

PROGRAMA DE APRENDIZAJES EN COMPETENCIA SOCIAL EN ALUMNOS CON PROBLEMAS DE CONDUCTA

Carlos Salavera

Facultad de Educación. Universidad de Zaragoza

C/ San Juan Bosco, 7 50009 Zaragoza

E-mail: salavera@unizar.es

Resumen

Las estrategias de aprendizaje para la mejora de la competencia social en alumnos/as con problemas de conducta son un aspecto poco estudiado. Conocer como se establecen esas estrategias y cómo se van incorporando al uso cotidiano esas habilidades, se revela fundamental como elemento de aprendizaje.

El objetivo fundamental de esta investigación era analizar qué estrategias de aprendizaje se ponen en marcha cuando se trabaja la recuperación y adquisición de habilidades en alumnos/as con problemas de conducta.

Como primeras conclusiones, vemos que los participantes del grupo experimental incrementaron la adquisición de estrategias de aprendizaje y ejecución de las mismas.

Palabras clave: Habilidades, Comunicación, Estrategias, Aprendizaje.

Abstract

Learning strategies for improving social competence in students with behaviour problem are a rarely studied. Knowing how these strategies are set and how they will incorporate these skills into everyday use, to be essential as an element of learning.

The main objective of this research was to analyse what learning strategies are implemented when the recovery works and acquisition of skills in students with behaviour problems.

As first conclusions, we see that experimental group participants increased the acquisition of learning strategies and their execution.

Keywords: Skills, Communication, Strategies, Learning.

Las habilidades sociales tienen un peso específico en los aprendizajes adquiridos y asimilados por los alumnos. Trabajar estas habilidades se evidencia fundamental en la mejora y capacitación de las competencias profesionales (Caballo, 1993; Gil, 1984; Goldstein, Sprafkin, Gershaw y Klein, 1989; Kelly, 1987; Nedrum, 1997). Las estrategias de aprendizaje de la adquisición y recuperación de las habilidades de competencia social son uno de los aspectos menos estudiados.

En el trabajo día a día en el aula, uno de los problemas que se observa entre los alumnos/as, es la dificultad de algunos de ellos para mantener una conversación larga y extensa. Estas dificultades son en principio observables en grupos clínicos (Salavera, 1998, 1999; Salavera y Puyuelo, 2010), pero también en población normalizada (Salavera, Tricás, Lucha, Gaspar, Herranz, y Jiménez, 1999).

Distintos autores proponen investigar sobre las estrategias de aprendizaje, tanto a nivel global (Fernández, 2009; Monereo, 1997; Muria, 1994; Prichard, Stratford y Bizo, 2006; Soler, Nuñez, González-Pienda y Alvarez, 2002), como aquellas que se establecen para la adquisición de las habilidades de comunicación específicamente (Salavera y Puyuelo, 2010; Van Nuland, Thijs, Van Royen, Van den Noortgate y Goedhuys, 2010).

Con la incorporación de las TIC, se produce una falla en la planificación de los alumnos, hay un exceso de monólogos, el discurso es pobre. A esto hay que sumar el gran esfuerzo que tiene que realizar el interlocutor-receptor para conseguir nexos de unión entre las frases que den consistencia a la conversación, representando gran dificultad los métodos tradicionales utilizados con este fin de cambio de tema: al hilo y a saltos (Gómez, Sanz y Salavera, 2010).

MATERIAL Y MÉTODO

El proyecto de investigación se diseñó como un estudio prospectivo y comparativo, con distribución aleatoria de los alumnos en dos grupos (experimental y control). El grupo experimental formaba parte de un grupo (habilidades de comunicación) muy estructurado en cuanto a sesiones, contenidos y aprendizajes. El grupo control formaba parte de un grupo más abierto, dentro del área cognitiva, con una menor estructuración pero con aprendizajes referidos también en cuanto a lenguaje.

Para la evaluación de todos los aspectos referidos a aprendizajes, y más en concreto a las estrategias empleadas por los sujetos del estudio para la adquisición de las mismas, se utilizó la observación por medio de dos jueces entrenados anteriormente sobre los

aspectos a observar. Además se apoyó la investigación con filmaciones de video para una mejor resolución y análisis de las estrategias que utilizaron. Se analizaron estas filmaciones con posterioridad, primero con los sujetos del estudio, viendo las observaciones que ellos mismos hacían sobre sí mismos y posteriormente por los jueces para resolver dicotómicamente las estrategias de aprendizaje utilizadas, siguiendo el esquema de Philippe Meirieu (1984).

Para la previa y establecer líneas base, se utilizaron test lingüísticos que nos proporcionaron información sobre aspectos verbales, en cuanto a aspectos sintácticos, fonológicos y semánticos previos a los aprendizajes que pretendíamos adquiriesen los sujetos del estudio.

Participantes

En la selección de la muestra se tomaron dos grupos de ocho alumnos, ambos estaban compuestos de seis chicas y dos chicos y pareados en cuanto a edad. El grupo experimental configuraba un grupo de habilidades sociales y el grupo control conformaba un grupo de lenguaje, mucho menos estructurado en cuanto a impartición de conceptos.

Procedimiento

Se evaluó a los alumnos en dos momentos T0 que coincide con el momento de comienzo de los grupos de habilidades de comunicación y grupo de lenguaje y en otro momento T1 al final de los mismos.

Como instrumentos de apoyo, se emplearon test relativos a habilidades sociales y lenguaje, que nos proporcionaron resultados comparativos intersujetos e intergrupos previos a la investigación.

Los test utilizados para la evaluación psicolingüística fueron el test de inteligencia WAIS, por ser un instrumento que nos indica el estado general global de los sujetos, así como de sus capacidades, además de una medida verbal tanto en el ámbito de coeficientes, como de índices e interrelación entre ellos. También se utilizó el Test de Acentuación de Palabras (T.A.P.) de González Montalvo, que nos permite conocer la capacidad verbal previa. El test de personalidad EPQ-J de Eysenck fue utilizado para discriminar si había rasgos de personalidad que nos pudiesen sesgar el estudio. Se pasó también una Escala de Habilidades Sociales, para identificar posibles problemas que

estos problemas de funcionamiento en cuanto a estrategias de aprendizaje repercutían en los sujetos del estudio.

Estas valoraciones de los test, se completaron con entrevistas individuales con los sujetos con los que ampliar la información y resolver pequeñas dudas en aspectos puntuales.

Ambos grupos tuvieron una duración de 16 sesiones, siguiendo metodología observacional de M^a Teresa Anguera. Se comparó ambos grupos siguiendo directrices de estrategias de aprendizaje de Phillipe Merieu (1984). Se valoró a los alumnos tras realizar una medición interjueces con entrenamiento previo de los mismos. Para ampliar esta valoración, se filmó a los alumnos de ambos grupos, con lo que permitía resultados más estables y de mayor fiabilidad.

RESULTADOS

La edad media de la población del estudio, se sitúa en 17.20 años, con un rango 16-18 y una desviación estándar de 0.630.

El Coeficiente Verbal es de 106.67 de media, con un Coeficiente Manipulativo de 96.56 y un Coeficiente Intelectual de 102.61. No hay diferencias significativas pues, en cuanto a edad, o coeficientes intelectuales entre ambos grupos.

Tampoco hay diferencias en cuanto a personalidades previas, medidas con el test de personalidad EPQ-J, que pudiesen influir en cómo se desempeñan funcionalmente.

En el test que medía capacidad verbal previa de los sujetos (TAP de González-Montalvo), no se encontraron diferencias entre ambos grupos.

Los resultados en cuanto a las estrategias de aprendizaje (Merieu,1984) se pueden ver en la Tabla 1.

Tabla 1. Estrategias de aprendizaje mostradas (en número de sujetos)

		Casos T0	Casos T1	Controles T0	Controles T1
Útiles de aprendizaje	Apoyo Escrito	4	6	6	7
	Apoyo Verbal	1	4	2	4
	Abordaje Auditivo	1	4	2	4
	Abordaje Visual	2	8	3	8
	Aprox. Representación	2	5	1	4
	Aprox. Manipulativa	3	8	4	8
	Aprox. Global	6	8	2	4
	Aprox. Fragmentada	3	4	1	2
Procesos de aprendizaje	Comprensión Confrontación	6	7	4	5
	Comprensión Significado	7	8	4	6
	Apoyo Enlaces	3	5	5	3
	Apoyo Oposición	5	3	3	5
Grado de guía	Impulsividad	6	2	4	4
	Reflexibilidad	2	6	4	4
	Necesidad Independencia	2	6	3	5
	Necesidad Organización	6	2	2	6
	Tolerancia	1	7	5	3
	Intolerancia	7	1	3	5
Inserción socioafectiva	Distanciamiento	6	4	6	5
	Implicación	2	4	2	3
	Independ. Relac.Sociales	5	4	4	3
	Depend. Relac. Sociales	3	4	4	5
	Divergencia	3	4	4	5
	Convergencia	5	4	4	3
Distribución del tiempo	Secundariedad	4	6	4	5
	Impulsividad	4	2	4	3
	Integración progresiva información	3	5	1	4
	Recogida previa información	2	4	3	3
	Trabajo segmentado	6	4	7	4
	Trabajo continuado	2	4	1	4

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Como primeras conclusiones, vemos que los participantes del grupo que por ahora ha participado en ambos programas, 16 en total, han incrementado la adquisición de estrategias de aprendizaje y ejecución de las mismas.

Además, han desarrollado mecanismos de asertividad y se ha desarrollado un buen clima grupal entre los participantes y con los profesores que intervinieron como terapeutas.

Se observa la necesidad de un programa en el que no sólo se entrene al sujeto en ejercicios repetitivos de formulación de pregunta-respuesta, sino que además se incentive el hablar por hablar, del tema que sea con otros y la búsqueda propia de soluciones ante problemas cotidianos que acontecen a esta población tiene grandes

efectos beneficiosos, sobre todo en aspectos de adquisición de estrategias de aprendizaje y la adquisición de nuevos aprendizajes o recuerdo de anteriores aprendizajes, que el sujeto ya poseía pero no demostraba o practicaba, redundando en sus competencias sociales (Andreu *et al.*, 2009; Renzulli, 2010).

Además de ser muy beneficiosos en cuanto a incremento de autoestima y de mejora en la relación entre ellos y como futuro docente.

En el grupo experimental que ha realizado un programa mucho más estructurado y delimitado, los resultados nos parecen alentadores. Ha aumentado la conciencia de adquisición de nuevos aprendizajes y lo que es más importante la demostración y manifestación de los mismos, en este grupo aumentó la comunicación entre ellos, afirman que se sienten más capacitados para iniciar y mantener conversaciones, para rechazar peticiones, así como para formular peticiones (pedir favores) consideradas como razonables, defender sus derechos, mostrar expresiones de afecto, expresar su opinión, hacer frente a las críticas o expresar su desacuerdo con algo / alguien.

Como primeras conclusiones del estudio, tenemos que no hay diferencia entre ambos grupos en cuanto a coeficientes intelectuales intergrupos.

Ambos grupos (habilidades de comunicación más estructurado en cuanto a contenidos y lenguaje con contenidos de carácter más semiestructurados) presentan puntuaciones en todo caso positivas, demostrando que en los dos se producen aprendizajes, que en algunos aspectos son similares y en otros son más favorables en el caso del grupo experimental.

Si tomamos como referencia los coeficientes verbales, tampoco las diferencias en ningún momento son significativas. En aspectos de coeficientes manipulativos tampoco hay diferencias.

En lo que se refiere a nivel verbal previo, medido por el Test de Acentuación de Palabras (TAP), no hay diferencias significativas entre ambos grupos, lo cual indica que su ajuste premórbido es similar (Ramos y Manga, 1991). En el test de personalidad EPQ-J, las diferencias no son significativas, que pudiesen señalar mejor o peor disposición de cara a los programas de adquisición de aprendizajes, en función de la personalidad del alumno.

Se encontraron diferencias reseñables en la Escala de Habilidades Sociales, en lo que se referiría a desempeño social de los sujetos, y no hay que olvidar que el lenguaje y el uso que se hace de él tiene mucho que ver con ese desempeño social que altera e influye en gran medida en la vida de estas personas y en su desarrollo profesional.

Tendremos en el futuro que seguir investigando estos aspectos y en la medida de lo posible proporcionar programas y/o tratamientos que palien estas dificultades que llegan a convertirse en déficits y que afectan a la persona y a su desempeño social.

Fomentar programas cognitivos que trabajen estos aprendizajes y la adquisición de otros nuevos es sólo el principio de una tarea que tiene que comenzar por conseguir una mejora de las capacidades de los alumnos de hoy.

REFERENCIAS

- Andreu, L., Sanz, M. y Serrat, E. (2009). Una propuesta de renovación metodológica en el marco del Espacio Europeo de Enseñanza Superior: los pequeños grupos de investigación cooperativos, *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12, (3), 111-126.
- Anguera, M.T. (2000). *Observación de conducta interactiva en contextos naturales. Aplicaciones*. Barcelona: Universitat Barcelona.
- Caballo, V. (1993). *Manual de evaluación y entrenamiento en habilidades sociales*, Madrid: Siglo XXI.
- Fernández, E. (2009). Aprendizaje experiencial, investigación-acción y creación organizacional de saber: la formación concebida como una zona de innovación profesional, *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12, (3), 39-57.
- Gil, F. (1984). *Entrenamiento en habilidades sociales*, Granada: Alhambra Universidad.
- Goldstein, A.P., Sprafkin, R.P., Gershaw, N.J. y Klein, P. (1989). *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia*, Barcelona: Martínez-Roca.
- Gómez-López, J., Sanz, J. y Salavera, C. (2010). Las nuevas tecnologías de la información y comunicación en alumnos de secundaria del sistema educativo español: actitudes y tecnoestrés (en prensa).
- Kelly, J.A. (1987). *Entrenamiento de las habilidades sociales*, Bilbao: Descleé de Brouwer.
- Meirieu, P. (1984). *Outils pour apprendre en groupe - Apprendre en groupe ? 2*. Lyon: Chronique sociale.
- Monereo, C. (1997). *Las estrategias de aprendizaje*, Barcelona: Edebé.
- Muria, I. (1994). La enseñanza de las estrategias de aprendizaje y las habilidades metacognitivas, *Perfiles Educativos*, 65, 63-72.

- Nerdrum, P. (1997). Maintenance of the effect of training in communication skills: a controlled follow-up study of level of communicated empathy, *British Journal Social Worker*, 27, 705-722.
- Prichard, J.S., Stratford, R.J. y Bizo, L.A. (2006). Team-skills training enhances collaborative learning, *Learning and Instruction*, 16, (3), 256-265.
- Ramos, F. y Manga, D. (1991). Alteraciones del lenguaje, en Belloch, A: *Manual de Psicopatología*, Madrid: McGraw-Hill.
- Renzulli, J.S. (2010). El rol del profesor en el desarrollo del talento, *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13, (1), 33-40.
- Salavera, C. (1998). Un programa de habilidades conversacionales con esquizofrénicos, *Cuadernos de ICIJA*, 4, 132-148.
- Salavera, C. (1999). Análisis de patologías del lenguaje en la esquizofrenia: aspectos psicológicos, *Cuadernos de ICIJA*, 6, 185-192.
- Salavera, C. y Puyuelo, M. (2010). Aspectos semánticos y pragmáticos en personas con esquizofrenia, *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 30, 84-93.
- Soler, E., Nuñez, J.C., González-Pienda, J.A. y Álvarez, L. (2002). *Estrategias de aprendizaje: concepto, evaluación e intervención*, Madrid: Pirámide.
- Van Nuland, M., Thijs, G., Van Royen, P., Van den Noortgate, W. y Goedhuys, J. (2010). Vocational trainees' views and experiences regarding the learning and teaching of communication skills in general practice, *Patient Education and Counseling*, 78, (1), 65-71.