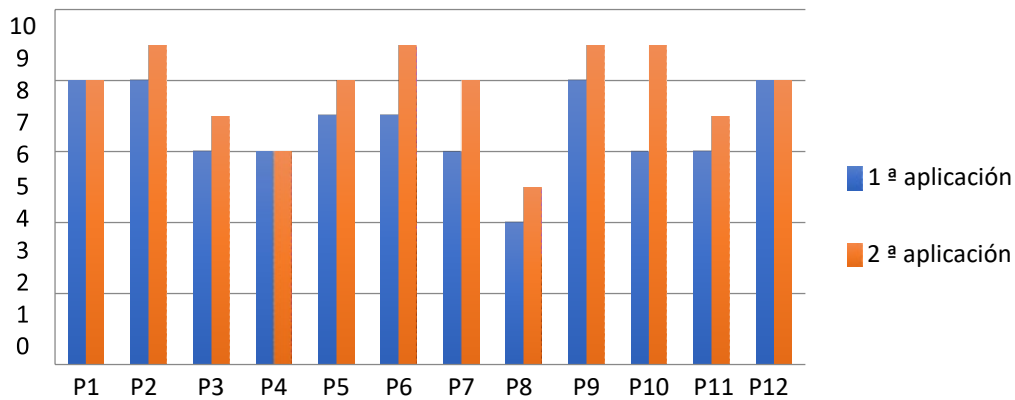
Gráfico 7. Capacidad de manejar conflictos y resolver problemas interpersonales.



Fuente: Elaborado por las autoras.

El Gráfico 7 muestra que un 75 % de los participantes reflejaron mejorías de la competencia de manejar conflictos y de resolver problemas interpersonales. Esta competencia fue trabajada en el quinto encuentro de entrenamiento.

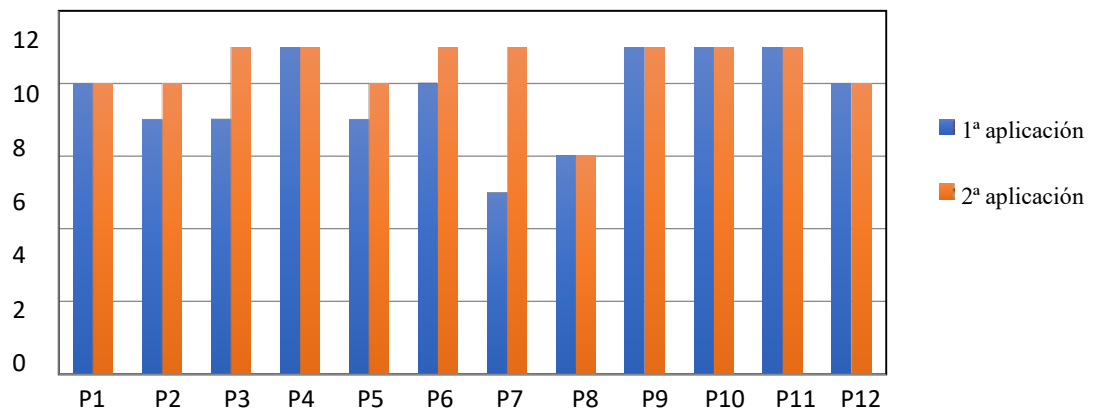
Gráfico 8. Capacidad de tomar decisiones.



Fuente: Elaborado por las autoras.

Se puede observar en el Gráfico 8 que 75% de los participantes observaban un aumento de la Capacidad de Tomar Decisiones tras la aplicación del entrenamiento. La competencia de Tomar Decisiones fue trabajada en el quinto encuentro.

Gráfico 9. Capacidad de ser empático.

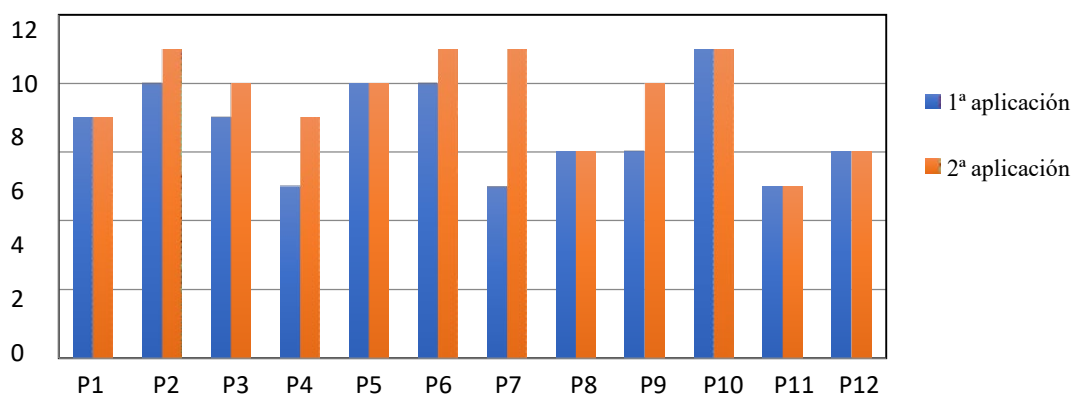


Fuente: Elaborado por las autoras.

La competencia de la empatía fue trabajada indirectamente en los encuentros sobre Asertividad, Dary Recibir *retroalimentación* y Elogios

Se puede observar en el Gráfico 9 que el 41,66% de los participantes reflejaron mejoras en a la capacidad de ser empático.

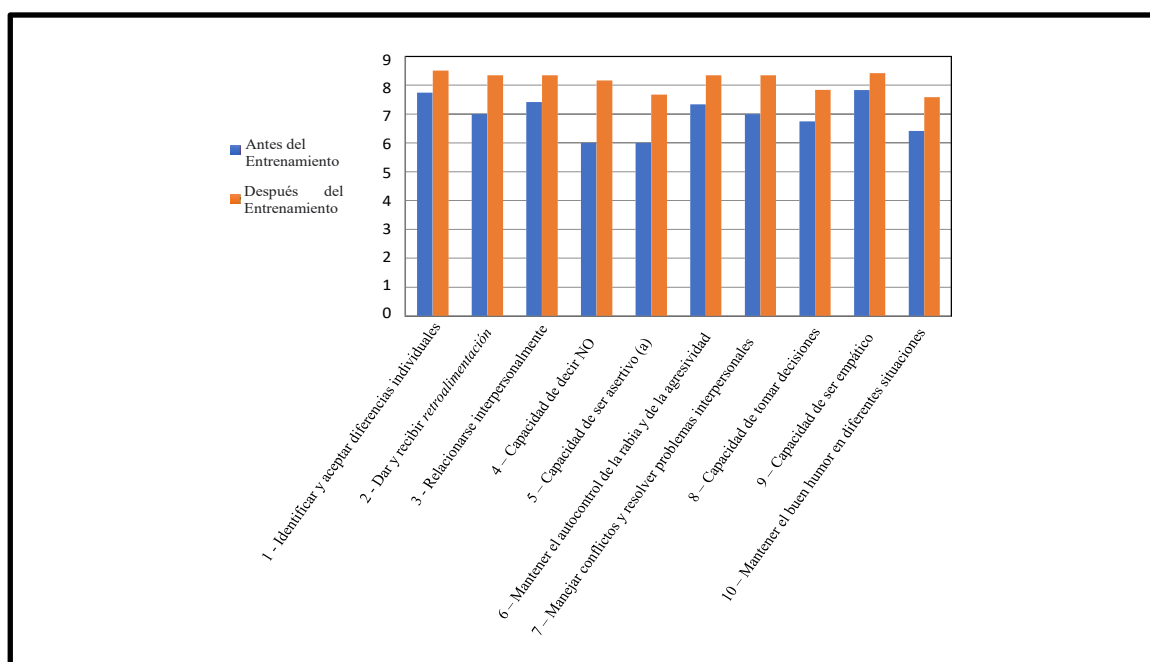
Gráfico 10. Capacidad de mantener el buen humor en diferentes situaciones.



Fuente: Elaborado por las autoras.

La competencia de mantener el buen humor fue trabajada indirectamente durante los encuentros. Se puede verificar en el Gráfico 10 que 50% de los participantes reflejaron que mejoraron la capacidad de mantener el buen humor en diferentes tipos de situaciones. Se observa un resultado más expresivo en el participante P7. La competencia de Mantener el Buen Humor fue trabajada de modo indirecto, principalmente junto a las competencias de la Asertividad, la Capacidad de Manejar Conflictos, Resolver Problemas Interpersonales y Tomada de Decisión.

Gráfico 11. Media de la mejoría de cada competencia social de los participantes pre y pos entrenamiento.



Fuente: Elaborado por las autoras.

Se observa en el Gráfico 11 que las diez competencias de la Rueda de las Competencias Sociales Profesionales, que fueron autoevaluadas por los 12 participantes del estudio, obtuvieron aumento tras el entrenamiento.

Se demuestra, que, aunque las competencias 1, 3, 6, 9, 10 no fueron trabajadas directamente en los encuentros, los participantes reflejaron que observaron diferencias y mejorías tras el entrenamiento.

El Gráfico 12 muestra los mismos resultados ilustrados en la Rueda de las Competencias Sociales Profesionales:

Gráfico 12. Rueda de las Competencias Sociales Profesionales – media de los resultados del grupo.



Fuente: Elaborado por las autoras.

Se observa que la presentación de los resultados en la Rueda de las Competencias Sociales Profesionales está más ilustrativa, facilitando el rápido análisis e interpretación de los resultados del participante – en este caso, de la media de los resultados del grupo – siendo así, una herramienta importante en el análisis e interpretación de los resultados del entrenamiento de habilidades sociales gerenciales, pudiendo dar un norte a las estrategias aplicadas por el coordinador para que el grupo alcance los resultados.

CONSIDERACIONES FINALES

Se puede observar, por medio de este trabajo, que la herramienta de la Rueda de las Competencias Sociales Profesionales refleja una mejoría en los resultados de los participantes con relación a las Competencias Sociales Profesionales trabajada en el entrenamiento de Habilidades Sociales Gerenciales.

La herramienta utilizada para este estudio nos permite observar cuales competencias presentaron mejorías con relación a cada participante y cuales aún necesitan de intervención para alcanzar los objetivos del entrenamiento.

Fueron trabajadas, en el entrenamiento de Habilidades Sociales Gerenciales, las competencias de identificar y aceptar las diferencias individuales, dar y recibir *retroalimentación*, la capacidad de decir no, asertividad, resolución de problemas y tomadas de decisión.

Las competencias de relacionamiento interpersonal, manejo del autocontrol, empatía y buen humor fueron trabajadas indirectamente en los encuentros.

El estudio demuestra que de las 10 competencias trabajadas en la Rueda de las Competencias Sociales Profesionales, según relato de los participantes, el 100% obtuvo mejoría tras el entrenamiento, así mismo las que no fueron entrenadas directamente, lo que demuestra la eficacia de las estrategias aplicadas en el entrenamiento.

Este trabajo está siendo continuado con la implantación de nuevas formas de aplicación de la Rueda de las Competencias Sociales Profesionales. La autoevaluación puede ser aplicada en diferentes aspectos de la vida, como académico, familiar, relaciones afectivas y sociales. También está siendo usada en la evaluación estilo 360°, en la cual jefes, parejas y familiares evalúan al participante en relación a sus competencias sociales profesionales.

Se sugiere para estudios futuros una evaluación comparativa entre las competencias sociales profesionales presentadas en diferentes contextos en que el individuo se relaciona (familia, compañeros de trabajo, jefatura y amigos). Esta evaluación puede ampliar la percepción de la calidad de las competencias sociales y la capacidad de generalización del aprendizaje adquirida en el entrenamiento.

REFERENCIAS

- ALBERT, R. E.; EMMONS, M. L. **Comportamento assertivo: um guia de auto-expressão**. San Luis Obispo, Califórnia: Interlivros, 1978.
- CABALLO, V. E. **Manual de Avaliação e treinamento das habilidades sociais**. 3. ed. São Paulo: Ed. Santos, 2010.
- CATALÃO, J. A.; PENIM, A. T. **Ferramentas de coaching**. 7. ed. Lisboa: Lidel, 2013.
- DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. (Orgs.). **Habilidades Sociais e Competência Social: Para uma vida melhor**. São Carlos: EdUFSCar, 2017.
- DEL PRETTE, Z. A. P.; DIAS, T. P.; DEL PRETTE, A. Classes de habilidades sociais e processos de aprendizagem e ensino. In: DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Habilidades Sociais e Competência Social: Para uma vida melhor**. São Carlos: EdUFSCar, 2017. Cap. 2, p. 25-35.
- DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. (Orgs.) **Habilidades Sociais: Intervenções efetivas em grupo**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013.
- _____. **A Psicologia das Habilidades Sociais: Vivências para o trabalho em grupo**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Psicologia das Habilidades Sociais: Terapia, Educação e trabalho**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.
- FALCONE, E. A avaliação de um programa de treinamento da empatia com universitários. **Rev. bras. ter. comport. cogn.**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 23-32, jun. 1999. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S15155451999000100003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 3 mar. 2017.
- FERREIRA, M.; TADEUCCI, M. S. R. (2011). Bom humor: característica do indivíduo socialmente hábil. **Anais do Seminário Internacional de Habilidades Sociais**, Taubaté, SP, Brasil, 3. Recuperado em 25 junho, 2012, de <http://www.fapeti.com.br/ocs/index.php/sihs/sihs2011/paper/view/273>.
- GOLEMAN, D.; BOYATZIS, R.; McKEE, A. **O poder da inteligência emocional**. Rio de Janeiro: Campus, 2002.
- GRESHAM, F. M. Análise do comportamento aplicada às habilidades sociais. In: DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. **Psicologia das habilidades sociais: diversidade teórica e suas implicações**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- KOGA, A. C. B. C.; RODRIGUES, M. S. Habilidades sociais profissionais: um estudo bibliométrico nos Anais do Seminário Internacional de Habilidades Sociais, nas edições de 2007 a 2013. **Revista do Pesquisador**, v. 1, 2016. Taubaté. Disponível em: <https://issuu.com/unitau/docs/mipg_revista> Acesso em: 30 set. 2020.
- LIPP, M. E. N.; MALAGRIS, L. E. N. **O treino cognitivo de controle da raiva**. Passo a passo do tratamento. Rio de Janeiro: Editora Cognitiva, 2013.

MCLELLAND, D. C. Testing for Competence Rather than for Intelligence. **American Psychologist**, v. 28, n. 1, Jan 1973. Disponível em: <<https://www.therapiebreve.be/documents/mcclelland-1973.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2017.

PALMER, S. PRACTICE: A model suitable for coaching, counselling, psychotherapy and stress management. **The Coaching Psychologist**, v. 3, n. 2, p. 72-77, ago. 2007. Disponível em: <<https://www.researchgate.net/publication/294888712>>. Acesso em: 5 set. 2016.

RODRIGUES, M. S. *et al.* Habilidades interpessoais nas competências gerenciais e de liderança. In: DEL PRETTE, Z. A. P. *et al.* **Habilidades sociais: diálogos e intercâmbios sobre pesquisa e prática**. Novo Hamburgo: Sinopsys, 2015. Cap. 18, p. 462-496.

SANTIAGO, G. **Habilidades sociais profissionais: um estudo bibliométrico nos anais do seminário internacional de habilidades sociais, nas edições de 2007 a 2017** [Trabalho de Graduação]. Taubaté: Universidade de Taubaté (UNITAU); 2019.

SANTOS, E. **Percepções sobre o humor e o seu papel nas organizações de trabalho: um estudo de caso em uma empresa petroquímica**. 2003. 98f. Dissertação [Mestrado profissional em Administração]. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2003.

VIITALA, Perceived development needs of managers compared to an integrated management competency model. **Journal of workplace learning**, Vaasa, v. 17, n. 7, p. 436-451, 2005. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1108/13665620510620025>> Acesso em: 15 abr. 201

EL IMPACTO DE LAS HABILIDADES SOCIALES EN EL LUGAR DE TRABAJO

Danielle Pereira Lovatto
Fabiane Ferraz Silveira Fogaça
Marilsa de Sá Rodrigues

1 INTRODUCCIÓN

Este capítulo tiene como objetivo analizar el repertorio de habilidades sociales en el trabajo que tienen los profesionales participantes que trabajan en instituciones públicas y privadas y cuál es su impacto en el ambiente de trabajo, en las ciudades pertenecientes a la Región Metropolitana de Vale do Paraíba y Costa Norte (RMVale) en el interior del estado de São Paulo, relacionadas en el contexto del trabajo.

Los datos utilizados fueron recolectados a través de una muestra no probabilística y por conveniencia, teniendo acceso a los participantes por medio de una bola de nieve, basada en la información utilizada para la Tesis de Maestría en Gestión y Desarrollo Regional.

Las habilidades sociales se conceptualizan como un grupo de comportamientos a través de demandas derivadas de situaciones interpersonales, que pueden aumentar las ganancias y reducir las pérdidas en las interacciones sociales (BOLSONI-SILVA; CARRARA, 2010).

Los estudios de habilidades sociales profesionales han sido relevantes por su capacidad de contribuir significativamente tanto a las personas como a las organizaciones, debido a que la gestión de las habilidades sociales dentro de las organizaciones puede aumentar su competitividad y supervivencia, a través de un ambiente de trabajo favorable, proporcionando altas interacciones sociales, efectividad personal y grupal de trabajo y optimización de los resultados presentados (RODRIGUES *et al.*, 2016).

Debido al ritmo de vida más complejo y acelerado, existe una mayor demanda de habilidades sociales, ya que es necesario relacionarse con diferentes tipos de personas y grupos sociales, lo que a veces ocurre simultáneamente, gobernados por diversas reglas y normas sociales, exigiendo gran habilidad (KOGA, 2017).

Este estudio es relevante debido a la necesidad de verificar cómo las habilidades sociales pueden influir en el ambiente de trabajo, buscando así una mayor comprensión de su impacto en los beneficios y la mejora de las organizaciones.

Las siguientes secciones informan una breve contextualización teórica sobre los temas de habilidades sociales, método de investigación de campo y resultados obtenidos, discutidos a la luz de la teoría.

2 REVISIÓN DE LA LITERATURA

2.1 Clase de habilidades sociales

Los comportamientos sociales deseables en muchas culturas están guiados por valores de respeto mutuo en las interacciones entre individuos; y las conductas indeseables son aquellas que afectan negativamente a los valores compartidos en la cultura (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017). Los comportamientos indeseables pueden ser activos (antisociales) o pasivos (asociales). Los activos a menudo generan consecuencias satisfactorias para el individuo, pero causando daño a sí mismo, al grupo y a su comunidad. Los pasivos pueden prevenir a corto plazo las consecuencias negativas para el individuo, pero no a medio y largo plazo (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017).

2.2 Habilidades sociales profesionales

Las habilidades sociales se pueden organizar en función de los roles sociales que las personas asumen durante su vida. El buen desempeño y la mejora en ciertos roles pueden ser fundamentales para el bienestar de los involucrados. Los autores señalan seis habilidades sociales (HS) relevantes para diversos roles sociales, siendo: HS marital, HS educativa (padres), HS académica (estudiantes), HS educativa (maestros), HS profesional y HS de cuidadores (ancianos, enfermos) (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2001, 2017).

El HS profesional implica algunas clases específicas de habilidades, tales como: organizar y realizar reuniones, exponer planes, sugerir proyectos, asignar y solicitar tareas, organizar y exponer resultados, realizar entrevistas, escuchar y hacer

sugerencias, tratar quejas, guiar a colegas y empleados, guiar a los clientes, definir y reenviar la resolución de problemas, comunicar y establecer reglas, y cumplir o rechazar solicitudes (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2001, 2017). El HS profesional corresponde a diferentes demandas interpersonales generadas por el ambiente de trabajo, con el objetivo de cumplir metas, preservar el bienestar del equipo y respetar los derechos de cada uno (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2013).

Actualmente, el desempeño de cualquier función profesional requiere conocimiento y dominio, junto con habilidades conceptuales (conocimiento sobre el tema) y técnicas (manejo instrumental), un conjunto de habilidades sociales que permite al profesional la oportunidad de crear una relación efectiva y satisfactoria con los demás: sus colegas y clientes (RUBIO; ANZANO, 1998).

Sin embargo, el aprendizaje de habilidades sociales termina siendo desigual, ya que generalmente estas habilidades se adquieren en la experiencia profesional. Muchas personas creen que estas habilidades solo se desarrollan en base a características personales, es decir, la capacidad de establecer y mantener relaciones y comunicaciones efectivas con los demás solo es presentada por personas que por naturaleza son amigables, agradables, tienen buen humor, etc., a menudo dejando su aprendizaje al azar (RUBIO; ANZANO, 1998).

Zilda y Almir Del Prette (2018) señalan que recientemente, en el lugar de trabajo, los criterios utilizados para la selección de personas valoraron exclusivamente las habilidades técnicas, en lugar de las habilidades sociales, en las interacciones profesionales, con la excepción de algunas áreas, como ventas, enseñanza, defensa y recepción. Sin embargo, las organizaciones comenzaron a considerar estas competencias, aunque a veces se mencionan como ingenio social, habilidades de trabajo en equipo, comunicación asertiva, entre otras.

Según los autores, los paradigmas organizacionales, dirigidos a la reestructuración productiva del siglo 21, valoran más la dimensión interpersonal del trabajo y demandan cada vez más habilidades sociales, especialmente de los ejecutivos, en vista de las demandas interpersonales que surgen del contexto laboral.

Koga y Rodrigues (2016) también señalan que las habilidades sociales profesionales son aún poco discutidas en la literatura actual, siendo un tema de gran importancia para los resultados laborales positivos, especialmente en el área

organizacional, en la que los resultados producidos por las organizaciones consisten en gran medida en el desempeño de los individuos y las relaciones establecidas entre ellos.

En el ámbito laboral, Cuadra-Peralta *et al.* (2017) afirman que las habilidades sociales son un componente esencial para el trabajo en equipo, la resolución de conflictos y para actuar de manera más coordinada, cooperativa e integrada con los demás. Las habilidades sociales que son relevantes en el lugar de trabajo incluyen: asertividad, comunicación, crítica, elogio, negociación, escucha activa, empatía, habilidades de supervisión, entre otras.

El uso de habilidades sociales está directamente relacionado con el desempeño del trabajo y las actividades desarrolladas en las organizaciones. Son un recurso importante para el trabajo, para la realización de actividades humanas, productivas o creativas, orientadas a la producción de productos o servicios, actividades a través de las cuales las personas obtienen algún tipo de compensación material, psicológica y/o social (GIL, 1998).

En el ámbito laboral y en las organizaciones, las habilidades sociales son consideradas influencias del éxito, porque permiten establecer relaciones satisfactorias y eficientes en el entorno profesional. Algunas de estas habilidades son: empatía, asertividad, comunicación, crítica y elogio, negociación, escucha activa, habilidades de supervisión, entre otras (VELOSO-BESIO *et al.*, 2015).

Los estudios en el área del comportamiento organizacional, con el objetivo de comprender el campo de las habilidades sociales dirigidas al éxito en la carrera profesional, demostraron que los individuos que tienen más habilidades sociales logran mayores interacciones sociales positivas, mejores rendimientos, mayor número de ascensos y, en consecuencia, un mayor número de aumentos salariales (RODRIGUES *et al.*, 2016).

Según Lopes *et al.* (2015), las habilidades sociales en el contexto del trabajo se entienden como clases de comportamientos sociales que tienen una alta probabilidad de generar consecuencias positivas para los profesionales, tanto individuales como grupales. Generalmente se asocian con mejores clasificaciones en liderazgo y éxito profesional, así como un mayor rendimiento.

2.3 Relación entre habilidades sociales, clima organizacional y satisfacción laboral

Los diferentes estudios realizados sobre la calidad de vida en el trabajo revelan dos dimensiones de este contexto, una relacionada con el entorno laboral y otra con la experiencia psicológica de los trabajadores. Esto incluye la satisfacción de las necesidades personales, el desarrollo de habilidades, las relaciones interpersonales, el significado intrínseco del trabajo, el desarrollo personal, la autoestima, la satisfacción, el reconocimiento, la dignidad, entre otros factores (GIL, 1998).

Para un ambiente de trabajo agradable es necesario establecer habilidades sociales satisfactorias, a través de algunas acciones llevadas a cabo por la organización, tales como: la mejora de las relaciones internas entre los miembros de la misma organización; la incorporación de personas pertenecientes a diferentes contextos culturales; capacitación y gestión de equipos de trabajo eficientes; la creación de redes de contacto externas; el establecimiento de relaciones directas con proveedores, clientes y miembros de otras organizaciones y de la sociedad (GIL, 1998).

Desde la década de 1960, el mundo ha experimentado cambios en el aumento en el número de empleos, que requerían habilidades más pertinentes para las personas que para las máquinas. Las habilidades sociales profesionales son capaces de contribuir al desarrollo de sí mismos y del entorno laboral, proporcionando relaciones sociales más efectivas, agradables y creativas entre colegas y clientes (KOGA, 2017).

Las habilidades sociales son necesarias para una mejor evaluación de los empleados y la promoción de un mejor ambiente de trabajo, porque los trabajadores que tienen un alto nivel de conciencia y altas habilidades sociales son vistos por sus supervisores como exitosos en el desempeño de sus tareas, debido a su atención al detalle en cuestiones interpersonales y su efectividad, a diferencia de aquellos que son conscientes, pero tienen pocas habilidades sociales; a veces estos trabajadores se dedican obstinadamente a la resolución de problemas, pero no les importa el tiempo que pasan y las oportunidades que pueden surgir (RODRIGUES *et al.*, 2016).

Según Veloso-Besio *et al.* (2019), algunos estudios asocian las habilidades sociales adecuadas con una mayor satisfacción con la vida y el trabajo, lo que se muestra en comportamientos más efectivos y apropiados presentados por líderes y empleados en el ambiente de trabajo.

Los autores señalan que las habilidades sociales son vistas como recursos indispensables para la salud organizacional y el bienestar de los trabajadores, manifestándose en conductas asertivas, críticas, cumplidos y solicitudes de cambio de conducta, entre otras, percibidas por los empleados de una manera más positiva, para que también demuestren escucha activa, empatía y otras habilidades sociales.

3 MÉTODO

Se trata de una investigación de campo, exploratoria cuantitativa y descriptiva. La investigación de campo es descrita por Marconi y Lakatos (2003) como un estudio empírico que consiste en la investigación de información sobre un problema para el cual se busca una respuesta, buscando probar la relación entre dos o más fenómenos, o probar una hipótesis, utilizando cuestionarios, entrevistas, formularios, entre otros recursos técnicos.

La muestra estuvo constituida por 25 participantes, siendo profesionales de todos los géneros, activos en instituciones públicas y privadas, pequeñas, medianas y grandes, regionales, nacionales e internacionales, de diversas ramas de actividad. Tienen entre 18 y 65 años y se desempeñan en posiciones heterogéneas. Tienen un título de posgrado o son estudiantes de posgrado en las modalidades “Latos o Stricto Sensu”.

Para la recolección de datos, se aplicó el Inventario de Habilidades Sociales 2 (IHS2-Del-Prette), aplicado en el segundo semestre de 2020, presencial e individualmente, con una duración de 15 minutos para cada participante, en las instalaciones de la oficina de psicología del investigador. El análisis se realizó a través de un sistema puesto a disposición por el editor del inventario, electrónicamente, generando automáticamente los datos. Tras la cuantificación de los inventarios, se realizó un análisis cualitativo, con interpretación de los datos generados y comparación de los datos recogidos a la luz de estudios previos sobre el tema estudiado.

4 RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La recolección de datos se realizó con 25 participantes de diversas empresas y organizaciones, tanto públicas como privadas, pequeñas, medianas y grandes, regionales, nacionales e internacionales. Son individuos con edades comprendidas entre los 18 y los 65 años, *de postgrado (lato o stricto sensu)*, masculinos y femeninos, y que tienen posiciones heterogéneas.

De acuerdo con los datos recopilados, fue posible notar que el 36% de los participantes tienen un repertorio más bajo, el 32% un buen repertorio, el 12% un repertorio elaborado, el 12% un repertorio altamente elaborado y el 8% un repertorio promedio más bajo, y la mayoría de los participantes tienen un repertorio más bajo de habilidades sociales.

Según la literatura, un buen repertorio de habilidades sociales se relaciona con muchos tipos de indicadores de bienestar, como el éxito y el logro profesional, la confianza en sí mismo, el optimismo, la resiliencia, la buena relación afectiva, la red de apoyo y los amigos, la resolución de problemas interpersonales, la calidad de vida, entre otros (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017).

Cuando existe una deficiencia de habilidades sociales, presentando un repertorio menor, esto se asocia con trastornos y problemas psicológicos específicos, como ansiedad, depresión, aislamiento social, consumo de sustancias psicoactivas, dificultades de aprendizaje, problemas de conducta, entre otros, que dificultan el desempeño de la persona en diversos aspectos de su vida, incluso en el entorno laboral (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017).

El factor de Ingenio Social se identificó como bueno en el 32% de los participantes; altamente elaborado en un 28%; inferior en un 20%; promedio más bajo en un 16%; y preparado en un 4%. El Autocontrol/Afrontamiento se identificó como menor en el 36% de los participantes; altamente elaborado en un 24%; bueno en un 20%; promedio más bajo en un 12%; y preparado en el 8% de ellos. El factor de Conversación Asertiva se identificó como menor en el 40% de los participantes; bueno en el 32%; preparado en un 16%; promedio más bajo en un 8%; y altamente preparado al 4%. El factor de Expresión de Sentimiento Positivo se identificó como menor en el 42% de los participantes; bueno en el 29%; altamente elaborado en un 13%; preparado en un 8%; y una media inferior en un 8%. Con la excepción del

ingenio social, los otros factores tienen clasificaciones de casi un 50% más bajas, considerando la sumativa de todos los resultados medio bajo.

Algunos factores, como la conversación asertiva y el autocontrol/afrentamiento, son de particular importancia para obtener mejores resultados en el clima organizacional y la satisfacción laboral, estando especialmente ligados a la relación con el jefe, con los compañeros y la búsqueda de mejores condiciones salariales y recompensas.

A desventura social, por tratarse de un conjunto de habilidades que expresan desinhibición de manejo social de demandas interactivo en general es un factor importante porque es necesario que la persona tenga control emocional de su ansiedad; flexibilidad para cambiar su propio comportamiento en situaciones imprevistas; comprender el rol de la posición de autoridad del supervisor; capacidad de hacer preguntas de diferentes formas, capacidad de responder a lo que se le pregunte; dentro de otras características (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2013, 2017).

Las habilidades de expresar sentimientos positivos forman parte de la vida de los seres humanos y son indispensables para mantener una relación satisfactoria con los demás. Cuando una persona tiene un repertorio pobre de ese conjunto de habilidades, puede presentar un desequilibrio emocional y una baja calidad de vida, como problemas en hacer amistades, demostrar solidaridad y expresar amor (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2018).

La comparación del repertorio de habilidades sociales de los participantes que trabajan en instituciones públicas y privadas, indica que los participantes de instituciones privadas tienen un repertorio más diverso que los empleados públicos, en el que se identificaron tres tipos diferentes de repertorio, contra cinco encontrados en instituciones privadas. Sin embargo, los participantes de instituciones públicas tienen un repertorio de habilidades sociales moderadamente mejor que los que trabajan en empresas privadas, pues el 55% de ellos tienen un buen repertorio y el 9%, un repertorio muy elaborado. En las instituciones privadas el 14% tiene un buen repertorio, el 22% tiene un repertorio elaborado y el 14%, un repertorio muy elaborado.

Las instituciones públicas tienen una estructura históricamente burocrática, por ejemplo, con baja participación en las decisiones. Esta es una característica del servicio público brasileño que impacta en el clima organizacional, la satisfacción laboral y el desarrollo de los empleados de esta estructura (MARCELINO, 2008).

Los participantes que trabajan en la institución de 2 a 10 años y con más de 10 años de trabajo, tienen un repertorio de habilidades sociales moderadamente más alto. De los participantes que están en la institución hace más de 10 años, 40% tiene un repertorio bueno y 20% lo tienen altamente elaborado. Entre los participantes que están en la institución de 2 a 10 años, 25% tienen un buen repertorio y 38%, un repertorio bien elaborado. Los participantes que están en la institución de 1 a 2 años, tienen un repertorio de habilidades sociales ligeramente equilibrado, aunque inferior al de los otros años de trabajo: 33% tiene repertorio inferior; 17% tiene repertorio mediano inferior; 33% tiene repertorio bueno; y 17% lo tiene altamente elaborado.

Una investigación sobre satisfacción en el trabajo realizada por Del Cura y Rodrigues (1999), indicó que los funcionarios que trabajaban en la institución por más tiempo y aquellos más maduros y con experiencia en su especialidad, presentaban un índice de mayor satisfacción que los funcionarios más jóvenes y sin experiencia, los cuales presentaban un mayor índice de insatisfacción, aquellos podrían también presentar un repertorio de habilidades más alto en comparación a los funcionarios que estaban menos tiempo en la institución.

5 Consideraciones finales

Esta investigación tuvo como objetivo analizar el repertorio de habilidades sociales en el trabajo que tienen los profesionales participantes que trabajan en instituciones públicas y privadas y cuál es su impacto en el ambiente de trabajo, en las ciudades pertenecientes a la Región Metropolitana de Vale do Paraíba y Costa Norte (RMVale) en el interior del estado de São Paulo, relacionadas en el contexto del trabajo.

Se buscó identificar cuáles son los repertorios de habilidades que tienen los participantes de la investigación, y analizar sus impactos en el ambiente de trabajo. A través del análisis general de los participantes sobre Habilidades Sociales, se pudo

comprobar que parte de los participantes tiene un repertorio por debajo del nivel considerado como bueno.

En cuanto a los factores de Habilidades Sociales, se encontró que los participantes de la investigación tienen un repertorio más elevado en el factor de Ingenio Social que puede contribuir a la gestión social y la flexibilidad, pero un repertorio menor en los factores de Conversación Asertiva y Autocontrol / Afrontamiento que influyen directamente en la satisfacción con el trabajo en sí y con el entorno de trabajo.

En cuanto al tipo de institución donde trabajan los participantes, se pudo comprobar que en las Instituciones Públicas la mayoría de los participantes tienen un repertorio de habilidades sociales moderadamente mejor que los que trabajan en Empresas Privadas, sin embargo los participantes que trabajan en empresas privadas tienen un repertorio más diverso que los empleados públicos.

Con respecto al tiempo de trabajo en la Institución, fue posible determinar cuánto más tiempo de trabajo en la institución lleve el empleado, mayor es el repertorio de habilidades sociales, lo que indica que durante el período de trabajo en la institución el empleado puede desarrollarse significativamente.

Se sugiere que en el futuro se construya un inventario de habilidades sociales relacionadas con el entorno organizacional y laboral, de manera que se realice una investigación que obtenga una relación más estrecha entre el clima organizacional, la satisfacción laboral y las habilidades sociales necesarias para un mejor y satisfactorio ambiente de trabajo.

REFERENCIAS

BOLSONI-SILVA, Alessandra Turini; CARRARA, Kester. Habilidades sociais e análise do comportamento: compatibilidades e dissensões conceitual-metodológicas. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 16, n. 2, p. 330-350, 2010.

CUADRA-PERALTA, Alejandro Adrian *et al.* Intervention for supervisors, based on social skills and leadership, in order to improve organizational climate perception and organizational performance outcomes. **Journal of Organizational Change Management**, Seattle, v. 30, n. 2, p. 281-292, 2017.

DEL CURA, Maria Leonor Araújo; RODRIGUES, Antonia Regina Furegato. Satisfação profissional do enfermeiro. **Revista Latino-Americana de enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 7, n. 4, p. 21-28, 1999.

DEL PRETTE, Zilda A. P.; DEL PRETTE, Almir. **Inventário de habilidades sociais (IHS-Del-Prette)**: manual de aplicação, apuração e interpretação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.

DEL PRETTE, Zilda A. P.; DEL PRETTE, Almir. **Psicologia das relações interpessoais**: vivências para o trabalho em grupo. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

DEL PRETTE, Zilda A. P.; DEL PRETTE, Almir. **Competência social e habilidades sociais**: manual teórico-prático. Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

DEL PRETTE, Zilda A. P.; DEL PRETTE, Almir. **Inventário de habilidades sociais 2 (IHS2-Del-Prette)**: manual de aplicação, apuração interpretação. São Paulo: Pearson Clinical Brasil, 2018.

GIL, Francisco. Habilidades sociales en el trabajo y en las organizaciones. *In*: GIL, Francisco; RUBIO, José Maria León. **Habilidades sociales**: teoria, investigación e intervención. Madrid: Síntesis, 1998. p. 187-200.

KOGA, Andreza Cristina Both Casagrande. **Desenvolvimento de um protocolo de observação aplicado ao treino de habilidades sociais profissionais**. 2017. 89 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Desenvolvimento Regional) – Universidade de Taubaté, Taubaté, 2017.

KOGA, Andreza Cristina Both Casagrande; RODRIGUES, Marilsa de Sá. Habilidades sociais profissionais: um estudo bibliométrico nos Anais do Seminário Internacional de Habilidades Sociais, nas edições de 2007 a 2013. **Revista do Pesquisador**, Taubaté, v. 1, p. 16, 2016. Disponível em: https://issuu.com/unitau/docs/mipg_revista. Acesso em: 3 set. 2020.

LOPES, Daniele Carolina *et al.* Social skills: a key factor for engineering students to develop interpersonal skills. **International Journal of Engineering Education**, Semarang, v. 31, n. 1, p. 405-413, 2015.

MARCELINO, Deividy Attila. Clima organizacional: um estudo comparativo entre uma empresa pública e as melhores empresas para se trabalhar. *In: SIMPÓSIO DE EXCELÊNCIA EM GESTÃO E TECNOLOGIA*, 18., 2008, Resende. **Anais [...]**. Resende: Associação Educacional Dom Bosco, 2008. p.11. Disponível em: https://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos08/247_247_Clima%20Organizacional%20Seget%202008.pdf. Acesso em: 22 mar. 2021.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

RODRIGUES, Marilsa de Sá *et al.* Habilidades interpessoais nas competências gerenciais e de liderança. *In: DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira et al. Habilidades sociais: diálogos e intercâmbios sobre pesquisa e prática*. Novo Hamburgo: Sinopsys, 2016. p. 462-496.

RUBIO, José Maria León; ANZANO, Silvia Medina. Aproximación conceptual a las habilidades sociales. *In: GIL, Francisco; RUBIO, José Maria León. Habilidades sociales: teoría, investigación e intervención*. Madrid: Síntesis, 1998. p. 13-23.

VELOSO-BESIO, Constanza *et al.* Capacitación en trabajadores: impacto de un programa, basado en psicología positiva y habilidades sociales, en satisfacción vital, satisfacción laboral y clima organizacional. **Interciencia**, Santiago, v. 40, n. 11, p. 736-743, 2015.

VELOSO-BESIO, Constanza *et al.* Improving life satisfaction and job satisfaction of employees, through an intervention to the supervisors. **Límite**, Arica, v. 17, n. 14, p. 1-14, 2019.

ORGANIZADORES

Profa. Dra. Marilsa de Sá Rodrigues

Universidade de Taubaté

Es licenciada en Psicología por la Escuela Salesiana de Filosofía, Ciencias y Letras (1975), Máster y Doctor en Administración de Empresas por la Universidad Presbiteriana Mackenzie. El profesor asistente III de la Universidad de Taubaté se jubiló en junio de 2020. Tiene experiencia en Psicología Organizacional y Gestión de Personas, trabajando principalmente en los siguientes temas: habilidades sociales, carrera y diagnóstico organizacional. Participa en el GT - Relaciones Interpersonales y Competencia Social ANPEPP. Actualmente trabaja como consultor en RH Plus.

Profa. Dra. Fabiane Ferraz Silveira Fogaça

Universidade de Taubaté

Es Licenciado en Psicología y Formación psicológica por la UNESP-Bauru (2005), especialista en Terapia Conductual por la USP (2005), máster en Psicología del Desarrollo y aprendizaje por la UNESP Bauru (2009) y doctor en Psicología por la Universidad Federal de São Carlos (2015), con pasantía en la Universidad de Nevada, Reno (Capes/Fulbright). Actualmente es Profesora Asistente II del Departamento de Psicología y del Programa de Maestría en Gestión y Desarrollo Regional de la Universidad de Taubaté, Coordinadora del Laboratorio de Psicología Experimental, Coordinadora Pedagógica del curso de Psicología, Profesora Colaboradora del curso de Especialización en Educación Especial e Inclusiva (UFABC) y Psicóloga Clínica. Tiene experiencia en los siguientes temas: Entrenamiento de Padres, Niños y Metacontingencias. Habilidades Sociales, Problemas de Conducta, Ansiedad Social y Ansiedad por el Desempeño, Procesos de Enseñanza en Educación Superior y Terapia de Grupo Analítico-Conductual.

Profa. Ma. Andreza Cristina Both Casagrande Koga

Universidade de Taubaté

Trabaja en recursos humanos y gestión de personas desde el año 2000. Licenciado en Psicología por la Universidad de Taubaté (2001). Especialización en Atención Clínica Psicopedagógica en Problemas de Aprendizaje (UNITAU - 2004), MBA en Gestión de Recursos Humanos (Universidad de Taubaté - 2014). Máster en Gestión y Desarrollo Regional (MGDR - PPGA/ Unitau)- 2017. Comenzó, en febrero/2021, estudiante de doctorado en Psicología de la Salud, en régimen especial, en la Universidad Metodist de São Paulo. Actualmente es una maestra efectiva (Aux. N.II) en la Universidad de Taubaté, impartiendo disciplinas en el área de Psicología Organizacional y del Trabajo, desde 2017. Supervisa una pasantía específica con énfasis en Psicología y Procesos de Gestión I, II, III y IV. Trabaja como Investigadora en el Grupo de Investigación en Psicodiagnóstico y Evaluación Psicológica (GP-PAP) y como Profesora Integral del grupo de Investigación en Planificación, Gestión y Desarrollo de Carrera a nivel

regional, ambos de la Universidad de Taubaté. Es miembro del Consejo del Departamento de Psicología (CONDEP) y del Centro de Enseñanza Estructurante (ECM) Coordinador de prácticas del Departamento de Psicología de la Universidad de Taubaté, desde Feb./2020. Actualmente es Asesora del Consejo de Recursos Humanos de la Universidad de Taubaté, desarrollando actividades enfocadas a la formación y desarrollo de servidores y directores de unidades docentes. Participación en Pregrado y Posgrado Y Orientación de Trabajo de Pregrado en psicología y monografías en el curso de MBA en Gestión de Recursos Humanos.

Profa. Dra. Adriana Leonidas de Oliveira

Universidade de Taubaté

Es Licenciado en Psicología por la Universidad de Taubaté (1992), Máster en Psicología (Psicología Clínica) por la Pontificia Universidad Católica de São Paulo (2000), Doctor en Psicología (Psicología Clínica) por la Pontificia Universidad Católica de São Paulo (2005) y Postdoctorado en Administración de Empresas por la EAESP-FGV (Escuela de Administración de Empresas de São Paulo de la Fundación Getulio Vargas). Actualmente es profesor asistente de la Universidad de Taubaté y profesor en el Programa de Posgrado en Administración (Maestría en Gestión y Desarrollo Regional / Maestría en Planificación y Desarrollo Regional). Tiene experiencia en Psicología de la Salud y Psicología Organizacional y del Trabajo, trabajando principalmente en los siguientes temas: salud de la familia, salud de los trabajadores, desarrollo humano y regional, gestión de personas, calidad de vida, calidad de vida en el trabajo, cultura organizacional e interculturalidad.

Prof. Dr. Paulo Francisco de Castro

Universidade de Taubaté

Universidade Cruzeiro do Sul

Es Doctor en Psicología Escolar y Desarrollo Humano por el Instituto de Psicología de la Universidad de São Paulo (2008), Magíster en Educación por la Universidad Mackenzie (1996) y Licenciado en Psicología por la Universidad de Guarulhos (1989). Actualmente es Profesor Asistente Doctor del Departamento de Psicología de la Universidad de Taubaté y Profesor Adjunto I del Curso de Psicología de la Universidad Cruzeiro do Sul. Ex presidente de la Asociación Brasileña de Rorschach y métodos proyectivos - ASBRO (Bienio 2016-2018) y actual miembro del Consejo Asesor de la misma asociación. Asociado Titular de la Sociedad Brasileña de Psicología - SBP. Título de Profesional Especialista en Psicología Clínica, inscrito en el Proceso CRP/SP N° 3279/01, de 17 de agosto de 2002. Tiene experiencia en docencia e investigación en Psicología, con énfasis en Psicodiagnóstico, Evaluación Psicológica, Método Rorschach y Psicología Clínica y de la Salud.

LISTA DE AUTORES

Aline Shmathz Silva Machado

Licenciada en Psicología por la Universidad de Taubaté.

Andreza Cristina Both Casagrande Koga

Trabaja en recursos humanos y gestión de personas desde el año 2000. Licenciado en Psicología por la Universidad de Taubaté (2001). Especialización en Atención Clínica Psicopedagógica en Problemas de Aprendizaje (UNITAU - 2004), MBA en Gestión de Recursos Humanos (Universidad de Taubaté - 2014). Máster en Gestión y Desarrollo Regional (MGDR - PPGA/ Unitau)- 2017. Comenzó, en febrero/2021, estudiante de doctorado en Psicología de la Salud, en régimen especial, en la Universidad Metodist de São Paulo. Actualmente es una maestra efectiva (Aux. N.II) en la Universidad de Taubaté, impartiendo disciplinas en el área de Psicología Organizacional y del Trabajo, desde 2017. Supervisa una pasantía específica con énfasis en Psicología y Procesos de Gestión I, II, III y IV. Trabaja como Investigadora en el Grupo de Investigación en Psicodiagnóstico y Evaluación Psicológica (GP-PAP) y como Profesora Integral del grupo de Investigación en Planificación, Gestión y Desarrollo de Carrera a nivel regional, ambos de la Universidad de Taubaté. Es miembro del Consejo del Departamento de Psicología (CONDEP) y del Centro de Enseñanza Estructurante (ECM) Coordinador de prácticas del Departamento de Psicología de la Universidad de Taubaté, desde Feb./2020. Actualmente es Asesora del Consejo de Recursos Humanos de la Universidad de Taubaté, desarrollando actividades enfocadas a la formación y desarrollo de servidores y directores de unidades docentes. Participación en Pregrado y Posgrado Y Orientación de Trabajo de Pregrado en psicología y monografías en el curso de MBA en Gestión de Recursos Humanos.

Bruno Balbi Aguiar

Psicólogo Clínica y actual Coordinador de la Sub-sede Vale do Paraíba y Costa Norte de CRP SP.

Carla Milena Cesar Ferreira Núñez

Licenciada en Psicología por la Universidad de Taubaté. Postgrado en Terapia Cognitivo-Conductual por el Centro de Estudios en Terapia Cognitivo-Conductual CeTCC. Trabaja como psicólogo clínico en la práctica privada, realiza consultoría en Recursos Humanos y formación en habilidades sociales enfocadas al desarrollo profesional.

Celina Gomes Teixeira

Psicóloga Clínica, Postgrado en Terapia Cognitivo-Conductual y Postgrado en Neurociencia y Física de la Conciencia.

Claudia Regina Carraro

Licenciada en Psicología por la Universidad Estatal de Londrina (UEL). Especialización en Psicopedagogía por ENBRAPE. Postgrado en gestión estratégica de personas por el INPG. Especialista en Orientación Profesional y profesional en el Instituto Sedes Sapientiae-SP. Coach Personal&Profesional, Coach Ejecutivo de la Sociedad Brasileña de Coaching. Coach Ejecutivo Experto para el Coach Club. Analista de herramientas de evaluación de coaching (Metodología DISC). Maestría en gestión y desarrollo regional con énfasis en el área de desarrollo profesional a nivel regional. Experiencia de 21 años en el área de Recursos Humanos con énfasis en gestión de personas. Experiencia en procesos de reclutamiento y selección por competencias, diagnóstico de clima organizacional, análisis de puestos y funciones, entrevista de terminación. Instructor y facilitador de formación. Dominio en herramientas de evaluación: Coaching Assessment (metodología DISC) y Alpha Coaching Assessment de Worth Ethic Corporation. Pruebas psicológicas-IHS, PALOGRÁFICO, QUATI, IFP-II, BPR-5, EMEP, AIP, AC, G-36. Coach de Carrera y Liderazgo. Experiencia de 17 años en desarrollo profesional y liderazgo con énfasis en elección, transición y redirección de carrera y coaching ejecutivo, trabajando en escuelas, universidades, empresas y oficinas privadas. Desarrollo de habilidades y competencias emocionales y sociales.

Claudio Gonçalves Mendes Galiotto

Graduado en Ingeniería Mecánica y Psicología por la Universidad de Taubaté. Postgrado en Psicología Analítica por la Universidad de Vale do Paraíba. Trabaja como psicólogo clínico en una práctica privada y desarrolla actividades con grupos terapéuticos.

Danielle Pereira Lovatto

Licenciada en Psicología y máster en Gestión y Desarrollo Regional por la Universidad de Taubaté (UNITAU). Tiene experiencia en actividades de administración en industrias y multinacionales, reclutamiento y selección, recursos humanos y Psicología Clínica. Docente en Psicología en la Universidad Anhanguera.

Dina Romero Akerman Santos

Licenciada en Psicología por la Universidad de Taubaté. Postgrado en Evaluación Neuropsicológica y Rehabilitación por sapiens- Instituto de Psicología. Postgrado en Suicidio, Prevención y Postvención, Procesos Autodestructivos y Duelo en la Universidade São Caetano do Sul- São Paulo. Trabaja como psicóloga clínica en una práctica privada.

Fabiane Ferraz Silveira Fogça

Es Licenciado en Psicología y Formación psicológica por la UNESP-Bauru (2005), especialista en Terapia Conductual por la USP (2005), máster en Psicología del Desarrollo y aprendizaje por la UNESP Bauru (2009) y doctor en Psicología por la Universidad Federal de São Carlos (2015), con pasantía en la Universidad de Nevada, Reno (Capes/Fulbright). Actualmente es Profesora Asistente II del Departamento de Psicología y del Programa de Maestría en Gestión y Desarrollo Regional de la Universidad de Taubaté, Coordinadora del Laboratorio de Psicología Experimental, Coordinadora Pedagógica del curso de Psicología, Profesora Colaboradora del curso de Especialización en Educación Especial e Inclusiva (UFABC) y Psicóloga Clínica. Tiene experiencia en los siguientes temas: Entrenamiento de Padres, Niños y Metacontingencias. Habilidades Sociales, Problemas de Conducta, Ansiedad Social y Ansiedad por el Desempeño, Procesos de Enseñanza en Educación Superior y Terapia de Grupo Analítico-Conductual.

Joice Novackoski

Licenciada en Psicología por la Universidad de Taubaté (UNITAU) y en Administración de Empresas por la ETEP Faculdades. Cursando especialización en Psicología Junguiana en la Universidad de Vale do Paraíba (UNIVAP). Tiene experiencia en actividades de administración en industrias y multinacionales, reclutamiento y selección, recursos humanos y Psicología Clínica.

Julia Mariana Costa Faustino

Graduado en Psicología por la Universidad de Taubaté, Postgrado en Psicología del Desarrollo y Aprendizaje por la Pontificia Universidad Católica de Rio Grande do Sul, Trabajando como psicólogo clínico, en evaluación y monitoreo del desarrollo infantil.

Laura Pereira

Graduada en Tecnología en Gestión de Recursos Humanos por la Universidad de Taubaté (2010). Licenciada en Psicología por la Universidad de Taubaté (2017). Activa en el área de Psicología Clínica, Presencial y Online, certificado por cfp (e-psi), desde 2018. Experiencia en Formación Generalista de Recursos Humanos y Psicología con énfasis en Gestión.

Marilsa de Sá Rodrigues

Es licenciada en Psicología por la Escuela Salesiana de Filosofía, Ciencias y Letras (1975), Máster y Doctor en Administración de Empresas por la Universidad Presbiteriana Mackenzie. El profesor asistente III de la Universidad de Taubaté se jubiló en junio de 2020. Tiene experiencia en Psicología Organizacional y Gestión de Personas, trabajando principalmente en los siguientes temas: habilidades sociales, carrera y diagnóstico organizacional. Participa en el GT - Relaciones Interpersonales y Competencia Social ANPEPP. Actualmente trabaja como consultor en RH Plus.

Silvia Luiza Barbosa

Postgrado en Terapia Cognitivo Conductual UNISAL (Lorena). Es licenciada en psicología Unitau (2017). Trabaja como Psicóloga en un Proyecto de Empresa Multinacional, y psicóloga clínica en una práctica privada, atendiendo a adultos y adolescentes. Con enfoque en las dificultades relacionadas con la depresión, la ansiedad. Actúa en ayuda del desarrollo de las personas y la orientación profesional. Ha trabajado como monitora de prácticas en Psicología en Anhanguera Educacional en Pindamonhangaba-SP. Ha trabajado como profesora temporal y supervisora de pasantías en la Universidad de Taubaté (UNITAU).



UNITAU

Universidade de Taubaté

ISBN: 978-65-86914-40-5

CDL



9 786586 914405