

## **EL DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIALES COMO VÍA PARA LA INTEGRACIÓN DE JÓVENES CON DIFICULTADES DE ADAPTACIÓN. ANÁLISIS DE UN PROGRAMA DE INTERVENCIÓN**

Amparo Martínez Sánchez\*  
Universidad de Valencia

### **RESUMEN**

El artículo se centra en la planificación y desarrollo de un taller de habilidades sociales para muchachos con dificultades de adaptación social.

Está dividido en tres partes: la primera presenta el marco teórico que preside el trabajo empírico descrito en el segundo apartado.

El trabajo se cierra con un capítulo dedicado a reflexiones conclusivas.

**Palabras clave:** Habilidades sociales. Inadaptación social.

### **ABSTRACT**

The paper focuses on the design and development of a workshop on social skills for youth with difficulties in social adjustment.

The text is divided into three parts: the first introduces the theoretical basis of the empirical work described in the second section.

The final section of the paper is dedicated to conclusive reflections.

**Key words:** Social skills, social maladjustment.

## **I. MARCO TEÓRICO INTRODUCTORIO**

### **1. El proceso de socialización y la adaptación social**

La socialización se concibe como “un proceso por cuyo medio la persona humana aprende e interioriza, en el transcurso de su vida, los elementos socioculturales de su medio ambiente, los integra en la estructura de su personalidad, bajo la influencia de experiencias y de agentes sociales significativos y se adapta así al entorno social en cuyo seno debe vivir”. (Rocher, 1985 pág. 133).

A lo largo del proceso educativo se ofrecen diversidad de experiencias a través de las cuales el sujeto, por un lado logra una serie conocimientos y habilidades necesarios para el desarrollo de su vida cultural y profesional y por otro, adquiere e interioriza una serie de comportamientos, normas y valores que le permiten actuar con eficacia en el medio social en el que se desenvuelve e integrarse positivamente como miembro activo de la sociedad

Ambas funciones son encomendadas por la sociedad a la familia y a la escuela que son los dos agentes sociales encargados prioritariamente de la educación de los miembros más jóvenes.

---

\* Dpto. de Didáctica y Organización Escolar

Junto a ellos y “frente a ellos” tienen un importante papel otros actores que irrumpen con gran fuerza en la educación: los medios de comunicación, la calle, la publicidad, las pandillas, los grupos y las instituciones sociales.

El estudio del proceso de socialización, exige la mención a los dos enfoques teóricos que tratan de explicar este proceso: el primero pone el acento en la sociedad primando la necesidad de lograr la adaptación del individuo al entorno sociocultural; desde este planteamiento lo que pretende la socialización es la integración del sujeto a su propio medio y la interiorización de normas y valores mediante un proceso de sanciones positivas o negativas. Por contra, la segunda perspectiva coloca como centro al individuo poniendo en primer plano los procesos que le conducen a la construcción de su propia identidad que está asociada a actos significativos para el propio individuo en relación con los otros. Esta corriente privilegia la consideración de los comportamientos que potencian las interacciones sociales y los procesos de comunicación interpersonal como medio para el logro de la socialización de los sujetos. (Perelló, 1991).

En todo caso hay que tener en cuenta que el proceso de socialización se produce paralelamente al proceso de moralización como resultado de la progresiva acomodación de la conducta del sujeto bien a las pautas externas y convencionales de los distintos grupos de los que forma parte –especialmente de su propio grupo de referencia–, bien a la elaboración, internalización y personalización del propio sistema de valores y normas de actuación.

En definitiva, la socialización básicamente se ha de centrar en la construcción de la propia identidad de la persona, cometido estrechamente vinculado con las características psicosociales del ambiente en el que se desarrolla su vida y con las relaciones establecidas tanto con el grupo de iguales como con los adultos más significativos.

En el proceso educativo socializador juegan un papel decisivo las experiencias tempranas de la vida del sujeto y éstas están asociadas básicamente al contexto familiar y escolar así como a las vivencias proporcionadas por los escenarios sociales en los que discurre la vida cotidiana desde los primeros momentos de la existencia. Teniendo en cuenta la complejidad de los procesos y la diversidad de agentes sociales que intervienen en cualquier situación educativa, se hace necesario para facilitar la integración del educando, que todos los agentes sociales proporcionen modelos de conducta unívocos, coherentes y no contradictorios con el sistema de valores y normas mantenidos teóricamente en la sociedad en la que el sujeto ha de integrarse.

La adaptación comporta la autorregulación del sujeto para responder de modo positivo a la situación ambiental en la que se encuentra, tiene un carácter dinámico, supone un proceso continuo de adaptación al mundo circundante en el aspecto físico, a los contextos interpersonales en el aspecto social y a los propios problemas en las situaciones personales. Por contra, la inadaptación supone la falta de respuesta adecuada a las condiciones y circunstancias en las que se encuentra y se desenvuelve el sujeto.

En consecuencia, el inadaptado o el que presenta dificultades de adaptación, es una persona que a causa de insuficiencia de aptitudes, de anomalías de conducta o de deficiencias del contexto, se halla en dificultad o conflicto prolongado con las exigencias que su ambiente estima conformes

a su edad y medio. En esa situación el individuo presenta síntomas de malestar emocional que se traducen en problemas de atención en las tareas habituales, exceso de nerviosismo, bajo rendimiento en la escuela y en los quehaceres cotidianos, apatía y falta de motivación e insatisfacción generalizadas, relaciones problemáticas con familiares, compañeros y amigos, uso de la mentira y del engaño, atentados contra la propiedad ajena, ausencia o desprecio de toda norma y, finalmente comportamientos desajustados, indeseables o incluso agresivos en relación con el entorno y con las personas .

Sin embargo, sólo se suele considerar inadaptado al sujeto que habitualmente viola las normas de conducta establecidas y no al que lo hace en determinados momentos debido a situaciones meramente circunstanciales y pasajeras o sus mecanismos naturales de defensa ante determinadas situaciones adversas, amenazantes o agresivas de su entorno .

La consolidación de la inadaptación conduce frecuentemente a la delincuencia, a la marginación y a la estigmatización ( Goffman, 1963). En estas situaciones juega un papel decisivo el ambiente en el que la persona se desarrolla, de manera que la inadaptación social no es fruto de un problema de capacidades ni de personalidad, sino más bien de las instancias sociales en la que el sujeto se encuentra: el contexto socializador –familia, barrio, pandillas– y el contexto institucional –escuela, asociaciones, instituciones de protección, etc.

En ambos niveles es dónde se ha de centrar la intervención: sobre el contexto socializador para evitar que la conducta desajustada adquiera cotas inadmisibles socialmente, es decir que se traduzca en delincuencia y sobre el contexto institucional para favorecer la creación de cauces de integración social. Como necesario complemento ha de venir la intervención sobre el individuo a fin de favorecer el desarrollo personal y la adquisición de comportamientos y de habilidades sociales que conduzcan a la integración positiva de la persona en su medio.

Por todo lo indicado, la intervención educativa en el proceso de socialización ha de buscar la adaptación del sujeto proporcionándole estímulos que potencien el diálogo y la comunicación con su grupo de pertenencia, el desarrollo de habilidades sociales que favorezcan las interacciones personales y el logro de la identidad del yo sobre las cualificaciones fundamentales de actuación en un determinado rol. Estas cualificaciones se centran, según el pensamiento de Habermas (1987), en soportar las frustraciones, la autopresentación, la espontaneidad del yo, la autorreflexión, el distanciamiento de los roles y el fortalecimiento de los procesos comunicativos.

## **2. Desarrollo de la inteligencia social**

En el proceso educativo socializador resulta imprescindible el desarrollo de un tipo especial de inteligencia que ya en 1920 fue denominada por Thorndike como “inteligencia social” que definió como “habilidad para comprender y tratar a hombres y mujeres para actuar adecuadamente en las relaciones humanas”. Este tipo de inteligencia comprende para el autor dos elementos fundamentales: la aptitud para entender y comprender a los demás –vinculada con aspectos cognitivos– y la serie de habilidades para tratar a los demás –relacionada con aspectos conductuales–

Gardner (1995) en su estudio de los distintos tipos de inteligencias se refiere a las “dos inteligencias personales”: la inteligencia intrapersonal –el conocimiento que uno tiene de sus propios aspectos internos como medio de orientar la propia conducta– y la inteligencia interpersonal –capacidad de comprender a los demás sus motivaciones, sus formas de trabajo y la mejor forma de cooperar con ellos–. Estos tipos de inteligencia están presididos y matizados por los factores emocionales que subyacen en cualquier tipo de relación interpersonal y que actúan como determinantes de las percepciones, las cogniciones y los comportamientos de la persona. El estudio de los distintos tipos de inteligencia y específicamente los referidos a la inteligencia social, está regido por cuatro ejes fundamentales: perceptivo, comportamental, cognitivo y emocional.

La inteligencia social, en función del aspecto específico que sea objeto de análisis, ha sido conceptualizada por diversos autores como: “competencia interpersonal”, “empatía”, “sensibilidad social”, “ajuste social”, “aptitud de trato con las personas”, “sociabilidad”, “participación social”, “sensibilidad intrapersonal e interpersonal”, “percepción social” etc.etc. El conjunto de estos aspectos ha sido etiquetado por Salovey y Mayer (1990) con un denominador común: “inteligencia emocional” que definen como “la capacidad de controlar y regular los sentimientos de uno mismo y de los demás y utilizarlos como guía del pensamiento y la acción”. Según los autores la inteligencia emocional queda resumida en dos dimensiones fundamentales: “el desarrollo y competencia personal” y “competencia social o la habilidad social”.

La dimensión de desarrollo de la competencia personal comprende cuatro aspectos:

1. El conocimiento de sí mismo es decir, la capacidad para reconocer los propios valores, sentimientos y emociones. Desarrollar la confianza y seguridad en uno mismo.
2. La capacidad para conocer los propios recursos, capacidades y limitaciones, para motivarse a sí mismo, hecho que implica tener objetivos que impulsen el propio trabajo y supongan un reto para los logros personales con una alta motivación de logro.
3. La capacidad para controlar las emociones que permite la autorregulación y el autocontrol de los propios sentimientos, emociones e impulsos conflictivos adecuándolos y orientándolos al adecuado manejo del propio comportamiento en las distintas situaciones que se presenten en la vida cotidiana.
4. La integridad, responsabilidad y adaptación. Las personas dotadas de estas competencias son capaces de reconocer sus errores, actúan sincera y honradamente, cumplen sus compromisos, se responsabilizan de sus objetivos y manejan adecuadamente las demandas sociales adaptando sus respuestas a las diversas situaciones estableciendo prioridades con pensamiento abierto y flexible.

La dimensión de competencia social incluye dos apartados:

1. La empatía que consiste en la capacidad para conocer las emociones ajenas, lo que sienten los demás; esta habilidad conduce a la comprensión de los otros, a interesarse por sus preocupaciones; anticiparse y reconocer sus necesidades y ocuparse activamente en el desarrollo y satisfacción de las necesidades de los demás.

2. La potenciación de las relaciones sociales y la coordinación social. Implica la habilidad para comunicar, para establecer relaciones positivas con los demás en las distintas situaciones de la vida; poseer herramientas eficaces de persuasión y el manejo de conflictos buscando soluciones que proporcionen satisfacción a todos los implicados. De otra parte esta dimensión incluye la capacidad de liderazgo, inspirar y guiar a los individuos y los grupos estableciendo las condiciones que permitan el trabajo colaborativo y la consecución de objetivos compartidos.

El concepto de “inteligencia emocional”, desarrollado y popularizado por Goleman (1997), comprende una serie de competencias, entre las que sobresalen las siguientes:

*Confianza*: sensación de control del propio cuerpo, de la propia conducta y del mundo propio.

*Curiosidad*: placer y positividad sentidos en el hecho de descubrir algo.

*Intencionalidad*: deseo de lograr algo y actuar en consecuencia, relacionada con la sensación de ser competente y eficaz.

*Autocontrol*: sensación de control interno: capacidad de modular las propias acciones.

*Relación con los demás*: alude a la capacidad para comportarse de forma adecuada en las relaciones y situaciones interpersonales; comprender a los demás y sentirse comprendido por ellos.

*Capacidad de comunicar*: deseo y capacidad de intercambiar verbalmente ideas, sentimientos y conceptos; implica confianza en los demás y placer de relacionarse con ellos.

*Cooperación*: capacidad de armonizar las propias necesidades con las de los demás en las actividades de grupo.

En su última obra, Goleman (2001) aporta una nueva versión de su modelo que resume en cinco las habilidades emocionales y sociales básicas:

*Conciencia de sí mismo*: capacidad de saber lo que estamos sintiendo en un determinado momento y de utilizar nuestras preferencias para guiar la toma de decisiones basándonos en la evaluación realista de nuestras capacidades y en la confianza en nosotros mismos.

*Autorregulación*: manejo de las propias emociones y capacidad para lograr la pronta recuperación del estrés emocional.

*Motivación*: capacidad de utilizar nuestras preferencias para encaminarnos hacia nuestros objetivos perseverando en las propias propuestas a pesar de los contratiempos y frustraciones.

*Empatía*: facilidad para ponerse en el lugar del otro dándose cuenta de sus sentimientos, habilidad para cultivar las relaciones interpersonales y para lograr el ajuste con una amplia diversidad de personas.

*Habilidades sociales*: competencia para manejar bien las emociones en las relaciones sociales interpretando adecuadamente las relaciones y las redes sociales, interactuando fluidamente, utilizando las habilidades para persuadir, dirigir, negociar y resolver conflictos y para cooperar y trabajar en equipo.

### 3. Las habilidades sociales

El concepto de “habilidad social” hace referencia a las capacidades o aptitudes empleadas por un individuo cuando interactúa con otras personas en un nivel interpersonal. Básicamente supone la capacidad general para comportarse de forma adecuada en las relaciones y situaciones interpersonales, aunque existen estilos y estrategias interpersonales específicas aplicables a contextos reales vinculados con situaciones interactivas concretas. Estas estrategias pueden ser enseñadas y aprendidas para mejorar la competencia social de los sujetos en las diversas actuaciones de la vida cotidiana. La consideración de las habilidades sociales remite no sólo a los comportamientos de los sujetos, sino también a las percepciones, pensamientos y sentimientos que desarrollan en una determinada situación interpersonal.

Las distintas definiciones de “habilidad social” están en consonancia con la perspectiva teórica en la que se sitúan sus autores: desde el conductismo se destaca la “capacidad de ejecutar determinados comportamientos que refuerzan positivamente a otras personas”; desde la posición interaccionista, la “capacidad para percibir, y responder a los estímulos sociales que proceden del ambiente en el que se desenvuelve el sujeto y de los comportamientos de los demás” y desde los planteamientos clínicos la “capacidad para expresar sentimientos positivos o negativos que afecten a las relaciones interpersonales”.

Seleccionamos algunas definiciones que responden a las principales perspectivas:

Gresham (1981) que habla de las habilidades sociales como “potenciales de ejecución”, como “capacidades específicas, identificables, aprendidas y eficientes que pueden tener consecuencias positivas en las relaciones sociales”.

Según Mayor y Labrador (1984) se pueden definir las habilidades sociales como “aquellos comportamientos –conductas motoras, verbales y no verbales– eficaces en situaciones de interacción social”

Para Blanco (1982) es “la capacidad que el individuo posee de percibir, entender, descifrar y responder a los estímulos sociales en general y especialmente aquellos que provienen del comportamiento de los demás”.

Caballo (1988) dice que la conducta socialmente habilidosa es “el conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa los sentimientos, actitudes, deseos opiniones o derechos de ese individuo de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás y que generalmente resuelve los problemas inmediatos de las situaciones, mientras minimiza la probabilidad de los futuros problemas”.

Álvarez (1984) se refiere a las habilidades sociales como conjunto de conductas que adquiere una persona para tomar decisiones teniendo en cuenta sus propios intereses y los de las personas de su entorno; para elaborar un juicio crítico compartiendo criterios y opiniones; para resolver sus propios problemas, comprender a los demás y colaborar con ellos y, finalmente para establecer relaciones adecuadas con los demás de forma que sean satisfactorias para sí mismo y para los otros.

Como denominador común podríamos decir que las habilidades sociales hacen referencia a “conductas aprendidas vinculadas con interacciones personales consideradas como adecuadas en situaciones concretas”, comportamientos que permiten al sujeto “expresar adecuadamente sus sentimientos personales, mantener sus derechos aceptando los de los demás” y “comunicarse de manera satisfactoria con las demás personas”, en suma se cifran en “la capacidad de comportarse de forma adecuada en las relaciones y situaciones interpersonales”. Entrañan tres tipos de respuestas: conductuales –acciones, elementos verbales y no verbales–, cognitivas –pensamientos, percepciones– y psicologico-emocionales –elementos afectivos, emociones y sentimientos–

El logro de habilidades sociales prepara para la participación competente y eficaz en las diversas áreas de interacción social. Las consecuencias que se derivan del desarrollo de las habilidades sociales se pueden sintetizar en tres direcciones estrechamente vinculadas con el desarrollo de la “*inteligencia emocional*” :

1. Eficacia para alcanzar los objetivos propuestos en situación de interrelación concreta.
2. Competencia para mantener o mejorar la relación con las personas.
3. Capacidad para mantener la autoestima y el autorespeto de la persona .

En consecuencia, el concepto de “habilidad social” nos refiere a la capacidad de ejecutar de forma efectiva las conductas aprendidas vinculadas con la comunicación en las situaciones de interacción social, de forma que se disminuya el estrés asociado a las situaciones interpersonales conflictivas, se mantenga y mejore la autoestima personal y las relaciones personales y se consigan reforzadores del propio comportamiento.

Como síntesis indicar las cuatro características básicas exigibles a las habilidades sociales: en primer lugar su carácter aprendido; en segundo lugar, la conciencia de complementariedad e interdependencia, es decir que todo comportamiento social exige tratar de entender el punto de vista del otro junto a la proyección de la propia imagen personal; en tercer lugar, la necesidad de adecuación y adaptabilidad a la situación social específica y, finalmente, el sentido de eficacia en el comportamiento interpersonal.

## II. TRABAJO EMPÍRICO

### 1. Contexto y población en el que se desarrolla

La intervención se sitúa en un barrio periférico de la ciudad de Valencia. La población destinataria es la de jóvenes en situación de riesgo, una población con serias dificultades de

adaptación e integración social, incluso con cierto riesgo de realizar actos delictivos, e incluso habiendo cometido ya algún tipo de delito, aunque sin consecuencias penales.

Partiendo de estas características generales de la población, a través de los Servicios Sociales del barrio, se ha podido contactar con algunos jóvenes que han sido alumnos de un Centro de Enseñanza Estatal y que han abandonado los estudios antes de terminar la enseñanza primaria. La deserción se ha producido básicamente por falta de motivación y de interés en el trabajo escolar, por escaso rendimiento académico y por reiterados fracasos escolares. Todo ello ha sido agravado por problemas de conducta en las aulas que han ocasionado diversas y repetidas sanciones y expulsiones más o menos duraderas de las aulas y del colegio. Algunos de estos jóvenes han repetido más de un curso y se han cansado de ir a la escuela ya que la vida en las aulas les resulta aburrida e insoportable y prefieren deambular por las calles y pasar el tiempo en los recreativos, lugares en los que se reúnen pandillas y grupos con serios problemas de adaptación, proclives a la delincuencia y a la marginación.

Estos jóvenes pertenecen a familias socioeconómicamente deprimidas, con graves carencias culturales; la mayoría de ellas son emigrantes procedentes de zonas rurales de provincias cercanas que han llegado a la gran ciudad buscando trabajo. Muchas de estas familias tienen serias dificultades económicas; los padres tienen que ausentarse durante el día del domicilio familiar para ir a trabajar, por lo que los hijos están solos, tienen poco control y pasan buena parte del tiempo en la calle y en las salas de juego.

Nuestro contacto se ha producido a través de los Servicios Sociales del barrio en colaboración con el Gabinete Psicopedagógico del Centro Escolar y con la Policía Local. En la selección de los jóvenes han intervenido distintos agentes sociales coordinados por la Educadora Social que había venido manteniendo conversaciones con los chicos a raíz de la denuncia de su absentismo escolar y de la aparición de peleas y otros desajustes de conducta en las calles y en los recreativos del barrio que han dado pie a la Policía Local para pensar en el riesgo de comisión de delitos.

Tras repetidos encuentros grupales y entrevistas personales con algunos grupos de estos jóvenes, se les ofreció la posibilidad de participar en un taller para el desarrollo de habilidades sociales indicándoles que estas experiencias podrían servirles para mejorar como personas, para proporcionarles los medios para terminar sus estudios primarios y para ayudarles a formarse profesionalmente y a encontrar un trabajo.

Después de varias reuniones con la Educadora Social y con algunos Profesores del Centro Escolar que se prestaron a colaborar, finalmente se consiguió formar un grupo de 14 jóvenes que quisieron participar en el Taller de "Habilidades Sociales". De ellos, 12 son chicos y 2 chicas; sus edades oscilan entre los 15 y 18 años, ninguno ha concluido los estudios primarios y todos ellos, aunque en sentido estricto todavía no han delinquido, están en situación o riesgo de hacerlo ya que no tienen nada que hacer, deambulan por el barrio, acuden a los recreativos y desde luego se niegan a acudir al Centro Escolar, piensan que nunca podrán aprobar y que los estudios no son para ellos, "no es lo suyo".



## 2. Objetivos que se proponen

El trabajo pretende obtener dos grupos de objetivos: el primero se refiere al desarrollo de habilidades sociales en los jóvenes a los que se dirige la intervención con la finalidad de prestarles ayuda para que se integren de manera productiva en la sociedad.

El segundo se centra en la formación y entrenamiento de un grupo de estudiantes de Educación Social para la elaboración y desarrollo de programas de intervención para la integración comunitaria de los jóvenes. Este trabajo forma parte de la práctica de una materia obligatoria del curriculum de la Titulación.

Dentro de este segundo objetivo se pretende diseñar y desarrollar un Taller para la adquisición de “habilidades sociales” específicamente destinado a los jóvenes seleccionados para la intervención. El diseño del Taller lo realiza un equipo compuesto por la Profesora de la Universidad, la Educadora Social y los estudiantes; además presta su colaboración el Orientador del Centro en el que estuvieron escolarizados los jóvenes.

El desarrollo de la intervención estuvo a cargo de los estudiantes con la orientación y supervisión de la Profesora de la Universidad; siempre se mantuvo el contacto con los profesionales del barrio.

En cuanto a los objetivos vinculados con la preparación de los futuros Educadores Sociales se pretende que:

- Vivencien la importancia del establecimiento de una buena comunicación entre los componentes de un programa social.
- Dispongan de una adecuada información teórico-práctica sobre cómo llevar a cabo la elaboración de programas para la adquisición de “Habilidades Sociales” en orden a la integración comunitaria.
- Conozcan y analicen diversos programas para el desarrollo de habilidades sociales que ya han sido puestos en práctica en distintas situaciones y contextos.
- Elaboren en equipo el programa de intervención adecuado a la situación que nos ocupa, lo desarrollen, evalúen su puesta en práctica y hagan propuestas para su mejora en sucesivas actuaciones.
- Se entrenen para preparar a los jóvenes para la participación competente y eficaz en las diversas áreas de interacción social, conociendo y seleccionando estrategias para resolver los problemas que se pueden presentar en la vida cotidiana.
- Dispongan de un amplio repertorio de ejercicios y actividades para el desarrollo del programa que quede a disposición de los Educadores Sociales para futuras intervenciones.

Por lo que se refiere a los objetivos específicos del Taller, elaborados por el equipo de trabajo, genéricamente han pretendido la adquisición de capacidades para la reflexión y el desarrollo personal, la potenciación de habilidades de comunicación interpersonal y el entrenamiento para responder adecuadamente a las demandas de las situaciones sociales de forma efectiva. Destacamos un decálogo de aspectos concretos que el programa ha pretendido desarrollar:

- El autoconocimiento personal y el desarrollo de un autoconcepto positivo.
- La confianza en sí mismo, es decir la sensación de control de la propia persona, del propio cuerpo y los propios comportamientos; este autocontrol implica la capacidad para ser dueño de las propios sentimientos y conductas.
- La superación del egocentrismo y la autorreferencia para juzgar hechos y personas superando los esquemas bueno/malo incluyendo matizaciones en función la consideración de las situaciones particulares.
- La eficacia en la intencionalidad, es decir, la posibilidad de expresar el deseo de conseguir algo, automotivarse y de actuar consecuentemente.
- La reflexión sobre las atribuciones causales, impulsando la conciencia de que si quieren, pueden controlar los resultados de su comportamiento, aun admitiendo que, en ocasiones, los resultados de la conducta del sujeto sean atribuibles en mayor o menor medida a causas externas difícilmente controlables.
- La reflexión del sujeto en la clarificación del sentido de las normas, la formación y el afianzamiento del propio sistema de valores y la internalización y personalización de las normas sociales.
- La capacidad para emitir juicios sobre acontecimientos y acciones, utilizar coherentemente la aprobación / desaprobación, respetar las opiniones y juicios de otros, encontrar sentido a los propios actos y asumir responsabilidades.
- La capacidad de tomar decisiones personales y, en la medida de lo posible, libres y asumidas responsablemente para la resolución de los problemas que se presentan en la vida cotidiana.
- La adquisición y el desarrollo de habilidades sociales especialmente vinculadas con la comunicación: favorecer la capacidad de comunicar positivamente con los demás opiniones, valores, sentimientos y la comprensión acerca de determinados comportamientos.
- La colaboración, es decir, la habilidad para trabajar cooperativamente con otros, compartir pensamientos y actividades trabajando en grupo.

En definitiva, podemos sintetizar los objetivos definidos en tres dimensiones:

1º) El logro de capacidades que afectan al “desarrollo personal” de los sujetos: conocimiento de sí mismo, capacidad para controlar las emociones y capacidad para motivarse a sí mismo, en orden a conseguir la formación de individuos socialmente útiles capaces de desenvolverse e integrarse positivamente en la sociedad.

2º) La consecución de “habilidades interpersonales” –reconocimiento de las emociones ajenas y la capacidad para relacionarse con los demás– para identificar a las personas que nos pueden ayudar a resolver un problema, a buscar lo necesario en una situación, a realizar las acciones adecuadas para la participación y la cooperación competente y eficaz en las diversas áreas de interacción social.

3º) El establecimiento de comportamientos que supongan una adecuada relación con el medio social en el que tiene lugar la vida de los sujetos: conocer las características del contexto, buscar información sobre un asunto, diagnosticar situaciones problemáticas, tomar decisiones, solucionar conflictos, actuar para conseguir las metas propuestas, en definitiva el entrenamiento en la solución

de problemas que surjan en el día a día de la vida cotidiana y, finalmente el establecimiento de las condiciones para la constitución de equipos de trabajo en los que se fomente la colaboración.

### **3. Agentes sociales que participan**

Los agentes sociales que participan en el proceso se integran en un equipo compuesto por cinco estudiantes de la Titulación de Educación Social de la Universidad de Valencia, una Profesora de la Universidad y la Educadora encargada de los Servicios Sociales del barrio. Además prestan su colaboración el Psicopedagogo y un Profesor del Centro Escolar que actúan como puente entre el equipo de trabajo propiamente dicho y los chicos, las familias y el resto de los antiguos profesores. A destacar la disponibilidad expresada de varios de estos profesores que se ofrecen para prestar la ayuda docente necesaria, si los chicos deciden retomar sus estudios.

El equipo-base lleva a cabo una serie de reuniones previas al proceso de intervención a través de las cuáles se adentra en el conocimiento del contexto y de los sujetos, conecta con las familias y con los agentes sociales del barrio principalmente educadores, profesores y trabajadores sociales y diseña el proceso de intervención en sus distintas fases: se determinan los objetivos específicos, se seleccionan las habilidades, estrategias y ejercicios concretos que se van a emplear así como los sistemas de evaluación que se van a poner en juego para llevar a cabo la valoración tanto de los resultados como de todo el proceso.

Las líneas fundamentales del proyecto de intervención son conocidas y debatidas con los agentes sociales del barrio con la finalidad de implicarlos en el proceso y de que éste tenga en cuenta el punto de vista de las personas que tienen una amplia experiencia de trabajo en el contexto social en el que se desarrolla el programa.

Cada estudiante se hace cargo de la tutela de 2/ 3 de los chicos participantes en el Taller y realiza varias entrevistas personales con cada uno de sus tutelados a fin de llegar a un conocimiento de su entorno familiar y social, de sus experiencias, de sus vivencias y de sus expectativas de futuro. Se pretende que los estudiantes lleven a cabo un seguimiento de la evolución y logros de cada uno de los chicos.

### **4. La intervención como proceso intersubjetivo de comunicación**

Para abordar el tema de la educación de jóvenes con dificultades de integración social, tomamos como punto de partida la consideración “del ser humano como persona”, situándonos en una perspectiva ecológica que enfatiza la consideración de “los contextos”, de las variables ambientales que actúan como determinantes de los comportamientos individuales y sociales.

Actualmente, cuando se trata de explicar el comportamiento, se privilegian los modelos que sostienen que la conducta resulta ser una función de la interacción de variables personales y ambientales. En este sentido es particularmente interesante la formulación que hace Bandura (1978) por medio de su modelo de determinación recíproca en el que conducta, persona y ambiente se

determinan e implican en una triádica interacción. Variables personales, ambientales y conductuales se modifican mutuamente: el ambiente provoca determinadas conductas y modificaciones de variables personales y a su vez la conducta del sujeto puede producir cambios en el ambiente.

Este planteamiento caracteriza los procesos educativos en términos de intercambios socioculturales en los que se subraya la interacción sujeto / medio, la importancia que tienen los significados de los propios participantes en la acción, la atención prestada al entorno y a la definición de roles y patrones de comportamiento individuales y grupales. Por tanto, al planificar la intervención educativa es necesario tener en cuenta las virtualidades de los modelos ecológicos. (Fernández Ballesteros, 1982).

Además, como aspecto añadido a la importancia genérica del ambiente, hemos considerado la “hipótesis de la docilidad”, formulada por Lawton (1973) refiriéndose a la población de los mayores, según la cual al ir aumentando la competencia de los individuos, disminuye la varianza de los factores ambientales, es decir, cuánto más competente es un individuo, cuánto mejor se encuentra, tanto menor es la importancia del ambiente pero, por el contrario, cuánto peor se siente o cuando más desvalido está, tanto mayor es la importancia que cobran los factores ecológicos. Extrapolando la situación específica que dio origen a la formulación, podemos subrayar, en sentido análogo, la excepcional importancia del ambiente en la población de jóvenes en situación de riesgo, sobre todo teniendo en cuenta la inmadurez de los sujetos, su gran receptibilidad a las estimulaciones, su vulnerabilidad ante las contingencias ambientales y la notable repercusión que tienen todas las experiencias en su desarrollo personal.

La referencia al ambiente incluye además del medio real, el percibido. Por tanto cobran gran interés tanto los factores cognitivos, como los emocionales y actitudinales de cada sujeto ya que todos ellos, en gran parte, determinan cómo son percibidos los acontecimientos externos y en definitiva los propios comportamientos.

Pero además, al hablar de percepciones se hace referencia no solo a las percepciones subjetivas, sino al sistema de significados compartidos respecto de las situaciones concretas. Estos significados tienen su origen en la interacción social que se produce entre las personas y que condicionan el comportamiento del individuo, que no está simplemente determinado por influencias externas, ni tampoco solamente por impulsos internos, sino que, como postula Mead (1934), se produce por la interacción de unos y otros. Consecuentemente, el ambiente juega un papel decisivo en la activación de la conducta, en las cogniciones del sujeto y en sus percepciones acerca del ambiente mismo y en definitiva en la configuración del “yo” que se genera en interacción social.

Por todo lo dicho, el estudio de los procesos educativos subraya la importancia que tienen en la formación del individuo los escenarios reales y simbólicos en los que se desarrolla la vida de los sujetos y en los que las conductas de los actores dependen del significado que éstos atribuyen a las cosas, a los acontecimientos y a las conductas de los otros. Los comportamientos se configuran en el curso de estos intercambios contextualizados y en ellos ejercen una gran influencia los significados que atribuyen a las percepciones y las experiencias que han tenido los participantes, así como el sistema de valores, de principios de acción, de normas, de relaciones e intercambio que se establecen en la vida cotidiana. ( Blumer, 1982).).

En consecuencia, cualquier referencia al tema de la intervención educativa, pasa necesariamente por la consideración del sujeto y de los escenarios sociales en los cuáles se constituye la persona, configurados ambos por la estructura social que surge a través de la comunicación en escenarios específicos.

Desde este planteamiento, es evidente que estamos destacando la necesidad de privilegiar el empleo de la “racionalidad comunicativa” frente a “la racionalidad cognitivo-instrumental”. Se subraya que la racionalidad comunicativa comporta mayor consideración de las opiniones e intereses de la comunidad que está directa o indirectamente involucrada en la acción, incluso, se admite que el hecho de que pudieran producirse interferencias y disensiones entre las personas, favorece la creatividad y el enriquecimiento de la acción. Por contra, la racionalidad cognitivo-instrumental que implica la autoafirmación con el éxito en el mundo objetivo, supone actuaciones de actores solitarios que actúan de acuerdo con acciones teleológicas previamente establecidas. (Habermas, 1987)

Dentro del proceso de intervención enmarcado en estos presupuestos teóricos, juegan un importante papel los Educadores Sociales como encargados de generar las condiciones socioestructurales y comunicativas para que los sujetos sobre los que se centra la intervención se conviertan en promotores, actores y gestores de los cambios que estimen como necesarios para integrarse de manera positiva en la sociedad.

#### **4.1. Habilidades básicas**

En su conjunto se pretende el desarrollo de comportamientos y actitudes prosociales que permiten evitar y superar trastornos conductuales como la agresividad, el retraimiento y la inmadurez y potenciar el desarrollo de aquellas habilidades que permitan al sujeto enfrentarse de forma positiva tanto a los problemas de carácter personal como a los sociales, aumentando la propia autoestima, mejorando las relaciones con los demás y buscando las soluciones más adecuadas para encauzar positivamente la situación personal, educativa y profesional de cada uno de los participantes.

Se han seleccionado tres grupos de habilidades:

- 1º. Las vinculadas con la propia competencia personal: desarrollo de la conciencia de uno mismo, del propio conocimiento y valoración, así como el desarrollo de la conciencia emocional.
- 2º. Habilidades básicas para tener una comunicación interpersonal fluida.
- 3º. Habilidades para solucionar los problemas que se presentan en la vida cotidiana

#### **4.2. Experiencias y ejercicios**

##### **HABILIDADES DE COMPETENCIA PERSONAL**

\* *Autoconocimiento personal.* Quién y cómo soy yo. Características personales, puntos fuertes y débiles. Aspectos y experiencias de la propia vida personal. Mapa de vida. Cómo te ves tu y como crees que te ven los otros, especialmente las personas más significativas para el sujeto,

tanto de los adultos como del grupo de pares. Valoración adecuada de uno mismo y confianza en las propias posibilidades.

\* *Saber presentarse.* Introducirnos a nosotros mismos en distintos contextos en el que nos desconocen. Destacar las características personales más adecuadas a una situación concreta: saber presentarnos a la persona adecuada en el momento oportuno: ofertas de trabajo, establecimiento de nuevas relaciones, búsqueda de nuevas amistades, situaciones que exigen la resolución de un conflicto o malentendido, etc. Saber admitir los puntos fuertes y débiles de nuestra persona y de nuestro comportamiento habitual.

\* *Autocontrol.* Reconocer las propias emociones y sus efectos; identificar las variables que alteran nuestro estado emocional, reconocer esa alteración, dominarla y neutralizar los pensamientos que nos inducen a actuar negativamente. Capacidad para controlar los propios impulsos y sentimientos

\* *Saber expresar sentimientos.* Establecer relaciones afectivas en el seno de los grupos y expresar satisfacción. Expresión de amistad, agrado y afecto. Dar las gracias. Comprender los sentimientos de los demás. Enfrentarse al enfado del otro, superar las dificultades y conflictos emocionales que se producen en las relaciones interpersonales.

\* *Potenciación de la asertividad.* Alude a la posibilidad de expresar los propios sentimientos, necesidades, derechos legítimos y opiniones de forma sincera y adecuada sin amenazar o castigar a los demás y sin negarles sus derechos. Su puesta en práctica exige el respeto mutuo, el juego limpio, el saber ceder parcialmente cuando exista un conflicto y la defensa de los propios derechos sin tratar de invadir los de los demás.

\* *Desarrollo de la motivación de logro.* Impulso que nos lleva a mejorar y a asumir los objetivos personales y grupales que nos conduzcan progresivamente a la mejora continua y al compromiso con los objetivos personales, de un grupo o de una organización.

## HABILIDADES PARA POTENCIAR LA COMUNICACIÓN INTERPERSONAL

\* *Saber escuchar.* Desarrollo de la escucha activa. Prestar atención a lo que dicen los otros tratando de entender el punto de vista de los que participan en una conversación. Saber mirar al interlocutor, como expresión de atención a lo que dice y de interés por comprender adecuadamente su punto de vista. Esto no implica que estemos de acuerdo en todo o en parte con los planteamientos o pensamientos de nuestro interlocutor .

\* *Defender una opinión personal.* Saber enfrentarse a la discusión sobre un tema y defender la propia opinión personal frente a las opiniones de otros argumentando sobre el propio pensamiento y respetando las opiniones opuestas. Hacer valer nuestra postura mediante argumentos racionales y coherentes, aceptar las críticas. Exponer las razones que nos llevan a mantener nuestra postura.

\* *Tomar parte de una conversación.* Iniciar y mantener una conversación; formular preguntas sobre un tema; preguntar la opinión de otras personas sobre el tema que se está tratando. Saber cambiar de asunto en una conversación y finalizarla oportunamente.

\* *Saber hablar por teléfono.* Distinguir distintos tipos de comunicación telefónica en función de lo que se pretende en la comunicación: dar un recado, pedir información, reclamar sobre un asunto, conectar con un amigo, pedir una cita, dar una noticia, invitar a alguien etc. etc.

\* *Pedir disculpas.* Saber pedir disculpas por un fallo, reconocer los propios errores y comportamientos y disculparse por ellos.

\* *Formular una queja y responder a una queja.* Ser capaz de expresar adecuadamente el desacuerdo con una opinión o la queja por un comportamiento no compartido. Saber responder, justificar y pedir disculpas ante una queja por el propio comportamiento, en el caso de que haya molestado a alguien.

\* *Expresar gratitud.* Ser sensible a las acciones positivas que hacen los demás. Mostrarse agradecido cuando alguien me ha hecho un favor, dar las gracias de manera adecuada y expresar la disponibilidad para corresponder.

#### HABILIDADES PARA SOLUCIONAR LOS PROBLEMAS DE LA VIDA COTIDIANA

\* *Identificación y estudio de problemas.* Identificar un problema, los términos que lo definen y las causas que lo producen a fin de desarrollar la capacidad para aproximarnos a la solución de situaciones conflictivas.

Se trata de adquirir habilidades para: identificar los problemas; discriminar los problemas reales de los ficticios, diferenciando entre hechos observables y opiniones; buscar información para encontrar las alternativas que nos conduzcan a la mejor solución posible en la situación concreta en que nos encontremos.

Aprender a conocer y describir el estado anímico en que nos encontramos ante un problema y buscar la salida más adecuada para superar las dificultades que comporta la situación. Aprender a negociar con los otros para dar solución a los conflictos de manera positiva ejercitando las destrezas fundamentales.

\* *Saber negociar.* Superar las frustraciones que se producen en la vida cotidiana. Acercarnos a los postulados de los demás y que ellos se aproximen también a los nuestros. Impedir que las situaciones conflictivas degeneren en posiciones violentas o delictivas. saber renunciar a parte de nuestros deseos en beneficio de los del grupo y saber valorar lo que obtenemos por medio de esa renuncia. Superar los conflictos de intereses entre amigos, familiares o compañeros.

\* *Poseer herramientas eficaces de persuasión.* Saber exponer eficazmente las propias opiniones y recabar el apoyo y el consenso de los demás.

\* *Estudio y elección de alternativas de resolución.* Explorar todas las posibilidades de acción ante un problema. Generar diferentes soluciones aplicables a una misma situación problemática.. Estudio de actuaciones para evitar introducirnos en situaciones conflictivas o dificultosas que, incluso nos pueden inducir a cometer actos delictivos.

\* *Estudio de causa/ consecuencia de los comportamientos.* Desarrollar la capacidad para planificar acciones que nos conduzcan a conseguir lo que queremos y evitar lo que no deseamos. Prever las consecuencias de nuestros actos. Estudio de los procesos necesarios para conseguir determinados objetivos: por ejemplo qué debo hacer para conseguir un trabajo, para acceder a cursos de formación para ser fontanero o peluquera; quiero tener una moto: qué debo hacer y qué no puedo hacer para conseguirla; quiero hacer amigos: qué puedo hacer para conseguirlos; quiero terminar mis estudios: qué debo hacer para conseguir este objetivo.

\* *Estudio de las actitudes ante el delito.* Favorecer la reflexión personal enfrentándoles con su pensamiento sobre las acciones delictivas: qué suponen, qué consecuencias acarrear los actos delictivos que se producen con mayor frecuencia en su entorno. Estudio de qué hacer si se encuentran tentados a cometer delitos: a quién pueden y deben recurrir, qué apoyos buscar en las personas o grupos para salir de las situaciones de riesgo.

\* *Estudio de situaciones que les pueden inducir a la comisión de delitos.* Qué se puede y debe hacer en situaciones de peligro. En caso de estar implicado en un acto delictivo: cuáles son los derechos y deberes que tiene un sujeto. Los agentes sociales a los que pueden y deben recurrir para denunciar un delito o defenderse de él. Actitudes ante la comisión de un delito. Cómo actuar para resolver positivamente las situaciones de peligro o riesgo de comisión de delitos.

### **4.3. Metodología de trabajo**

En primer lugar destacar que las distintas experiencias que se ofrecen en el desarrollo del Taller, de manera global pretenden enfrentar a los sujetos con su realidad, hacerles reflexionar y proporcionarles las orientaciones y el apoyo necesario para que tomen decisiones personales que favorezcan su desarrollo como personas y su integración social como ciudadanos, sujetos de derechos y deberes.

Se presentan distintos ejercicios que requieren la reflexión y el trabajo individual, el trabajo y la discusión en equipo y la puesta en común de las fases anteriores que habitualmente cierra la sesión de trabajo y ofrece unas reflexiones conclusivas.

Además de la adquisición de determinados comportamientos o habilidades en el Taller se ofrecen experiencias y ejercicios que tienen como finalidad potenciar el autoconocimiento personal y la reflexión sobre los propios pensamientos, los comportamientos y las actitudes ante los acontecimientos, los problemas y las distintas situaciones que se presentan en la vida cotidiana de los jóvenes.



Por lo que se refiere a la adquisición de habilidades sociales concretas, se parte del supuesto de que se adquieren a través del aprendizaje y se pueden mejorar mediante la práctica. Por ello la metodología empleada ha seguido las siguientes fases :

1º. Instrucciones: Información sobre los requisitos básicos del comportamiento concreto y presentación de la habilidad que queremos que se adquiriera o los pasos necesarios para enfrentarse con la situación conflictiva o difícil que hay que resolver: describir el problema, buscar posibles soluciones, valorar las soluciones estudiadas y seleccionar la más adecuada, elaborar planes de acción y evaluar la efectividad de las estrategias adoptadas.

2º. Modelamiento: Aprendizaje por imitación. Requiere proporcionar ejemplos concretos y presentar su ejecución de manera real y factible. Por parte del sujeto se requiere: atención, retención y reproducción.

3º. Representación de papeles –role-playing– Básicamente se solicita que el sujeto se convierta en actor y represente el papel que se le asigna para reproducir un tipo de comportamiento, resolver un problema o tomar postura en una situación dada. Se pueden grabar las sesiones de trabajo y utilizar los videos para analizar los comportamientos repetidas veces y poder mejorar los comportamientos.

4º. Retroalimentación. El proceso de feed-back consiste en suministrar información sobre cómo se ha representado el papel asignado indicando el grado en que la respuesta se ha aproximado al objetivo. El tutor refuerza y comenta los aspectos más positivos de la representación y da orientaciones concretas sobre los aspectos a tener en cuenta para el desarrollo de las habilidades que se está pretendiendo desarrollar.

A destacar la importancia que tiene “el refuerzo social”, es decir el elogio y la aceptación por parte de las personas más significativas para el sujeto, tanto los adultos como los amigos y compañeros de pandilla; igualmente es decisivo el autorrefuerzo, que el sujeto valore la importancia de la adquisición de la habilidad, hecho que resulta imprescindible para que las nuevas conductas aprendidas se ejerciten y generalicen en el ámbito de la vida real.

5º. Generalización: supone la aplicación de las habilidades sociales en el marco de la vida cotidiana y en situaciones reales.

#### **4.4. Desarrollo del proceso de intervención**

La preparación inmediata del trabajo se realizó a través de una serie de reuniones del equipo coordinador. Los estudiantes se habían documentado anteriormente sobre características personales de los jóvenes en situación de riesgo y sobre el tema de las habilidades sociales y los programas de intervención en este ámbito.

Las reuniones sirvieron en primer lugar para realizar un diagnóstico inicial del escenario y de los sujetos sobre los que se iba a centrar la intervención. Partimos de la consideración del diagnóstico como un estudio específico para el conocimiento de una determinada situación que trata

de obtener datos, de indagar en las causas determinantes de ciertos síntomas, comportamientos o acontecimientos que describen a un sujeto, un grupo o una situación específica.

En nuestro caso concreto se realizó el estudio del contexto: características del barrio, de las pandillas y grupos de jóvenes que circulaban por la zona; los tipos de comportamientos delictivos más frecuentes entre los grupos de pertenencia de los chicos; las características del contexto socio-familiar, las notas más destacadas del funcionamiento del Centro Educativo los lugares de reunión de los grupos, las actividades de la Parroquia, de los grupos de jóvenes que funcionan en ella, etc.

Capítulo aparte merece la alusión al diagnóstico de los muchachos sobre los que se iba a centrar la intervención: analizamos los antecedentes de escolaridad, las conductas desarrolladas por nuestros jóvenes en la escuela y en la calle; pero además tratamos de obtener información sobre la situación de partida de los muchachos en cuanto a habilidades sociales, valores, actitudes y cuántos datos pudieran ser de interés para diseñar y planificar la intervención de la manera ajustada a los destinatarios. Los instrumentos y técnicas empleadas para obtener datos fueron diversas, destacamos la observación y las entrevistas personales y grupales.

Tomando como punto de partida el diagnóstico realizado se establecieron las directrices básicas de actuación, se seleccionaron los principales ejercicios que se iban a proponer en las distintas sesiones de trabajo y se planificó la observación y toma de datos sobre el proceso de aprendizaje y el desarrollo de las experiencias propuestas a lo largo de toda la intervención .

El Taller se desarrolló a lo largo de 12 semanas con una duración de 6 horas semanales distribuidas en sesiones de 2 horas en las tardes de martes y jueves y la mañana del sábado. La duración y el horario fue acordado con los participantes. Con frecuencia las sesiones se prolongaron en función del interés despertado por los ejercicios.

Terminado el trabajo de cada jornada los estudiantes-tutores de manera informal mantenían conversaciones con los chicos, hecho que permitió llevar a cabo un estudio pormenorizado de los sujetos que cada uno tutelaba.

Semanalmente tenía lugar una sesión de trabajo del equipo para revisar y valorar el trabajo realizado y elaborar la propuesta para las sesiones de la siguiente semana. Se establecía la secuencia de ejercicios después de haber analizado el proceso realizado, el cumplimiento de las metas propuestas, los procedimientos empleados, las incidencias habidas y los logros conseguidos. Así mismo se analizaban las disfunciones producidas en la organización del trabajo, la pertinencia de los ejercicios y el interés despertado por las distintas estrategias desplegadas en el Taller

La valoración de las sesiones incluía un estudio de los objetivos conseguidos por cada uno de los componentes del grupo; se evaluaba el grado de participación y aprendizaje de cada uno de los sujetos así como la media general del grupo.

Se hizo un seguimiento valorativo de cada uno de los sujetos participantes cuantificando su participación en el proceso, su integración en los equipos de trabajo y sus logros personales en

cada una de las habilidades presentadas valorando los aprendizajes de cada una de las habilidades en una escala de cinco puntos que indicaba el grado de adquisición del aprendizaje.

Una vez finalizada la intervención el equipo coordinador celebró 4 sesiones de trabajo para analizar los resultados, valorar la intervención global, evaluar los logros personales y de los equipos y hacer propuestas para la orientación personal, académica y laboral de los chicos.

Como final del Taller tuvimos una pequeña celebración: salimos a comer a la playa y allí tuvimos la oportunidad de departir y charlar distendidamente todas las personas que de una u otra manera habíamos participado en el trabajo. Esta fiesta de cierre sirvió para afianzar los lazos establecidos para llevar a cabo un seguimiento de los jóvenes y para seguir en comunicación con los Servicios Sociales del barrio a fin de programar sucesivas intervenciones.

## **5. Evaluación de resultados**

La evaluación de resultados resulta ser la parte más dificultosa de todo el proceso, sobre todo en lo que se refiere a la evaluación de resultados finales y a largo plazo. Sin embargo hacemos un esfuerzo para apuntar algunos resultados que hemos ido observando a lo largo de toda la intervención. Agrupamos las observaciones en dos apartados, uno destinado a los logros individuales y grupales y el segundo dedicado a las apreciaciones en torno al proceso de intervención.

### **5.1. Verificación de logros**

Por lo que se refiere a los logros de carácter general observados en los comportamientos de los chicos, hemos de indicar que después de la segunda semana desertaron dos de los participantes, no volvieron a asistir a las sesiones de trabajo a pesar de que se hicieron repetidos intentos para que volvieran, dieron distintas excusas y, finalmente abandonaron el trabajo. Por tanto finalizaron el Taller 12 personas, 10 chicos y las dos chicas. Por lo que se refiere a la asistencia tenemos que indicar que 8 sujetos faltaron a una de las sesiones y que un chico faltó en 3 ocasiones; en todo caso las ausencias fueron debidamente justificadas por las distintas personas.

En lo que respecta a la participación en los trabajos propuestos hemos de apuntar que fue mejorando progresivamente de manera que la implicación fue buena o muy buena en todos los casos a medida que avanzaban las sesiones de trabajo.

La adquisición de los aprendizajes de las habilidades seleccionadas, siguió la misma dinámica: todos superaron la valoración media de la escala en las habilidades de reflexión personal y en las vinculadas a relaciones interpersonales elementales. Por lo que respecta a habilidades relacionales de mayor complejidad, todos los participantes fueron progresando hasta obtener resultados medios buenos e, incluso muy buenos.

Por lo que se refiere a la solución de problemas se obtuvieron resultados aceptables, se presentaron algunas dificultades en el estudio de problemas complejos, así como en la profundización en la identificación y el conocimiento de las causas y en el análisis de las consecuencias

de los propios comportamientos. En cualquier caso, la valoración de la adquisición de los aprendizajes propuestos superó ampliamente la media, así como la implicación en las actividades que se fueron proponiendo a lo largo del desarrollo del taller.

La relación con los coordinadores del taller y con los tutores ha ido incrementando la calidad a medida que se fueron sucediendo las sesiones de trabajo. El clima creado en el grupo ha superado con creces las expectativas que nos habíamos creado, por lo que realmente todos nos hemos sentido satisfechos con los logros conseguidos.

Además de los datos señalados en los apartados anteriores, interesa apuntar que a la hora de cerrar este trabajo hemos sabido que las 2 chicas están matriculadas en una Academia de peluquería, 2 chicos han vuelto al Centro Educativo para terminar su educación básica; otros 3 han encontrado un trabajo como aprendices en la mecánica de automóviles y en trabajos de fontanería; otros 3 están preparándose para aprobar el examen que les permitirá acceder a uno de los PGS ; con los 2 restantes no se han podido establecer nuevos contactos hasta el momento.

## **5.2 Valoración del proceso**

El proceso de intervención en líneas generales ha cubierto los objetivos previstos:

De una parte, ha conseguido que los estudiantes se hayan implicado en el diseño y desarrollo de un programa de intervención dirigido a la integración social de un grupo de jóvenes. La valoración realizada por los estudiantes ha calificado la experiencia de “muy interesante y valiosa” para su formación como Educadores Sociales.

Por otro lado, todos los participantes en el trabajo –Educativa Social y Profesionales del Centro Educativo– han expresado su satisfacción por haber estado implicados en este proceso de intervención. Incluso se ha pensado en la posibilidad de llevar a cabo otras intervenciones en el futuro y han apuntado líneas de mejora.

También los chicos han valorado positivamente el desarrollo del Taller.

Por lo que se refiere al desarrollo pormenorizado de la experiencia, se realizó una extensa memoria que sintetiza las valoraciones realizadas después de cada una de las sesiones de trabajo de las 12 semanas. También fueron valorados y matizados los distintos ejercicios desarrollados y las diversas experiencias que se propusieron a lo largo del trabajo. Todo ello supone un excelente material a partir del cuál llegar a redefinir futuras aplicaciones del programa de intervención.

## **III. REFLEXIONES CONCLUSIVAS**

A la hora de concluir resulta difícil constatar qué ha cambiado o puede cambiar en la vida y las actuaciones de los chicos el haber participado en este Taller, el haber mantenido una presencia en las sesiones de trabajo y el haber establecido una relación personal tan estrecha con todo el equipo educativo y más particularmente con cada uno de los tutores.

Si realmente es difícil ponderar el cambio de comportamientos, incluso de los aprendizajes concretos que se han adquirido, lo que siempre resulta impredecible a corto y mucho más a largo plazo, es el cambio de actitudes, de hábitos y costumbres que tan enraizados están en los comportamientos de la vida cotidiana de los sujetos, en las conductas de los grupos y pandillas de los que forman parte y en general en los comportamientos habituales de las tribus urbanas de nuestras ciudades.

Para concluir el capítulo de valoraciones en relación con la eficacia del trabajo, resta expresar y sintetizar las vivencias de las personas que hemos planificado y desarrollado el programa de intervención: los futuros educadores sociales junto con la profesora, la educadora social y los profesores del barrio, hemos redactado unas reflexiones que han reflejado no solo nuestras opiniones y percepciones sino además nuestras vivencias, nuestros sentimientos, nuestras satisfacciones, nuestras esperanzas y también, cómo no, nuestras desesperanzas.

Los estudiantes han manifestado que el trabajo, aunque duro, les ha permitido profundizar en el desarrollo de su tarea como educadores sociales y que les ha abierto nuevos horizontes en la comunicación y participación comunitaria, aspectos que han contribuido a su enriquecimiento como personas y como profesionales.

Los agentes sociales del barrio han manifestado su satisfacción por el trabajo de equipo que se ha podido realizar en favor de la integración de chicos que en principio pensaban que “estaban perdidos” educativamente hablando, ya que percibían que era imposible su influencia educativa en este tipo de sujetos.

El trabajo realmente ha sido arduo, ha exigido muchas horas de dedicación por parte de todos y algún que otro sinsabor, pero hemos logrado conformarnos como un equipo, se ha desarrollado un importante trabajo de colaboración por parte de todos. A medida que hemos avanzado en el proceso hemos vivenciado que cobran vida las dos propuestas hechas al principio que rezaban así: “*Aquí nadie es más que nadie*”, “*Aquí ninguno es más inteligente que todos nosotros juntos*”.

Como síntesis todos hemos apreciado que el esfuerzo ha merecido la pena, el funcionamiento del trabajo colaborativo del equipo ha puesto de manifiesto que con él todos hemos ganado y todos hemos tenido premio.

#### IV. BIBLIOGRAFÍA

- ÁLVAREZ, L (1996): *Habilidades sociales en la educación infantil*. Madrid. Escuela Española
- ALVAREZ-URÍA, F. (1992): *Marginación e inserción* Madrid. Endymion.
- AMORÓS, P y AYERBE, P. (2000): *Intervención educativa e inadaptación social*. Madrid. Síntesis.
- AYERBE, P. (1991): “Hacia un análisis de la inadaptación social “ en Martínez A. (Ed): *Pedagogía de la marginación*. Madrid. Popular.
- BALCELLS, M.A. y ALSINET, C. (2000): *Infancia y adolescencia en riesgo social: Estrategias de intervención*. Lleida. Universidad.

- BANDURA, A. (1977):** *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall.
- BANDURA, A. y WALTERS, R.H. (1978):** *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Madrid. Alianza.
- BLANCO, A. (1982):** "Evaluación de habilidades sociales" en Fernández Ballesteros, R. y Carribles J.A. (Eds) *Evaluación conductual* Pirámide. Madrid.
- BLUMER, J. (1982):** *El interaccionismo simbólico*. Madrid. Hora.
- CABALLO, V.E. (1993):** "Relaciones entre diversas medidas conductuales y de autoinforme de las habilidades sociales", *Psicología conductual* nº 1 pp. 73-99.
- CABALLO, V.E.: (1993):** *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid Siglo XXI.
- CABALLO, V.E. (1998):** *Teoría, evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Valencia. Promolibro.
- COLEMAN, J.S. y HUSÉN, T. (1989):** *Inserción de los jóvenes en una sociedad en cambio*. Madrid. Narcea.
- DE MIGUEL, M. (1999):** "Evaluación externa en un programa de educación social" en Pérez G. (Coord): *Modelos de investigación cualitativa*. Madrid. Narcea. pp 287-319.
- FERNÁNDEZ BALLESTEROS, R. (1982):** *El ambiente. Análisis psicológico*. Madrid. Pirámide.
- GARDNER, H. (1995):** *Inteligencias múltiples*. Barcelona. Paidós
- GIL, F. y GARCÍA SÁIZ, M. (1994):** "Adquisición y desarrollo de habilidades sociales" en A. Puente (Coord): *La conducta y sus contextos*. Madrid Eudema.
- GIL, F. y GARCÍA SÁIZ, M. (1995):** "Técnicas de entrenamiento en habilidades sociales" en Gil F. y otros (Eds): *Habilidades sociales y salud*. Madrid. Pirámide.
- GIL, F. y LEÓN RUBIO, J.M. (1998):** *Habilidades sociales. Teoría, investigación e intervención*. Madrid. Síntesis.
- GOLEMAN, D. (1997):** *Inteligencia emocional*. Barcelona. Ed. Kairós .
- GOFFMAN, E. (1963):** *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires. Amorrortu
- GOLEMAN, D. (1999):** *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona. Kairós.
- HABERMAS, J. (1987):** *Teoría de la acción comunicativa. Racionalidad de la acción y racionalidad social*. Madrid. Taurus.
- KAZDIN, A.E. y BUELA-CASAL, G. (2001):** *Conducta antisocial. Evaluación, tratamiento y prevención en la infancia y adolescencia*. Madrid. Pirámide
- KELLY, J.A. (1987):** *Entrenamiento en habilidades sociales* Bilbao. D.D.B.
- LAWTON P. (1973):** *The Psychology of Adult Development and Aging*. American Psych. Assoc. Washington.
- MARTÍNEZ, A. (1996):** "Programa para el desarrollo de las habilidades sociales, autoconocimiento y autoestima en el marco de los centros diurnos no residenciales para adolescentes" *Educación social* nº 3 pp. 67-74
- MEAD G.H. (1934):** *Espíritu, persona y sociedad* Buenos Aires . Paidós.
- MELENDRO ESTEFANÍA, M. (2000):** *Adolescentes y jóvenes en dificultad social*. Madrid. Cáritas Española.
- MELENDRO, M y otros (2000):** *Adolescentes y Jóvenes en exclusión social*. Documentación Social. nº 120 Cáritas Española.
- OVEJERO, A. (1990):** "Las habilidades sociales y su entrenamiento. Un enfoque necesariamente psicosocial" *Psicothema* nº 2pp. 93-112.

- PAULA, I. (2000):** *Habilidades sociales: educar hacia la autorregulación* Barcelona. ICE
- PERELLÓ, F. (1991)** “La socialización aspecto prioritario en la desviación social del menor” en Martínez, A. (Ed.): *Pedagogía de la marginación*. Madrid Popular pp. 93-117.
- ROCHER, G. (1985):** *Introducción a la Sociología general*. Barcelona. Herder.
- RUTTER, M. (2000):** *La conducta antisocial de los Jóvenes*. Madrid. Cambridge Univ. Press.
- SALOVEY, P y MAYER, R. (1990):** “Emotional Intelligence” *Imagination, Cognition and Personality*, n° 9 pp. 185-211
- SANZ, M. L. y SANZ, M.T. (2000):** “Reflexiones sobre la enseñanza de las habilidades sociales” *Revista de Ciencias de la Educación* n°182 pp.201-216.
- THORNDINCKE, R.L. (1920):** “Intelligence and its uses” *Harper’s Magazine* n°140 pp. 227-235.
- TRIANES, M.V. (1999):** *Relaciones sociales y prevención de la inadaptación social y escolar*. Málaga. Algibe
- VALLES ARANDIGA, A. (2002):** *Habilidades sociales e inteligencia emocional para el afrontamiento de la conflictividad escolar*. Valencia Promolibro
- VALLES ARANDIGA, A. y VALLES TORTOSA, c. (2000):** *Habilidades sociales y autocontrol: Guía didáctica y recursos educativos*. Alcoy. Marfil
- VALLÉS, A. (1994):** *Programa de refuerzo de las habilidades sociales* Madrid. EOS
- VALVERDE, J. (1988):** “Características psicológicas del menor inadaptado” en Varios: *La escuela ante la inadaptación social*. Madrid. Fundación Banco Exterior.
- VALVERDE, J. (1993):** *El proceso de inadaptación social* Madrid. Popular
- VALVERDE, J. (1999):** “El papel de los iguales en el proceso de inadaptación social” en *Puente*. Albacete. Escuela de formación de apoyo al menor n° 7 pp.14-22.
- VERDUGO, M.A. (1997):** *Programa de habilidades sociales. Programas conductuales alternativos*. Salamanca. Amarú Ediciones.
- VERDUGO, M.A.(2000):** *Programas de habilidades de la vida diaria: Programas conductuales alternativos* Salamanca. Amaru.
- WARGER, C.L. y RUTHERFORD, J. (1996):** *A Collaborative Approach Social Skills Instruction*, reston. Exceptional Innovations, Inc.