

## **ENTRENAMIENTO EN HABILIDADES SOCIALES EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO: EFECTO SOBRE LAS HABILIDADES SOCIALES PARA TRABAJAR EN EQUIPOS Y LA ANSIEDAD SOCIAL**

Santiago Mendo Lázaro, Benito León del Barco, Elena Felipe Castaño  
y María Isabel Polo del Río  
*Universidad de Extremadura (España)*

### **Resumen**

Las competencias de interacción social son muy importantes para los profesionales de la educación. En el presente trabajo se plantea como principal objetivo estudiar el efecto de un programa de entrenamiento en habilidades sociales en el contexto universitario formal, sobre las habilidades sociales para trabajar en equipos de aprendizaje y la ansiedad social de los estudiantes. Además, se analiza si el nivel de ansiedad social influye en el éxito del entrenamiento. Para ello, se diseña una investigación de corte cuasiexperimental con grupo de referencia, en la que participan 149 estudiantes del Grado en Educación Social. Se toman medidas pretest-postest a través de autoinformes que exploran las habilidades sociales básicas para trabajar en equipos de aprendizaje y la ansiedad social. Los resultados confirmaron la eficacia del entrenamiento realizado en estudiantes universitarios de Educación social, y avalan la pertinencia de controlar la variable ansiedad social en los entrenamientos en habilidades sociales, como limitadora de las capacidades y competencias de interacción social durante el entrenamiento.

**PALABRAS CLAVE:** *habilidades sociales, ansiedad social, trabajo en equipo, entrenamiento en habilidades sociales, competencia social.*

### **Abstract**

The competences of social interaction are very important for education professionals. In this paper, we propose as main objective to study the effect of a program on social skills training in the formal university context, on the social skills to work in teams learning and on the social anxiety of students. It was also analyzed whether the level of social anxiety affects the success of the training. For this purpose a quasi-experimental research cutting control group, in which 149 students of the degree in social education participated. Pretest-posttest measures were taken through self-exploring basic social skills for learning teamwork, and social anxiety. The results confirmed the effectiveness of the training conducted in university students of social education, and support the relevance of social anxiety

---

Esta investigación forma parte del proyecto "Habilidades para el trabajo en equipos cooperativos" (ref. Acción II-74/2015).

*Correspondencia:* Santiago Mendo Lázaro, Facultad de Formación del Profesorado, Universidad de Extremadura, Avda. de la Universidad, s/n, 10007 Cáceres (España). E-mail: smendo@unex.es

control variable in training in social skills, as well as its power to limit the capabilities and skills of social interaction during training.

KEY WORDS: *social skills, social anxiety, teamwork, social skills training, social competence.*

## Introducción

No hay duda de la importancia de las interacciones sociales. Se nace dependiente de las relaciones sociales para la supervivencia, convertirse en adultos útiles para la sociedad dependerá de la capacidad o incapacidad para relacionarse (Felipe y Ávila, 2005). Las habilidades sociales determinan el discurrir de nuestras vidas (Caballo, 1993a). Son conductas “mediante las cuales expresamos ideas, sentimientos, opiniones, afecto..., mantenemos o mejoramos nuestra relación con los demás, y resolvemos y reforzamos una situación social” (León, 2009, p. 67).

En las últimas décadas el estudio de las habilidades sociales ha experimentado un notable incremento. Algunos claros ejemplos del interés que despierta su investigación con estudiantes universitarios españoles, así como, de la diversidad temática sobre este particular son: a) habilidades sociales y su evaluación (Caballo *et al.*, 2014; Letussi, Freytes, López y Olaz, 2012; Mendo, León, Felipe, Polo y Palacios, 2016), b) entrenamiento en habilidades sociales (Bueno, Durán y Garrido, 2013; Fernández y Fraile 2008; Pades, 2003), c) dimensiones de la habilidades sociales (Caballo, 1993b), d) habilidades sociales para la vida cotidiana (Gismero, 2000), e) habilidades sociales para el trabajo en equipos (León, Felipe, Mendo e Iglesias, 2015; Rodríguez y Ridao, 2014), f) habilidades de comunicación (García-López, Díez-Bedmar y Almansa-Moreno, 2013).

Las habilidades sociales se relacionan con un buen ajuste psicológico, reducción del estrés social, círculo social más amplio, buena autoestima, menos conflictos con los demás, autocontrol, tranquilidad, percepción positiva por parte de los demás y la autoafirmación (León, 2009). Por el contrario, las conductas que se alejan del estilo de respuesta asertivo o socialmente habilidoso provocan baja aceptación social (Rapee, Schniering y Hudson, 2009), problemas emocionales y académicos (Neil y Chirstensen, 2009), desajustes psicológicos (Mathiesen, Sanson, Stoolmiller y Karevold, 2009) comportamientos antisociales (Cummings, Kaminski y Merrell, 2008), menor número de amigos y de oportunidades en la vida, baja autoestima, frustración, tensión, o problemas de consumo de sustancias adictivas (León, 2009).

Desde la aparición del término “fobia social” (Marks y Gelder, 1966), un considerable número de investigaciones han apuntado a la existencia de una relación inversa entre las habilidades sociales y la ansiedad social (Burkhart, Green y Harrison, 1979; Chambless, Hunter y Jackson, 1982; Hollandsworth, 1976; León *et al.*, 2015; Motoca, Williams y Silverman, 2012; Orenstein, Orenstein y Carr, 1975). No obstante, aunque esta relación ha sido planteada conceptualmente, a nivel empírico ha sido poco estudiada (Caballo, Salazar, Irurtia, Olivares y Olivares, 2014). El trastorno de ansiedad social es uno de los problemas psicológicos con mayor prevalencia, se caracteriza por un miedo poco racional, intenso y

persistente, que se experimenta en una o más situaciones de interacción social, en las que el sujeto que la experimenta es especialmente sensible a la crítica, a la evaluación negativa o al rechazo por parte de los demás (*American Psychiatric Association* [APA], 2013).

La aceptación generalizada de que las personas que sufren ansiedad social experimentan algún tipo de déficit en habilidades sociales, lleva a que uno de los componentes que más frecuentemente integran los tratamientos para la ansiedad social, sea el entrenamiento en habilidades sociales (Cartwright-Hatton, Tschernitz y Gomersall, 2005; García-López, 2013; Olivares, Olivares-Olivares y Macià, 2014). Algunos modelos cognitivos de la ansiedad social en adultos (p. ej., Clark y Wells, 1995; Rapee y Heimberg, 1997) proponen que las personas con ansiedad social no siempre carecen de habilidades sociales adecuadas. Investigadores como Clark y Arkowitz (1975) o Clark y Wells (1995) sugieren que los comportamientos sociales inadecuados son producto directo de la ansiedad social y la atención excesiva en las interacciones sociales. Desde estas perspectivas, las personas con ansiedad social podrían tener las habilidades sociales adecuadas, pero su ansiedad impediría llevar a cabo interacciones sociales, y por tanto, utilizar las habilidades adecuadamente (Beidel, Rao, Scharfstein, Wong y Alfano, 2010). No obstante, para que las actuaciones o interacciones sociales puedan ser consideradas competentes, hay que ser capaz de ponerlas en juego en las situaciones específicas (Monjas, 2004).

Así pues, con base en lo expuesto, y a la estrecha relación entre ansiedad social y habilidades sociales, se considera oportuno su análisis conjunto, para una mejor comprensión de ambas variables y su relación.

Existe un creciente impulso y promoción de la cooperación y el fomento de la participación en todo tipo de organizaciones educativas, laborales o sociales, en las que el individuo está siendo sustituido por una gran variedad de grupos y equipos de trabajo como principal unidad productiva (Gil y Alcover, 2008). Son muchos los autores que enfatizan la importancia de las habilidades sociales para los miembros de los grupos/equipos, considerándolas un factor clave que condiciona los efectos de los métodos de aprendizaje cooperativo (p. ej., Echeita, 1995; Johnson, Johnson, Stanne y Garibaldi, 1990).

En el ámbito universitario, de acuerdo con Fabra (1992), se tiende a pensar que "el estar en grupo" se aprende tan sólo con la experiencia o por intuición. Siendo frecuente, establecer grupos de trabajo cuyo objetivo es el aprendizaje. Estos grupos, pasan por unas etapas en las que se enfrentan a nuevos retos y conflictos, poniendo a prueba la capacidad de comunicación de sus miembros y desarrollando unas determinadas habilidades y actitudes. Pero, las estrategias y habilidades necesarias para la interacción en grupo, no aparecen de forma mágica en los encuentros con los demás, y los grupos en el que sus miembros no estén preparados para trabajar en equipo, no conseguirán los objetivos de aprendizaje (León, 2006).

Para Kraut y Streeter (1995), la comunicación asertiva dentro del equipo implica procesos de intercambio de información y retroalimentación. De modo que cada miembro del equipo debe practicar la escucha activa y ser capaz de enviar y recibir mensajes de forma asertiva. La comunicación asertiva es un aspecto sin el

cual no es posible la cooperación, aporta información al equipo sobre la tarea que se está realizando y es esencial en la solución de problemas (Gómez, 2005). De otro modo, se dificulta la coordinación, apareciendo uno de los conflictos más habituales en el trabajo en equipo entre estudiantes universitarios (Del Canto *et al.*, 2009).

Así las cosas, el entrenamiento en habilidades sociales aumenta la frecuencia de conductas asertivas y habilidades comunicativas de interacción grupal, como: dar y solicitar ayuda, dar y recibir explicaciones, hacer y responder preguntas (León, 2006). Estas habilidades comunicativas y en general las habilidades sociales, a su vez, se relacionan con la eficacia y el rendimiento de los equipos (Foushee y Manos, 1981; Pujolàs, 2009). Las competencias sociales/interpersonales permiten una adaptación constante a las demandas del entorno, y se pueden desarrollar en base a procesos de enseñanza-aprendizaje (De Juanas, 2010). Consideradas desde el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) como competencias genéricas o transversales, un alto porcentaje las titulaciones universitarias incluyen estas competencias, contribuyendo a una formación más integral del alumnado como persona y como futuro profesional (Sánchez-Elvira, López-González y Fernández-Sánchez, 2010).

Las habilidades sociales para un desempeño profesional adecuado, aunque estudiadas (p. ej., Salazar, Roldán, Garrido y Ramos, 2014), habitualmente han sido subestimadas o consideradas poco relevantes, en comparación con la importancia dada a los conocimientos técnicos (Del Prette y Del Prette, 2003). Por lo que en la formación de los estudiantes -incluso en los que el contacto interpersonal y social es esencial y afecta al ejercicio y las relaciones profesionales- se venía poniendo mucho más énfasis en la adquisición de competencias técnicas que en la mejora de las relaciones y competencias interpersonales (Gismero, 2000).

La comprensión de las costumbres y los códigos de conducta de los distintos contextos en los que el individuo se desarrolla, es fundamental para mantener interacciones sociales competentes (Comisión Europea, 2007). Estas interacciones permiten participar de manera eficaz y constructiva en la vida social y profesional, relacionándose con el éxito personal, social y profesional (Monjas, 2004). Esta competencia se corresponde con el bienestar personal y colectivo, siendo consideradas como unas de las competencias del siglo XXI para los aprendizajes del nuevo milenio (Ananiadou y Claro, 2009).

Las habilidades sociales pueden aprenderse (Caballo, 1993a), lo que implica que como todo lo que es aprendido es susceptible de ser enseñado, y al igual que otras conductas, dependen de las propias experiencias de aprendizaje. En este sentido, estudiantes de los grados de maestro (Primaria e Infantil), manifiestan una mayor satisfacción con el aprendizaje de las competencias "trabajo en equipo" y "habilidades sociales" (Tesouro, Gras y Tejada, 2012). Frecuentemente el Educador/a Social desempeña su labor profesional en contextos y situaciones con normas y códigos de conducta propios, siendo imprescindible disponer de un repertorio adecuado de habilidades sociales. Además, esta labor profesional suele realizarse dentro de equipos multidisciplinares, en los que las habilidades sociales para trabajar en equipos resultan esenciales.

Existe un consenso sobre los procedimientos en la enseñanza y el entrenamiento de las conductas socialmente hábiles (Caballo, 1993a), y el entrenamiento en habilidades sociales en el ámbito universitario, ha demostrado ser eficaz, entre otros, en: estudiantes de enfermería (Fernández y Fraile, 2008; Pades, 2003), educación primaria (Bueno, Durán y Garrido, 2013), trabajo social y educación social (Rosa, Navarro-Segura y López, 2014).

Las competencias sociales son esenciales para la vida social y profesional, por lo que es importante su estudio, así como el uso de metodologías alternativas para la formación y evaluación de las competencias sociales de los estudiantes universitarios, especialmente para los que la adecuada gestión de las relaciones sociales en diferentes ámbitos, será una parte importante de su labor profesional.

Conforme a esto, el objetivo de la presente investigación es estudiar el efecto de un programa de entrenamiento en habilidades sociales desarrollado en el marco de la asignatura "Habilidades Sociales" de 3º de Grado en Educación Social, sobre: a) la mejora de las habilidades sociales para trabajar dentro de un equipo de aprendizaje, b) la reducción de la ansiedad social de los estudiantes que cursan dicha asignatura, y c) si estas mejoras en las habilidades sociales, están mediadas por el nivel de ansiedad social previo al entrenamiento.

## **Método**

### *Participantes*

La selección de la muestra se realizó de forma incidental procurando tener acceso al total de la población ( $N= 160$ ), se obtuvo la colaboración de 149, que corresponde al 93,12% del total de alumnos matriculados en el curso 2014-15 en segundo y tercero de Grado de Educación Social de la Universidad de Extremadura (España). Del total de participantes, 135 fueron mujeres (90,6%) y 14 varones (9,4%), que tenían de entre 18 y 28 años ( $M= 20,63$ ;  $DT= 2,04$ ). El criterio de selección para el grupo experimental estuvo determinado por cursar la asignatura "Habilidades Sociales" impartida en 3º de Grado en Educación Social ( $n= 75$ ). Como grupo de referencia buscando la mayor equivalencia posible entre grupos, se escogió a los estudiantes de 2º de la misma titulación ( $n= 74$ ).

### *Instrumentos*

Se utilizaron los siguientes instrumentos baremados con población universitaria:

- a) "Cuestionario de habilidades sociales de equipos de aprendizaje" (CHSEA; León, Felipe, Mendo e Iglesias, 2015). Evalúa las habilidades sociales que los estudiantes manifiestan cuando trabajan en equipos de aprendizaje en el ámbito universitario. Está formado por 15 ítems, que se contestan en una escala Likert de cinco puntos, desde 1 (Totalmente en desacuerdo), hasta 5 (Totalmente de acuerdo). Estos ítems muestran las habilidades sociales más relevantes que intervienen en las situaciones de aprendizaje cooperativo. Evalúan tres factores o subescalas de las habilidades sociales de equipos de

- aprendizaje: 1) Habilidades sociales de autoafirmación, 2) Habilidades sociales de recepción de información y 3) Habilidades sociales de emisión de información. Cada factor consta de cinco ítems distribuidos a lo largo del cuestionario. Una mayor puntuación total y de los tres factores, indica mayores habilidades sociales para trabajar en equipo de aprendizaje. Los índices alfa ( $\alpha= 0.84$ ), fiabilidad compuesta (FC= 0.98) indican una buena fiabilidad global del CHSEA, con una varianza media extractada (VME= 0,63). Los tres factores de cuestionario presentan una adecuada fiabilidad, con una VME  $>0.50$  en los factores 2 y 3 (F1:  $\alpha= 0,77$ ; FC= 0,81; VME= 0,47; F2:  $\alpha= 0,80$ ; FC= 0,86; VME= 0,55; F3:  $\alpha= 0,79$ ; FC= 0,86; VME= 0,56).
- b) "Cuestionario de ansiedad social para adultos" (CASO-A30; Caballo *et al.*, 2010). Este cuestionario evalúa, como lo indica su nombre, la ansiedad social en adultos. Consta de 30 ítems que se puntúan en una escala tipo Likert de cinco puntos, desde 1= "Nada o muy poco malestar, tensión o nerviosismo" hasta 5= "Mucho o muchísimo malestar, tensión o nerviosismo" El CASO-A30 evalúa cinco dimensiones de la ansiedad social: 1) Hablar en público/Interacción con personas de autoridad), 2) Interacción con desconocidos, 3) Interacción con el sexo opuesto, 4) Expresión asertiva de molestia, desagrado o enfado, y 5) Quedar en evidencia o en ridículo. Cada dimensión consta de seis ítems distribuidos al azar a lo largo del cuestionario. En el CASO-A30 se considera que una mayor puntuación es indicador de mayor ansiedad social. El CASO-A30 muestra una buena fiabilidad global,  $\alpha= 0,90$ , FC= 0,95, con una VME= 0,60. Los cinco factores del cuestionario presentan una adecuada fiabilidad, con una VME  $> 0,50$  en los factores 1, 2 y 3 (F1:  $\alpha= 0,88$ ; FC= 0,89; VME= 0,57; F2:  $\alpha= 0,83$ ; FC= 0,87; VME= 0,53; F3:  $\alpha= 0,83$ ; FC= 0,85; VME= 0,50; F4:  $\alpha= 0,73$ ; FC= 0,84; VME= 0,47; F5:  $\alpha= 0,70$ ; FC= 0,77; VME= 0,45).

### Procedimiento

En España se imparte el Grado en Educación Social en 34 universidades, 28 públicas y seis privadas. Si bien, las habilidades sociales son una competencia transversal en los Grados de Educación Social impartidos en España (Senent, 2012), en la Universidad de Extremadura se imparte una asignatura obligatoria (6 créditos ECTS) dirigida a la formación de las habilidades sociales de los estudiantes de 3º de Grado en Educación Social.

Se solicitó la participación de los estudiantes, insistiendo en la voluntariedad de su participación, asegurando la confidencialidad de los datos obtenidos, el anonimato de las respuestas y su utilización exclusiva para fines de investigación. Una vez obtenido su consentimiento, cumplimentaron los cuestionarios (entre 15 y 20 minutos) al comienzo de las clases.

El trabajo se desarrolló en tres fases: pretest, entrenamiento y postest. En la primera, se administró el pretest al grupo experimental (3º año), y al grupo de referencia (2º año), coincidiendo con el comienzo del curso 2014/15.

En la segunda fase, se implementó la asignatura “Habilidades sociales”, en el que sólo participaron los estudiantes de 3° (grupo experimental). El programa de la asignatura fue distribuido en 22 sesiones, 15 en gran grupo (70 a 80 estudiantes) de 1,5 horas de duración y siete en grupo seminario (35 a 40 estudiantes distribuidos al azar) de una hora de duración. Durante las clases en gran grupo - como parte del programa de la asignatura- se imparte la base teórica de las habilidades sociales (marco conceptual de las habilidades sociales y sus componentes; habilidades sociales más relevantes en el perfil del educador/a social; técnicas de evaluación y entrenamiento en habilidades sociales). Paralelamente a las actividades realizadas durante las clases en gran grupo, se estructura el programa de entrenamiento clásico en habilidades sociales. Las sesiones se realizan en grupo seminario atendiendo a un mayor control de las siguientes variables intervinientes en el proceso de entrenamiento en habilidades sociales: la duración del entrenamiento, el tamaño de los grupos, o el espacio empleado (versatilidad del aula) (Caballo, 1993a; Wilkinson y Canter, 1982). Los estudiantes realizan actividades en las que se entrenan diferentes habilidades sociales (hacer preguntas, ofrecer retroalimentación positiva, iniciar, mantener y finalizar conversaciones, expresar sentimientos positivos y negativos, hacer y recibir críticas, rechazar peticiones, pedir favores, hacer elogios...) mediante el uso de diferentes técnicas (representación de papeles, disco rayado, banco de niebla...) durante las cuales ponen en práctica, observan, describen y buscan distintas alternativas a determinados repertorios conductuales. Las sesiones se desarrollan siguiendo las diferentes fases del método clásico de entrenamiento en habilidades sociales (instrucciones, modelado, ensayo de conducta, retroalimentación, refuerzo y generalización).

En la fase postest, buscándose la reducción del efecto atribuible a la existencia de evaluación (Wilkinson y Canter, 1982), dado que el entrenamiento se desarrolla en el marco de una asignatura, se administra el postest al grupo experimental una vez realizada la evaluación final de la asignatura, y paralelamente al grupo de referencia.

### *Análisis de datos*

Con el propósito de determinar el uso de pruebas paramétricas o no paramétricas, se somete a los datos a las pruebas de Kolmogorov-Smirnov para analizar el supuesto de normalidad, Rachas para contrastar el supuesto de aleatorización y Levene en las comparaciones de medias, contrastando así el supuesto de homoscedasticidad. Se encuentra  $p > 0,05$  en todos los contrastes, quedando justificada la utilización de pruebas paramétricas.

Las técnicas estadísticas empleadas son *t* de student, ANOVA y ANCOVA, a través del paquete estadístico IBM SPSS Statistics 21.0 (IBM Corp., 2012), así como pruebas del tamaño del efecto (*d* de Cohen). También, se utiliza el programa EQS versión 6.2 (Bentler y Wu, 2012) para evaluar la fiabilidad de la estructura factorial de los cuestionarios CHSEA y CASO-A30.

## Resultados

En primer lugar, con el objetivo de conocer posibles diferencias en las puntuaciones medias del CHSEA y el CASO-A30, y contrastar si el entrenamiento realizado durante la asignatura mejora las habilidades sociales para trabajar en equipos de aprendizaje y reduce el nivel de ansiedad social de los estudiantes, en la tabla 1 se presentan los estadísticos descriptivos y las comparaciones intragrupo (pretest-postest) e intergrupos (pretest-pretest y postest-postest).

Además, para determinar la eficacia de la intervención, completando la información que aporta la aplicación de las pruebas de significación (*t* de Student), se calcula el tamaño del efecto intra e intergrupo (tabla 1) utilizando el estadístico *d*, propuesto por Cohen (1977), ya que, en ocasiones un resultado “no significativo” puede tener una significación práctica. (Kirk, 1996). De esta forma, la consideración de la magnitud del efecto, es utilizada para determinar si los resultados son irrelevantes o útiles e importantes.

En las comparaciones intergrupo (de referencia/experimental) se encuentran diferencias significativas sólo en relación con el postest (tabla 1). Los datos muestran que los estudiantes del grupo experimental obtienen puntuaciones mayores ( $p \leq 0,005$ ) en el CHSEA y tamaños del efecto medios ( $d > 0,50$ ) en la puntuación total y los factores 1 (habilidades de autoafirmación) y 2 (habilidades de recepción de información). En el factor 3 (habilidades de emisión de información) también obtuvieron puntuaciones mayores, pero no fueron significativas y el tamaño del efecto fue pequeño.

Para eliminar la variación debida a la no equivalencia y/o diferencias entre el grupo de referencia y el grupo experimental se somete a los datos a la prueba *t* de Student para muestras relacionadas (tabla 1). Contrastándose así, si los resultados pueden ser atribuidos a la variable independiente (entrenamiento en habilidades sociales). A este respecto, las comparaciones intragrupo muestran mejoras ( $p < 0,001$ ) entre las puntuaciones pretest y postest dentro del grupo experimental, con tamaños del efecto medios ( $d \geq 0,60$ ) en la puntuación total y los factores 1 (habilidades de autoafirmación) y 3 (habilidades de emisión de información), y pequeño ( $d = 0,31$ ) en el factor 2 (habilidades de recepción de información) del CHSEA.

En cuanto a la ansiedad social, se observa una reducción significativa ( $p < 0,05$ ) y tamaños del efecto pequeños en los factor 1 (Hablar en público/Interacción con personas de autoridad,  $d = 0,25$ ) y 3 (Interacción con el sexo opuesto,  $d = 0,31$ ) del CASO-A30.

Por último, para contrastar la existencia de diferencias en el CHSEA en función del grado de ansiedad social entre los estudiantes y si el incremento en las puntuaciones del CHSEA tras el entrenamiento (postest) en el grupo experimental, es dependiente de la ansiedad social de base (pretest) de los estudiantes, es decir, si el hecho de presentar una mayor o menor ansiedad social, influye en el éxito del entrenamiento, se realizaron sendos análisis multivariados ANOVA (tabla 2) y ANCOVA (tabla 3). Para lo cual, se dividió la muestra utilizada en tres grupos de igual tamaño (33%) mediante un criterio de percentiles, asumiendo que el tercio inferior, medio y superior de la muestra corresponden a baja, media y alta ansiedad social respectivamente.



**Tabla 1**  
Diferencias de medias intra e intergrupos y tamaño del efecto de la intervención en habilidades sociales

Variables	Grupo de referencia (n= 74)			Grupo Experimental (n= 75)			De referencia/experimental (n= 149)		
	Pretest M	Postest M	Intragrupo t	Pretest M	Postest M	Intragrupo t	Pretest t	Postest t	De referencia/experimental t
CHSEA									
Total	59,45	59,01	0,846	57,92	62,77	8,086	0,667	0,506	-0,28
F1	18,92	18,80	0,098	18,62	20,27	2,68	0,583	0,561	-0,11
F2	22,08	21,46	2,23	22,05	22,83	3,753	0,074	0,941	-0,01
F3	18,45	18,75	0,961	17,25	19,67	7,614	0,715	0,476	-0,13
CASO									
Total	87,19	86,42	0,051	90,92	87,82	1,982	-1,253	0,213	0,23
F1	18,25	17,69	0,696	20,07	18,78	5,41	-1,825	0,071	0,34
F2	13,87	14,36	4,13	14,12	14,63	5,28	-0,308	0,759	0,06
F3	19,50	18,61	5,22	20,10	18,55	3,023	-0,736	0,463	0,13
F4	17,23	17,02	0,525	16,83	16,90	3,65	0,873	0,571	-0,10
F5	18,20	19,10	3,69	19,63	19,30	4,68	-1,888	0,061	0,34

Notas: CHSEA= Cuestionario de habilidades sociales de equipos de aprendizaje; Factores del CHSEA: F1= Habilidades de autoafirmación; F2= Habilidades de recepción de información; F3= Habilidades de emisión de información; CASO= Cuestionario de ansiedad social para adultos; Factores del CASO: F1= Hablar en público/interacción con personas de autoridad; F2= Interacción con desconocidos; F3= Interacción con el sexo opuesto; F4= Expresión asertiva de molestia, desagrado o enfado; F5= Quedar en evidencia o en ridículo. En negrita ps 0,005.

El ANOVA (tabla 2) muestra la existencia de diferencias en ambos grupos (de referencia y experimental) en las puntuaciones pretest del CHSEA entre los grupos ansiedad social baja/media/alta en la puntuación total y los factores 1 (habilidades de autoafirmación) y 3 (habilidades de emisión de información). La prueba de ajuste de Bonferroni indica, que estas diferencias sólo son significativas ( $p \leq 0,05$ ) entre los grupos ansiedad social baja/alta.

**Tabla 2**

Análisis de varianza de un factor para las habilidades sociales en función del nivel de ansiedad social

CHSEA	Grupo de referencia					Grupo experimental				
	Nivel de AS	M	DT	F	p	AASS	M	DT	F	p
Total	Baja	61,79	6,21	5,313	<b>0,007</b>	Baja	61,87	5,54	5,105	<b>0,009</b>
	Media	57,90	6,66			Media	58,56	8,27		
	Alta	56,21	3,23			Alta	56,71	5,38		
Habilidades de autoafirmación	Baja	19,95	3,14	4,144	<b>0,020</b>	Baja	20,20	2,73	6,993	<b>0,002</b>
	Media	18,78	2,37			Media	19,04	2,58		
	Alta	18,07	2,91			Alta	18,05	2,48		
Habilidades de recepción de información	Baja	22,87	2,12	0,839	0,405	Baja	22,73	1,94	0,656	0,521
	Media	21,78	2,37			Media	21,86	3,15		
	Alta	21,61	1,61			Alta	21,76	2,56		
Habilidades de emisión de información	Baja	18,96	2,82	4,493	<b>0,010</b>	Baja	18,93	2,81	4,382	<b>0,017</b>
	Media	17,33	3,05			Media	17,65	3,42		
	Alta	16,53	1,97			Alta	16,90	2,88		

Notas: CHSEA= Cuestionario de habilidades sociales de equipos de aprendizaje; AS= ansiedad social. En negrita  $p \leq 0,05$ .

**Tabla 3**

Análisis de covarianza para las habilidades sociales en función del nivel de ansiedad social

Habilidades postest*	Nivel de AS	M	DT	Origen CHSEA pretest	Suma de cuadrados tipo III	gl. (error)	Media cuadrática	F	p	$\eta^2$
Total	Baja	66,50	4,23	Total	23,284	2(71)	11,642	0,827	0,443	0,03
	Media	64,33	6,44							
	Alta	60,27	4,61							
Autoafirmación	Baja	21,47	2,32	F1	1,518	2(71)	0,759	0,163	0,850	0,01
	Media	20,39	2,57							
	Alta	19,29	2,83							
Recepción informac.	Baja	23,86	1,89	F2	17,212	2(71)	8,606	4,691	<b>0,013</b>	0,15
	Media	23,53	2,03							
	Alta	22,08	2,84							
Emisión informac.	Baja	21,20	1,56	F3	38,889	2(71)	19,44	7,487	<b>0,001</b>	0,22
	Media	20,35	2,36							
	Alta	18,05	1,74							

Notas: \*evaluadas con el "Cuestionario de habilidades sociales de equipos de aprendizaje"; AS= ansiedad social. En negrita  $p \leq 0,05$

Finalmente, y una vez contrastada la existencia de mejoras en el grupo experimental de las habilidades sociales para trabajar en equipo entre el pretest y el postest, así como, diferencias en función de la ansiedad social. Se realizó una prueba de efectos intersujetos (ANCOVA) dentro del grupo experimental. Con el fin de eliminar de las variables dependientes (puntuaciones postest del CHSEA) el efecto atribuible a variables no incluidas en el diseño y por tanto no sometidas a control experimental, se utilizan como covariables las puntuaciones pretest de las variables dependientes (CHSEA) y como factor fijo la variable ansiedad social baja/media/alta. De esta manera, se conocerá si las diferencias estadísticas mostradas atribuibles a la intervención están mediadas por la variable ansiedad social.

La ANCOVA (tabla 3) muestra diferencias ( $p < 0,05$ ) en función del grado de ansiedad social en los factores 2 (habilidades de recepción de información) y 3 (habilidades de emisión de información). Las comparaciones por pares de Bonferroni nos indica que los estudiantes del grupo ansiedad social baja y media en el pretest logran mejoras significativamente mayores en el postest que los estudiantes con ansiedad alta.

## **Discusión**

En la presente investigación se evalúa el efecto de un entrenamiento en habilidades sociales, sobre las variables habilidades sociales para trabajar en equipos de aprendizaje y la ansiedad social de estudiantes universitarios, y se explora la relación entre ambas variables.

Respecto a las habilidades sociales para trabajar en equipos, teniendo en cuenta, que en contextos educativos suelen encontrarse valores más bajos que en otras disciplinas, siendo considerados relevantes valores de  $d \geq 0,30$  (Borg, Gall y Gall, 1993; Valentine y Cooper, 2003), se puede afirmar, que el entrenamiento realizado ha demostrado ser muy eficaz, apreciándose mejoras significativas y tamaños del efecto relevantes en todas las variables del CHSEA.

Si bien, teóricamente el entrenamiento en habilidades sociales logra resultados desde el primer momento, el método clásico del entrenamiento en habilidades sociales incide en la importancia del ensayo de la conducta socialmente habilidosa (Bueno y Garrido, 2012). A este respecto, las guías académicas de las diferentes titulaciones de la Facultad de Formación del Profesorado, y en particular la del Grado en Educación Social, muestran gran cantidad de competencias, contenidos y actividades relacionadas con el trabajo en grupo, o con la capacidad de comunicación y expresión en situaciones sociales, en las que los estudiantes tienen la oportunidad y necesidad de poner en juego sus habilidades sociales. De hecho, habitualmente se evalúa el conocimiento de los estudiantes universitarios en base a la exposición de un trabajo -individual o grupal- ante los compañeros de clase, el profesor o un tribunal (García-López, Díez-Bedmar y Almansa-Moreno, 2013).

Esto, por un lado, pone de manifiesto la importancia del ensayo de las conductas entrenadas en contextos reales, y por otro, mostraría, de acuerdo con Fabra (1992) y León (2006), que realizar actividades en grupo, no es condición

suficiente para lograr que los estudiantes mejoren o adquieran las competencias sociales necesarias para trabajar en grupos o equipos.

Con relación a la ansiedad social, en primer lugar, indicar que las puntuaciones (pretest) de los participantes en esta investigación, son similares a las obtenidas por Caballo *et al.* (2010) en un estudio con 15.504 estudiantes universitarios españoles y en particular en una muestra de 605 estudiantes universitarias extremeñas y 545 estudiantes de Trabajo Social.

Además, por un lado, los estudiantes del grupo ansiedad social baja, logran puntuaciones mayores en relación con las habilidades de autoafirmación (solicitar cambio de comportamiento, cortar interacciones...) y emisión de información (motivar, dar información, explicarse...), ambas habilidades de ejecución, en las que la persona tiene que hablar, intervenir de una determinada manera o actuar en público (APA, 2013). Por otro lado, el entrenamiento llevado a cabo consigue reducir la ansiedad social en el grupo experimental en los factores 1 (Hablar en público/Interacción con personas de autoridad) y 3 (Interacción con el sexo opuesto). Confirmándose –en estos factores– la eficacia del entrenamiento en habilidades sociales para la reducción de la ansiedad social (Baeza, 2007).

También, se observa que el grado de ansiedad social influye en el éxito del entrenamiento con relación a las habilidades de recepción (escuchar activamente, empatizar, resumir...) y emisión de información. Estos resultados apuntan a que el aprendizaje de determinadas habilidades sociales es dependiente de la ansiedad social, e informarían de la existencia entre variables de algo más que una correlación.

No obstante, y dada la relación entre ansiedad social y habilidades sociales, se podría argumentar, que el hecho de que el entrenamiento logre mejores resultados en los sujetos con baja ansiedad social, se debería a que una mayor ansiedad social puede inhibir la expresión adecuada de las habilidades sociales (Caballo *et al.*, 2014), o bien a que estos sujetos parten con mayores habilidades sociales al comienzo del entrenamiento. A este respecto, Mendo *et al.* (2016), no encuentran diferencias en el éxito del entrenamiento en habilidades sociales entre sujetos con mayores y menores habilidades sociales previas al entrenamiento.

Por tanto, los resultados obtenidos muestran la pertinencia de incluir y controlar la variable ansiedad social -como limitadora de las capacidades y competencias de interacción social- antes y durante los programas de entrenamientos en habilidades sociales. Siendo deseable incluir métodos como técnicas de respiración y/o relajación o la exposición breve o progresiva (Capafons, 2001), que facilitan la aceptación de la intervención y reducen la ansiedad social durante la exposición al ansiógeno que se produce de forma real o simulada durante los entrenamientos en habilidades sociales. Entendiendo, que un cierto grado de ansiedad social -siempre que no obstaculice el funcionamiento en el área interpersonal- no tiene por qué ser preocupante (Caballo, Andrés y Bas, 1997).

Las limitaciones de la presente investigación, están relacionadas con: a) la imposibilidad de un mayor control del estudio (cuasiexperimentales) realizado en situaciones reales de las aulas universitarias; b) la utilización de autoinformes como único método de recogida de información; c) la varianza media extraída (< 0,50) en algunos de los factores de los cuestionarios utilizados; d) el desequilibrio entre la

muestra femenina y masculina, ya que los estudiantes de Educación Social son en gran mayoría mujeres, dificulta la generalización de los resultados a estudiantes de otras titulaciones en las que no existe tal desequilibrio; d) el criterio de asignación por percentiles de los grupos de ansiedad social alta, media y baja, ya que si bien dicho criterio permite realizar comparaciones entre sujetos con mayor o menor ansiedad social, no garantiza la identificación de los sujetos con ansiedad social, por lo que los resultados deben ser interpretados con cautela.

Por último, con base en los resultados expuestos, así como a la creciente importancia de la cooperación, en todo tipo de organizaciones (Gil y Alcover, 2008), y aprovechando el paradigma educativo del EEES, que enfoca el proceso de enseñanza-aprendizaje como trabajo cooperativo entre profesores y alumnos, resulta evidente y especialmente relevante, generar nuevos espacios en la Universidad con mayores exigencias de calidad, que incidan en la formación y evaluación de las competencias interpersonales y sociales de los estudiantes universitarios, como competencias profesionales que serán decisivas para su éxito social y profesional.

## Referencias

- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5ª ed.). Arlington, VA: Autor.
- Ananiadou, K. y Claro, M. (2009). 21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries, *OECD Education Working Papers*, No. 41, OECD Publishing, Paris.
- Baeza, C. (2007). Tratamientos eficaces para el trastorno de ansiedad social. *Cuadernos de Neuropsicología*, 1, 127-138
- Beatty, M. J., Plax, T. G. y Kearney, P. (1984). Communication apprehension and the Rathus Assertiveness Schedule. *Communication Research Reports*, 1, 130-133.
- Beidel, D. C., Rao, P. A., Scharfstein, L., Wong, N. y Alfano, C. A. (2010). Social skills and social phobia: an investigation of DSM-IV subtypes. *Behaviour Research and Therapy*, 48, 992-1001.
- Bentler, R. M. y Wu, E. J. C. (2012). *EQS for windows* (v. 6.2) [Statistical Program for Windows]. Encino: Multivariate Software, Inc.
- Borg, W., Gall, J. y Gall, M. (1993). *Applying educational research: a practical guide*. Nueva York, NY: Longman.
- Bueno, M. R., Durán, M. y Garrido, M. A. (2013). Entrenamiento en habilidades sociales en estudiantes universitarios de Magisterio de la especialidad de Educación Primaria: un estudio preliminar. *Apuntes de Psicología*, 31, 81-86.
- Bueno, M. R. y Garrido, M. A. (2012). *Relaciones interpersonales en la educación*. Madrid: Pirámide.
- Burkhart, B. R., Green, S. B. y Harrison, W. H. (1979). Measurement of assertive behavior: construct and predictive validity of self-report, role-playing, and in-vivo measures. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 35, 376-383.
- Caballo, V. E. (1993a). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid: Siglo XXI.
- Caballo, V. E. (1993b). La multidimensionalidad conductual de las habilidades sociales: propiedades psicométricas de una medida de autoinforme, la Emes-M. *Psicología Conductual*, 1, 221-231.

- Caballo., V. E., Andrés, V. y Bas, F. (1997). *Manual para el tratamiento cognitivo conductual de los trastornos psicológicos*. Madrid: Siglo XXI.
- Caballo, V. E., Salazar, I. C., Arias, B., Irurtia, M. J., Calderero, M. y Equipo de Investigación CISO-A España (2010). Validación del "Cuestionario de ansiedad social para adultos" (CASO-A30) en universitarios españoles: similitudes y diferencias entre comunidades y carreras universitarias. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 18, 5-34.
- Caballo, V. E., Salazar, I. C., Irurtia, M. J., Olivares, P. y Olivares, J. (2014). Relación de las habilidades sociales con la ansiedad social y los estilos/trastornos de la personalidad. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 22, 401-422.
- Caballo, V. E., Salazar, I. C., Olivares, P. J., Irurtia M. J., Olivares, J. y Toledo, R. (2014). Evaluación de las habilidades sociales: estructura factorial y otras propiedades psicométricas de cuatro medidas de autoinforme. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 22, 375-399.
- Capafons, A. (2001). Tratamientos psicológicos eficaces para la ansiedad generalizada. *Psicothema*, 13, 442-446.
- Cartwright-Hatton, S., Tschernitz, N. y Gomersall, H. (2005). Social anxiety in children: social skills deficit, or cognitive distortion? *Behaviour Research and Therapy*, 43, 131-141.
- Chambless, D. L., Hunter, K. y Jackson, A. (1982). Social anxiety and assertiveness: a comparison of the correlations in phobic and college student samples. *Behaviour Research and Therapy*, 20, 403-404.
- Clark, D. M. y Wells, A. (1995). A cognitive model of social phobia. En R. Heimberg, M. Liebowitz, D. A. Hope y F. R. Schneier (dirs.), *Social phobia: diagnosis, assessment and treatment* (pp. 69-93). Nueva York, NY: Guilford.
- Clark, J. V. y Arkowitz, H. (1975). Social anxiety and self-evaluation of interpersonal performance. *Psychological Reports*, 36, 211-221.
- Cohen, J. (1977). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Nueva York, NY: Academia Press.
- Comisión Europea. (2007). *Competencias clave para el aprendizaje permanente un marco de referencia europeo*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Cummings, K. D, Kaminski, R. A. y Merrell, K. W (2008). Advances in the assessment of social competence: findings from a preliminary investigation of general outcome measure for social behavior. *Psychology in the Schools*, 45, 930-946.
- Del Canto, P., Gallego, I., López, J. M., Mora, J., Reyes, A., Rodríguez, E., Sanjeevan, K., Santamaría, E. y Valero, M. (2009). Conflictos en el trabajo en grupo: cuatro casos habituales. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 2, 344-359.
- De Juanas, A. (2010). Aprendices y competencias en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista de Psicología y Educación*, 1, 171-186.
- Del Prette, A. y Del Prette, Z. (2003). *No contexto da travessia para o ambiente de trabalho treinamento de habilidades sociais com universitários*. Natal: Universidad Federal do Rio Grande do Norte.
- Echeita, G. (1995). El aprendizaje cooperativo. Un análisis psicosocial de sus ventajas respecto a otras estructuras de aprendizaje. En P. Fernández y A. Melero (dirs.), *La interacción social en contextos educativos* (pp. 175-190). Madrid: Siglo XXI.
- Fabra, M. L. (1992). El trabajo cooperativo revisión y perspectivas. *Aula de Innovación Educativa*, 9, 5-12.
- Felipe, E. y Ávila, A. (2005). Modelos circumplex de la conducta interpersonal en psicología clínica: desarrollos actuales y ámbitos de aplicación. *Apuntes de Psicología*, 23, 183-196.
- Fernández, N. G. y Fraile, C. L. (2008). Evaluación de las competencias sociales en estudiantes de enfermería. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 60, 91-106.

- Foushee, H. C. y Manos, K. L. (1981). Information transfer within the cockpit: problems in intracockpit communication. En C. E. Billing y E. S. Cheaney (dirs.), *Information transfer problems in the aviation system* (pp.63-71). Moffett Field: Nasa.
- García-López, L. J. (2013). *Tratando el trastorno de ansiedad social*. Madrid: Pirámide.
- García-López, L. J., Díez-Bedmar, M. B. y Almansa-Moreno, J. M. (2013). From being a trainee to being a trainer: helping peers improve their public speaking skills. *Revista de Psicodidáctica/Journal of Psychodidactics*, 18, 331-342.
- Gil, F. y Alcover C. M. (2008). *Introducción a la psicología de los grupos*. Madrid: Pirámide.
- Gismero, E. (2000). *EHS. Escala de habilidades sociales*. Madrid: TEA.
- Gómez, A. (2005). El grupo de trabajo eficaz: trabajo en equipo. En C. Huici y J.F. Morales (dirs.), *Psicología de grupos II. Métodos, técnicas y aplicaciones* (pp.197-244). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Hollandsworth, J. G. (1976). Further investigation of the relationship between expressed social fear and assertiveness. *Behavior Research and Therapy*, 3, 85-87.
- IBM Corp. (2012). IBM SPSS Statistics for Windows, v. 19.0 [programa de ordenador]. Armonk, NY: Autor.
- Ion, G. y Cano, E. (2012). La formación del profesorado universitario para la implementación de la evaluación por competencias. *Educación XX1*, 15, 249-270.
- Johnson, D. W., Johnson, R., Stanne, M. y Garibaldi, A. (1990). Impact of group processing on achievement in cooperative groups. *The Journal of Psychology*, 130, 507-516.
- Kraut, R. y Streeter, L. (1995). Coordination in large scale software development. *Communications of the Acm*, 38, 69-81.
- León, B. (2006). Elementos mediadores en la eficacia del aprendizaje cooperativo: entrenamiento previo en habilidades sociales y dinámica de grupos. *Anales de psicología*, 22, 105-112.
- León, B. (2009). Salud mental en las aulas. *Revista de Estudios de Juventud*, 84, 66-83.
- León, B., Felipe, E., Mendo, S. e Iglesias, D. (2015). Habilidades sociales en equipos de aprendizaje cooperativo en el contexto universitario. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 23, 191-214.
- Letussi, A., Freytes, V., López, G. y Olaz, F. (2012). Un estudio comparativo sobre las habilidades sociales en estudiantes de psicología. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 12, 277-287.
- Marks, I. M. y Gelder, M. G. (1966). Different ages of onset in varieties of phobia. *American Journal of Psychiatry*, 123, 218-221.
- Mathiesen, K. S., Sanson, A., Stoolmiller, M. y Karevold, E. (2009). The nature and predictors of undercontrolled and internalizing problem trajectories across early childhood. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 37, 209-222.
- Mendo, S., León, B., Felipe, E., Polo, M. I. y Palacios, V. (2016). Assessment of social skills of students of social education. *Revista de Psicodidáctica/Journal of Psychodidactics*, 21, 139-156.
- Monjas, I. (2004). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS) para niños/as y adolescentes*. Madrid: CEPE.
- Motoca, L. M., Williams, S. y Silverman, W. K. (2012). Social skills as a mediator between anxiety symptoms and peer interactions among children and adolescents. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 41, 329-336.
- Neil, A. L. y Christensen, H. (2009). Efficacy y and effectiveness of school-based prevention and early intervention programs for anxiety. *Clinical Psychology Review*, 29, 208 - 215.
- Olivares, J., Olivares-Olivares, P. J. y Macià, D. (2014). Entrenamiento en habilidades sociales y tratamiento de adolescentes con fobia social generalizada. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 22, 441.

- Orenstein, H., Orenstein E. y Carr, J. E. (1975). Assertiveness and anxiety: a correlational study. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 6, 203-207.
- Pades, A. (2003). *Habilidades sociales en enfermería: propuesta de un programa de intervención*. Tesis doctoral. Palma de Mallorca: Universitat de Illes Balears.
- Pujolàs, P. (2009). La calidad en los equipos de aprendizaje cooperativo. Algunas consideraciones para el cálculo del grado de cooperatividad. *Revista de Educación (Madrid)*, 349, 225-239.
- Rapee, R. M. y Heimberg, R. G. (1997). A cognitive-behavioral model of anxiety in social phobia. *Behaviour research and therapy*, 35, 741-756.
- Rapee, R. M., Schniering, C. A. y Hudson, J. L. (2009). Anxiety disorders during childhood and adolescence: origins and treatment. *Annual Review of Clinical Psychology*, 5, 311-341.
- Rodríguez, F. J. y Ridao, S. (2014). El trabajo en equipo como recurso para fomentar las habilidades sociales en estudiantes universitarios. *Educación y Futuro: Revista de Investigación Aplicada y Experiencias Educativas*, 31, 273-288.
- Rosa, G., Navarro-Segura, L. y López, P. (2014). El aprendizaje de las habilidades sociales en la universidad: análisis de una experiencia formativa en los Grados de Educación Social y Trabajo Social. *Formación Universitaria*, 7, 25-38.
- Salazar, I. C., Roldán, G., Garrido, L. y Ramos, J. M. (2014). La asertividad y su relación con problemas emocionales y el desgaste en profesionales sanitarios. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 22, 523-549.
- Sánchez-Elvira A., López-González, M. A. y Fernández-Sánchez, M. V. (2010). Análisis de las competencias genéricas en los nuevos títulos de grado del EEES en las universidades españolas. *Revista de Docencia Universitaria*, 8, 35-73.
- Senent, J. M. (2012). Los nuevos grados de educación social en las universidades españolas (Análisis comparado de sus diseños curriculares). *Revista de Educación Social*, 13, 1-20.
- Tesouro, M., Gras, M. E. y Tejada, J. L. (2012). Grado de satisfacción de los alumnos del grado de maestro de la universidad de Girona. *Revista del Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació (CIDUI)*, 1(1). <http://www.cidui.org/revistacidui/index.php/cidui/article/viewFile/268/259>
- Valentine, J. y Cooper, H. (2003). *Effect Size substantive interpretation guidelines: issues in the interpretation of effect sizes*. Washington, DC: What Works Clearing House.
- Wilkinson, J. y Canter, S. (1982). *Social skills training manual: assessment, programme design, and management of training*. Nueva York, NY: Wiley.

RECIBIDO: 13 de diciembre de 2015

ACEPTADO: 6 de mayo de 2016