

Las Habilidades Sociales

Fragmento de la obra *Sueños Despiertos*



Quino Villa Bruned

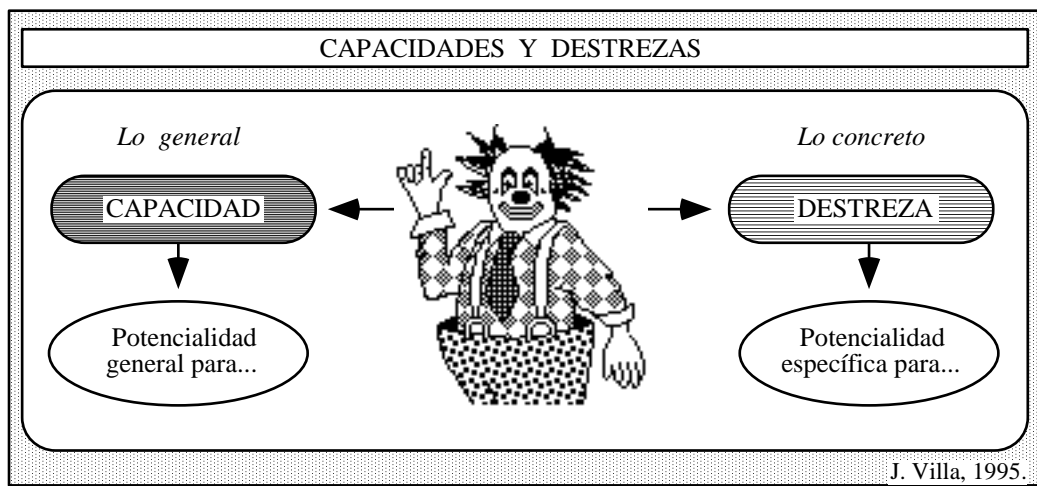
Mayo de 1995



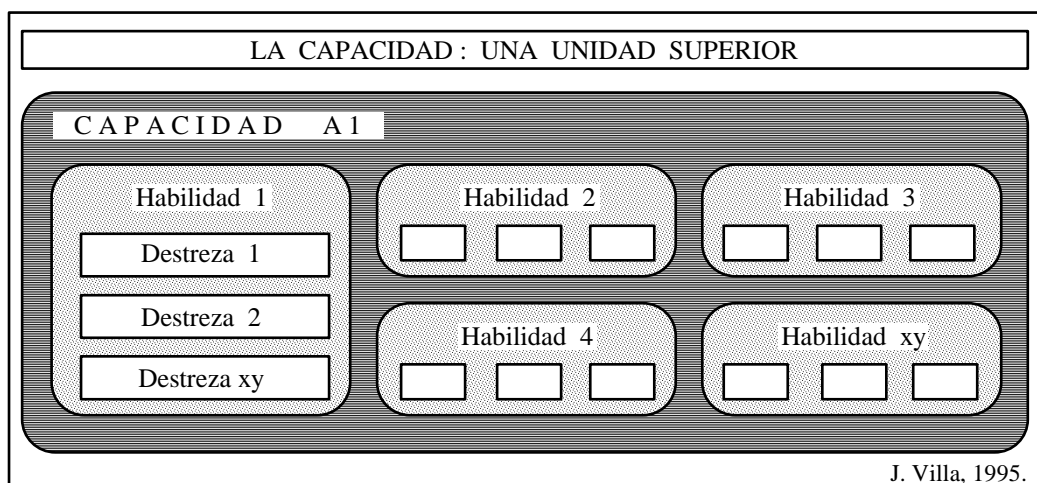
1. Capacidades versus habilidades.

Podemos definir **la capacidad** como una potencialidad general para... Y **la destreza**, como una potencialidad específica para...

De esta manera capacidades y destrezas indicarían distinto nivel de generalidad de una misma dimensión.



Aún así, debemos situar las habilidades en dicha dimensión. La mayor parte de los autores las refieren a campos concretos, aunque conformando una unidad jerárquica superior a las destrezas. Podríamos representarlo esquemáticamente así.





Mientras que en el argot educativo las destrezas adquieren frecuentemente una connotación física y manipulativa, no ocurre así con las habilidades, posiblemente porque éste es un término más restringido.



2. Las habilidades.

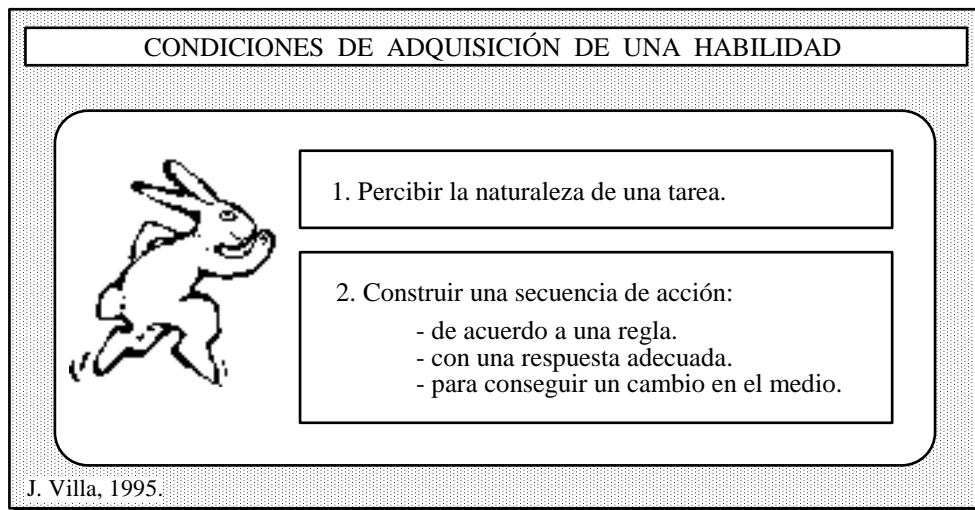
2.1. Introducción.

El tema de las habilidades ha sido investigado a fondo en la etapa de la infancia, especialmente las habilidades sensoriomotrices del niño. Pero aún hablando de este tipo de habilidades, no se refieren únicamente al aspecto manipulativo y motriz. Welford (1968) ya señalaba como procesos implicados, además de los motrices: los perceptivos, y los de retroalimentación, a fin de ajustar la respuesta más adecuada, y conseguir un cambio en el medio ambiente. Decía literalmente:

“ La unidad funcional de conducta normalmente no consta sólo de procesos perceptivos que inducen respuestas motrices, sino también de intentos por parte del organismo de producir modificaciones en la situación en la que se encuentra... /... Este modo de considerar el funcionamiento de las habilidades tiene dos consecuencias importantes. En primer lugar, se acentúan sobre todo la percepción y la decisión, y de este modo, la matriz esencial de la conducta se hace cognitiva. En segundo lugar, como las acciones simplemente llenan el espacio entre una situación perceptiva y otra, pueden variar sustancialmente sin que cambie la unidad funcional de conducta: los mecanismos centrales son capaces de producir una variedad de acciones cuyos detalles se ajustan a las necesidades precisas del momento, de tal manera que el mismo objetivo se pueda conseguir con procedimientos ligeramente distintos”.¹

En definitiva, adquirir una habilidad supone (Bruner, 1989) dos condiciones, que aparecen representadas en el esquema adjunto.

¹ WELFORD, A. (1968). *Fundamentals of skills*. London. Methuen. (p. 196).



El reto de cada individuo estará en llevar a cabo, y progresivamente, combinaciones más adecuadas de habilidades, en secuencias de acción más apropiadas, funcionales y, sobre todo, que se puedan generalizar a contextos diferentes y nuevos. Pero ello sólo es posible si entendemos las habilidades como formas de representación simbólica, sobre las que se pueden realizar operaciones mentales.

Aún hay más: las habilidades necesitan, en su desarrollo, de la práctica, y también del metaconocimiento. Como señala Bruner (1989), *no es la práctica, sino la práctica cuyos resultados conocemos lo que nos perfecciona*. De esta forma retomamos una idea que apareció antes, y que ahora vamos a matizar mejor: las habilidades se desarrollan mediante procedimientos y estrategias, y especialmente a través de procedimientos cognitivos.² Es por ello que algunos autores tienden a definir tanto los procedimientos como las habilidades como el *saber hacer*. Podríamos decir que **a través del hacer procedimental va madurando el saber hacer de una habilidad determinada**.

2.2. En busca de una definición.

Jerome Bruner (1989) habla de las habilidades como *representaciones que suponen simbolización de acontecimientos, sobre las que se puede operar lógicamente y lingüísticamente*.

Así que en las habilidades se da:

- ♦ una forma de representación simbólica.
- ♦ y una operación lógico-lingüística (metaconocimiento).

² No queremos contradecirnos: los procedimientos, además de los conceptos y actitudes. Sólo que ahora me estaba centrando en el procedimiento como proceso, como mecanismo de maduración.



Otros autores prefieren hablar de competencias internas diversas. Pero lo que sí parece claro que las habilidades implican praxis y metaconocimiento. En su desarrollo están implicados al menos 3 procesos.

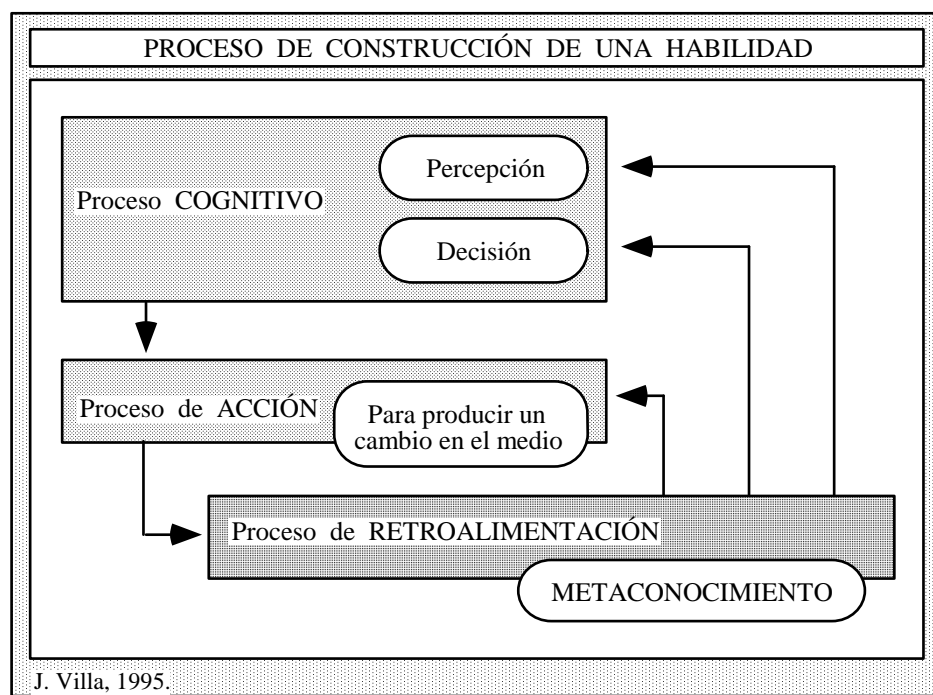
✿ Un proceso cognitivo:

- ♦ primero se percibe y comprende la naturaleza de una tarea.
- ♦ y luego tiene lugar una decisión, que lleva a la acción.

✿ Un proceso de acción: de acuerdo a una regla, se lleva a cabo la respuesta adecuada, a través de las distintas vías de respuesta (cognitiva, conductual y emocional).

✿ Y un proceso de retroalimentación sobre todos los procesos anteriores; el individuo se da cuenta de cómo actúa (metaconocimiento), lo que le posibilita mejorar su nivel de competencia, su habilidad. En la retroalimentación son indispensables las personas del contexto en el que interactuamos, al menos hasta que el individuo *aprenda a aprender* (más adelante volveré sobre ello).

Podemos representar estas ideas en el esquema siguiente.



En resumen: hacer uso de una habilidad no supone un simple mecanismo o fórmula de acción, sino que implica, sobre todo, planificar una secuencia dirigida a un fin, sobre la que el individuo adquiere control (autorregulación). Sirvan como ejemplos: una habilidad cognitiva para resolver un problema de razonamiento, o una habilidad social para comportarse de forma eficaz en una situación de interacción social.



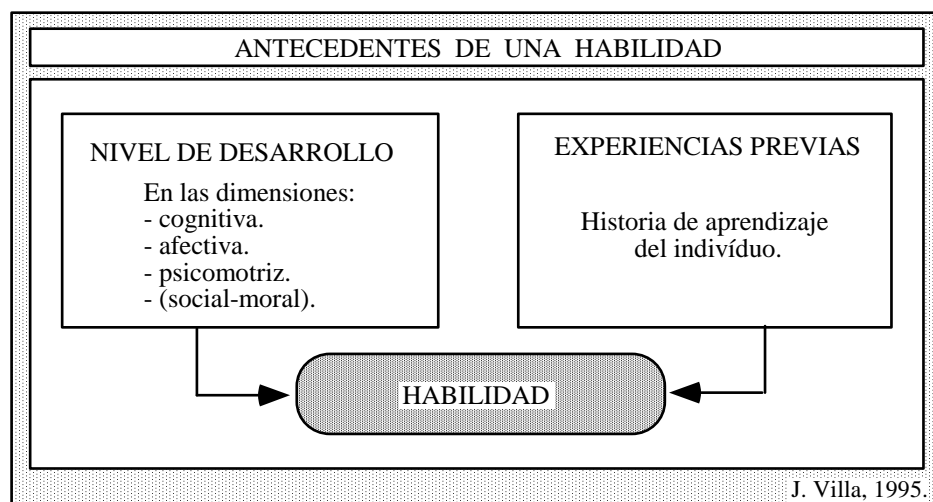
2.3. Antecedentes de una habilidad.

Cuando hablamos de habilidades, quedó claro que hablamos también de capacidades. Los antecedentes son:

- ❖ El nivel de desarrollo de la personalidad: cognitivo, afectivo y psicomotriz (aunque no debemos olvidar el social y el moral).

- ❖ Y las experiencias previas (historia de aprendizaje), procedentes de fuentes como el medio familiar, escolar y socio-cultural.

Esto guarda correspondencia con el argumento defendido por diversos autores, de que el medio familiar resulta decisivo en el dominio de habilidades, y en concreto la estrecha interrelación que se establece desde el primer día entre la madre y el niño. Así que en la calidad de esas interacciones se está defendiendo el potencial desarrollo de las habilidades del niño.



De lo anterior, una simple conclusión práctica: en cualquier entrenamiento de habilidades habrá que evaluar siempre el nivel de desarrollo del individuo, y habrá que conocer al menos su historia de aprendizaje; a partir de esa evaluación, implementaremos el entrenamiento correspondiente.

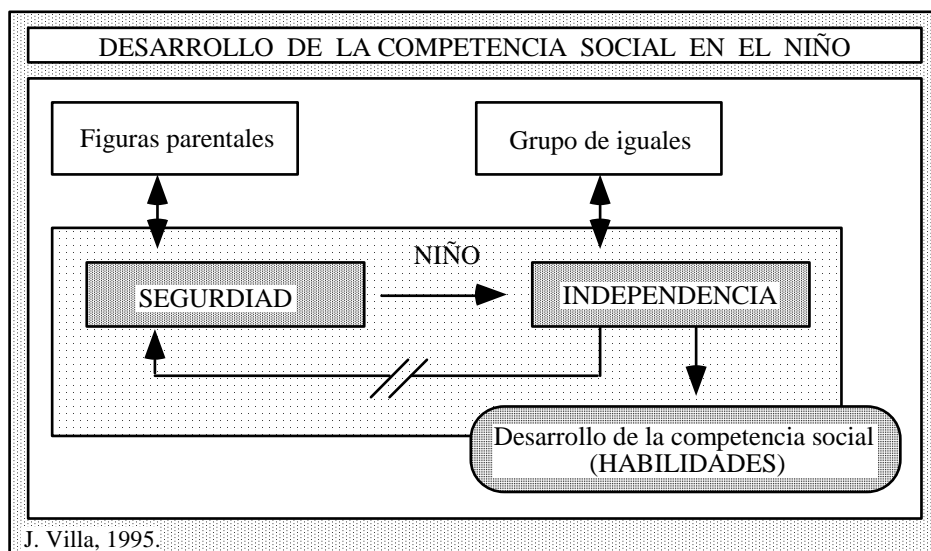
2.4. Desarrollo de las habilidades.

Las habilidades comienzan a desarrollarse en el niño desde las edades tempranas: primero de forma torpe, aunque ya con un programa de acción preadaptado.



Diversos autores (Bruner, 1989; Dolhinow y Bishop, 1970) afirman que muchas habilidades importantes para el ser humano las desarrolla éste en los primeros años, a través de la actividad lúdica. El juego tiene lugar en un ambiente de familiaridad, ausencia de peligro, seguridad emocional; así que a través del juego se pueden probar (acción) secuencias organizadas de conducta, dirigidas a un fin (funcionalidad), sin que las consecuencias sean censuradas por los adultos. Es el juego un marco adecuado para el desarrollo de diversas habilidades; pero el juego supone, además y en muchas ocasiones, interacción con el grupo de iguales. Así que el niño, cuando juega con sus semejantes, está desarrollando diversas habilidades que le serán necesarias para adaptarse eficazmente al mundo en el que va a crecer.

Por otra parte, las distintas investigaciones realizadas en los años 70 sobre pautas de crianza señalan que la cesión de control, o la facilitación de un *feedback* positivo sobre la actuación del niño —en otras palabras, la facilitación de su autonomía— se convierte en la norma de calidad del desarrollo de habilidades. Desde otras investigaciones sobre el desarrollo de la competencia social (Díaz Aguado, 1990) se concluye en la misma dirección. El niño necesita desarrollar su identidad personal, su independencia, como condición básica de su competencia socio-emocional, y para ello necesita del *feedback*, de la confrontación constante con sus iguales. Pero esto no será posible si previamente no se siente seguro, y la seguridad —que no sobreprotección— debe emanar de sus progenitores.



J. Villa, 1995.

En este esquema he querido dibujar una flecha de doble dirección, indicando *feedback*, entre las figuras parentales y el grupo de iguales con respecto al niño. Está comprobado que aquellos niños que manifiestan déficit de competencia social no han



recibido y/o no reciben por parte de sus padres un *feedback* suficiente (o por exceso, castigando sus errores sin ayudarles a superarlos; o por defecto, "*haz lo que quieras, hijo*"). Pero la flecha de *seguridad* a *independencia* sólo fluye en una sola dirección: el niño sólo puede desarrollar independencia desde la seguridad, y ésta debe madurarla en la interacción positiva con sus padres.

En estatus socioeconómicos bajos aparece más índice de niños con falta de seguridad parental; de alguna manera estos niños se ven privados de información precisa de los efectos que produce su conducta sobre los demás —falta de *feedback* o, si se quiere, déficit de cesión de control.

A su vez, en la escuela estos niños no saben captar lo que se espera de ellos, y optar por reproducir esquemas que conocen para llamar la atención. Como consecuencia, reciben una atención inadecuada hacia sus errores en forma de castigo, sin que de esta forma se les siga ayudando a superar sus déficit de habilidades. Ante su acentuada necesidad de llamar la atención, y ante su incapacidad para el trabajo cooperativo, sus compañeros responden poco —de nuevo falta de *feedback*, y falta de cesión de control.

Una serie de círculos viciosos convierten al niño socialmente poco competente en un marginado, cada día más inadaptado.

✦ 2.5. La teoría histórico-cultural de Vigotsky.

El concepto de desarrollo histórico y cultural se basa en considerar la ontogénesis humana³ como un proceso en el que se forman constantemente nuevas estructuras. Así que (Álvarez, 1990):

“...para Vigotsky el hecho humano no está garantizado por nuestra herencia genética, por nuestra “partida de nacimiento”, sino que el origen del hombre —el paso del antropoide al hombre tanto como el paso del niño al hombre— se produce gracias a la actividad conjunta y se perpetúa y garantiza mediante el proceso social de la educación, entendida ésta en un sentido amplio y no sólo según los modelos escolares de la historia más reciente... Con Vigotsky, por primera vez, la educación deja de ser para la psicología un mero campo de aplicación y se constituye en un hecho consustancial al propio desarrollo humano, en el proceso central de

³ Se entiende por ontogénesis la vida del ser humano como **evolución**. Y por filogénesis, el ser humano como **producto de la evolución**.



la evolución histórico-cultural del hombre y del desarrollo individual de la cría humana”.⁴ (el subrayado es mío).

Es el aprendizaje quien acelera la maduración, pero el aprendizaje como proceso social, el aprendizaje socializado. Nadie había dicho tanto de la educación. Y es de aquí de donde nace el concepto de su teoría histórico-cultural: el desarrollo orgánico tiene lugar en un marco cultural y evoluciona históricamente.

Así que para Vigotsky el ser humano no nace sino que se hace, y se hace a través del proceso social de la educación. Es la educación la responsable de acelerar la maduración del individuo, pero la maduración entendida no como acción individual sino como proceso social. En palabras de su autor, el camino de la cosa al niño y de éste a aquélla, pasa a través de otra persona. El camino a través de otra persona es la vía central de la inteligencia práctica.

Este concepto de Vigotsky, que él identifica como **mediación social**, nos será de gran utilidad para introducir más adelante el aprendizaje vicario, o aprendizaje por modelado, aprendizaje por otra parte presente en la vida cotidiana y que da lugar a las competencias y habilidades que los individuos van interiorizando y aprendiendo.

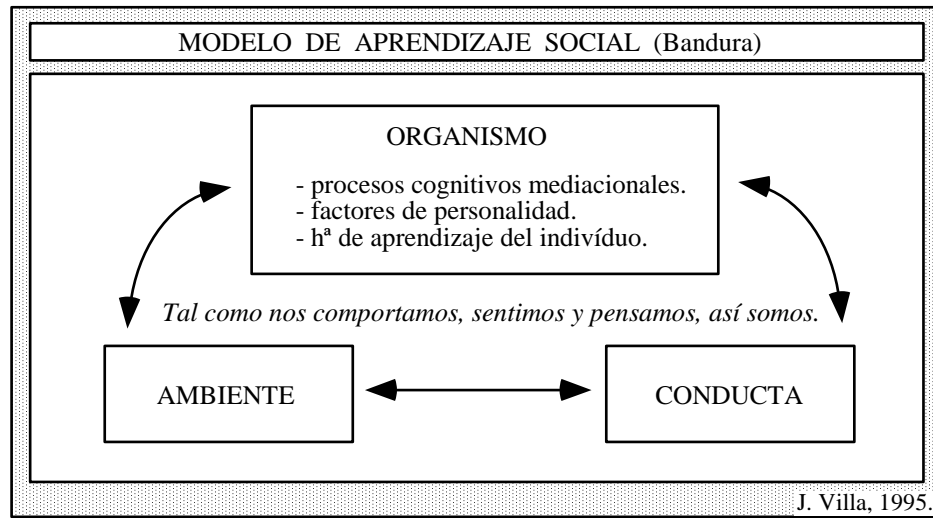
✦ 2.6. El modelo de determinación recíproca, de Bandura.

La teoría de Bandura, aunque parte del conductismo, lo supera. Su modelo afirma que tanto el organismo (individuo), como el ambiente, y la conducta (respuesta de éste) se determinan recíprocamente, de ahí lo de *modelo de determinación recíproca*. Bandura reconoce, a su vez, y dentro del *organismo*, importantes procesos cognitivos mediacionales, factores de personalidad e historia de aprendizaje. Una frase que podría resumir este enfoque es: *Tal como nos comportamos, sentimos y pensamos, así somos*.

Según este modelo, el individuo (organismo) no se halla controlado directamente por los estímulos del medio ambiente, ni su respuesta deja de ejercer influencia en éste una vez emitida; antes bien, a partir de todas las variables del *organismo*, uno selecciona determinados estímulos del ambiente y, además, las respuestas que damos se van modificando constantemente por las consecuencias que producen en dicho ambiente.

De este modelo nace el **modelado** como técnica de aprendizaje: la mayor parte del aprendizaje humano se produce por observación de modelos, con lo que así, y durante el proceso de aprendizaje, se pueden evitar muchos errores innecesarios.

⁴ Álvarez / del Río, 1990. Pag. 94.

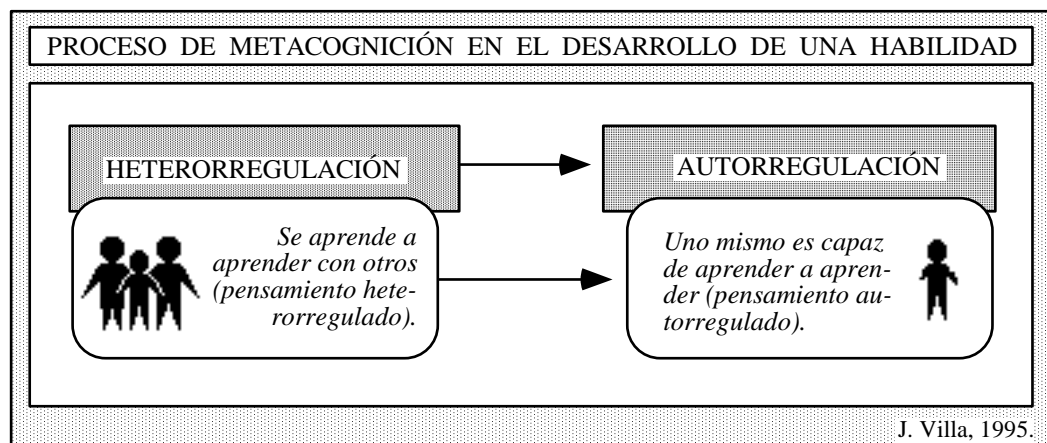


Partiré también de esa idea de Bandura para explicar los procesos de representación simbólica, denominados por él como *procesos cognitivos mediacionales*, que tienen lugar en el aprendizaje por observación de modelos.

2.7. Las habilidades metacognitivas.

Los mecanismos que sabemos que actúan por autocontrol sobre el propio proceso de aprender, muestran una constante que ya he señalado anteriormente. Se trata de habilidades cognitivas, o mejor dicho metacognitivas: uno se da cuenta de cómo aprende, pero además logra autorregular su propio proceso de aprendizaje; así que la autorregulación es el fin último del aprender a aprender. Bien, pues aquí quería llegar: **el único camino hacia la autorregulación es la heterorregulación o regulación con otros**. Así que a la hora de hablar de habilidades metacognitivas señalaríamos como condiciones del proceso de construcción de las mismas las ya señaladas en el esquema *Proceso de Construcción de una Habilidad*, esto es:

- ☆ Un proceso cognitivo: percepción → decisión.
- ☆ Un proceso de acción.
- ☆ Y un proceso de retroalimentación, en el que las personas que nos rodean —los mediadores sociales, según Vigotsky— resultan indispensables.



Definitivamente, no sólo en los aprendizajes por modelado —la mayor parte de las habilidades se aprenden así— son necesarias otras personas —lo que vengo defendiendo como **cesión de control** sobre el individuo que aprende—, sino que incluso las estrategias de aprendizaje y el aprender a aprender dependen del *feedback* procedente de otras personas: el único camino que lleva a la autorregulación es la heterorregulación.



3. El aprendizaje por modelado.

Ya dije antes que, según Bandura, la mayor parte del aprendizaje humano se produce por **modelado**, también llamado **aprendizaje por observación de modelos**, o **aprendizaje vicario**.

Se trata de una técnica cognitivo-social. Cognitiva, por los procesos cognitivos mediacionales que tienen lugar en el proceso de representación. Social, porque tiene lugar en un contexto interactivo, un contexto interpersonal que facilita el *feedback* necesario, la cesión de control hacia individuo que aprende.

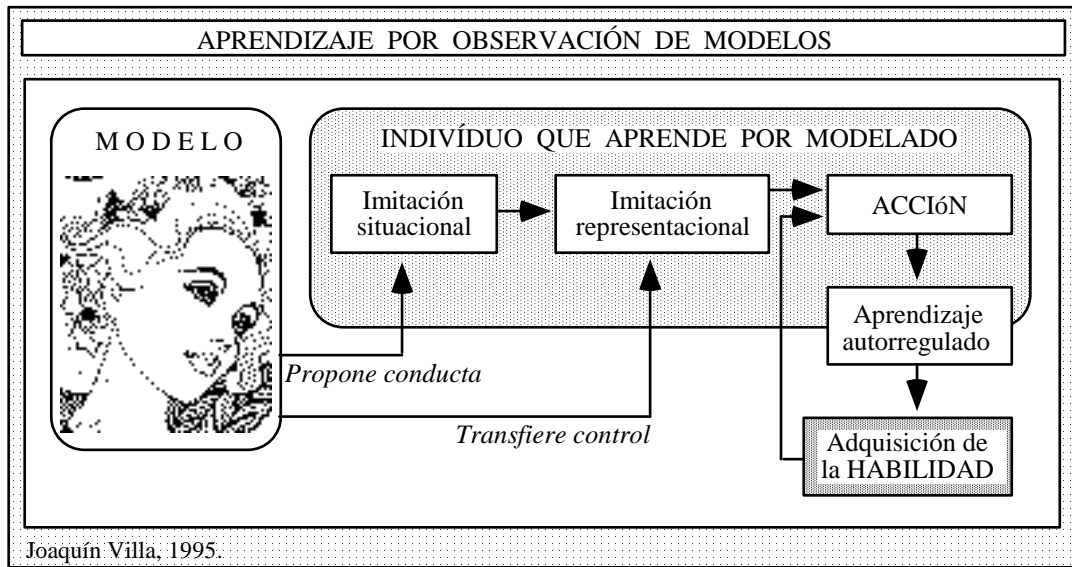
Dos son las condiciones básicas de este tipo de aprendizaje, del modelado:

☆ 1. Alguien realiza una conducta, y quien aprende la observa, y trata de imitarla (imitación situacional).

☆ 2. Pero sobre todo el *modelo*, el *mediador social* transfiere control a quien aprende. Este proceso se puede explicar bien desde la teoría de Vigotsky: el adulto le presta al niño sus funciones psicológicas superiores, de tal manera que lo que hoy es capaz de realizar con ayuda, mañana será capaz de hacerlo solo. En ese proceso de mediación (Álvarez / Pablo del Río, 1990) el niño ejerce esas funciones superiores, primero sin saberlo, y luego sabiéndolo (metaconocimiento ⇒ autorregulación).



El mecanismo de la imitación va evolucionando desde lo situacional a lo representacional —acción lógica a la que se puede aplicar el metaconocimiento—, llegando a convertirse, finalmente, en habilidad o capacidad.



Así que el aprendizaje autorregulado —como producto de la heterorregulación— es lo que va a permitir que el individuo que aprende por modelado pueda utilizar una habilidad en contextos diferentes y nuevos.

Pero esas dos condiciones que definen al modelado —mostrar conducta, y ceder control— se pueden recrear en contextos adecuados en los que se controlen positivamente muchas variables, y luego generalizar a contextos reales, y ello de dos formas: a través del modelado real —con un modelo real—, o a través del modelado simbólico —el modelo aparece en un medio simbólico, como puede ser un documento audiovisual—. Vamos a desarrollar estas dos modalidades, pues ambas tendrán una utilidad práctica en esta amplia propuesta de intervención actitudinal.



4. El modelado real o participante.

4.1. Introducción.

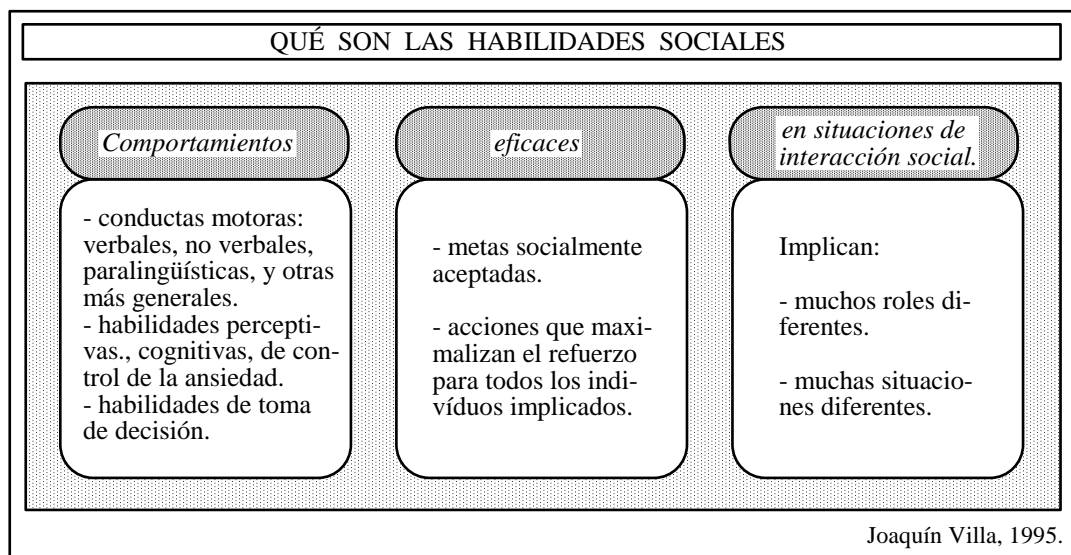
Está muy vinculada su práctica al entrenamiento de habilidades sociales, pues en ella se concreta la intervención del tercer componente de las actitudes: el de predisposición conductual. Dicho entrenamiento sigue una secuencia estructurada, en la que se implementan varias técnicas, y que se conoce como *Módulo de Aprendizaje Estructurado*.



Por ese motivo voy a vincular totalmente el modelado real al entrenamiento de HHSS. Aunque aquí utilizamos la única acepción de modelado real, estamos haciendo referencia a **dos tipos** de modelado, que se dan **de forma combinada**: el **modelado en vivo** —uno observa cómo actúa el modelo—, y el **modelado participante** —existe contacto con el modelo, a fin de que éste le pueda ceder mayor control.

❖ 4.2. Definición de las habilidades sociales.

Se entienden las habilidades sociales como **comportamientos eficaces en situaciones de interacción social**. En el esquema adjunto explico minuciosamente esta definición.



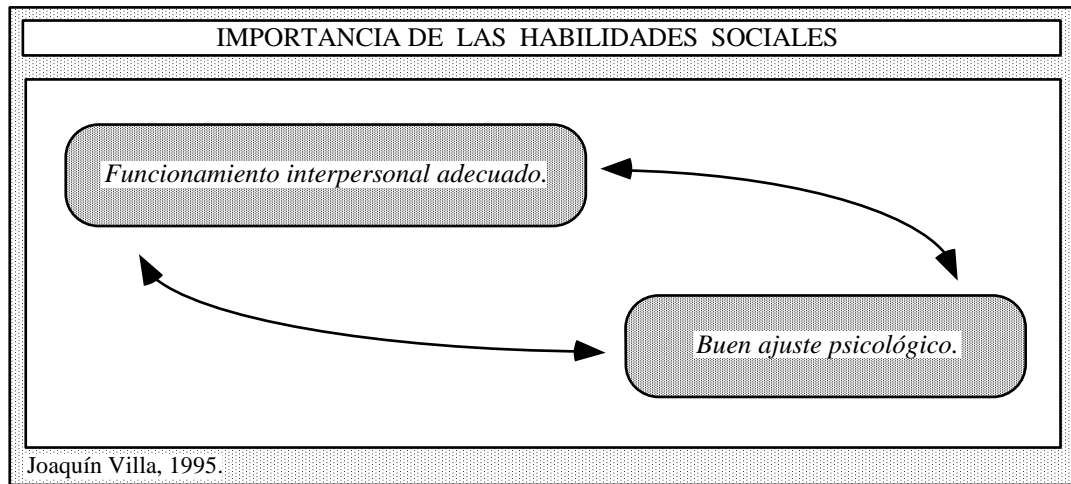
Con esta definición no hacemos sino corroborar la que ya antes aporté al hablar de habilidades. En la 1ª parte del esquema (comportamientos) aparece implícita la acción a fin de conseguir un cambio en el medio ambiente; y en la 3ª parte —*en situaciones de interacción social*— se hace posible el proceso de retroalimentación, de metaconocimiento (heterorregulación ⇔ autorregulación), absolutamente necesario en la maduración de cualquier habilidad, y de una habilidad social en concreto.

❖ 4.3. Justificación de la importancia de las habilidades sociales.

Entrenar, facilitar habilidades sociales no supone sino facilitar un funcionamiento interpersonal adecuado y positivo. Y ¿por qué éste ha de ser necesario? Pues por una razón



muy obvia, pero bien contrastada: que el funcionamiento interpersonal adecuado es tanto un antecedente como una consecuencia del buen ajuste psicológico de cualquier individuo.



De nuevo volveríamos sobre concepciones ya señaladas: que el ajuste psicológico adecuado necesita del *feedback* de otros; o dicho de otra forma, que la inadaptación socioemocional es consecuencia de una deficitaria retroalimentación interpersonal.

✦ 4.4. Procedimiento de entrenamiento en habilidades sociales.

El *Módulo de Aprendizaje Estructurado* utiliza técnicas diversas propuestas desde las teorías del aprendizaje social (Bandura, 1969). Voy a describirlas brevemente, incluyendo entre ellas el modelado. El orden propuesto puede alterarse en función de las condiciones situacionales y grupales.⁵

✦ 1. Información.

Se trata de ofrecer información clara y concreta sobre la habilidad a entrenar. Éstas resultan más eficaces cuanto más sencilla es la habilidad. La información conlleva además discusión —retroalimentación grupal sobre el proceso personal de decisión.

⁵ En algún caso, como forma de sondear el nivel previo de maduración de una determinada habilidad, se puede sugerir a un individuo que realice un *role-playing* sobre... ; incluso es probable que muchas veces no se aporte al comienzo la información básica sobre la importancia de una habilidad determinada, a fin de que en el grupo se debata y adivine dicha importancia; en cada caso el conductor de la sesión verá qué es lo más adecuado. No obstante el orden de aplicación de técnicas que se propone es el lógico y más generalizable.



• 2. Modelado.

Supone mostrar individuos competentes que ejecutan comportamientos eficaces (habilidades), aunque también puede ocurrir que los modelos no sean totalmente competentes, cosa frecuente si se cogen del grupo en el que se realiza el entrenamiento. Pero si el modelado consiste, sobre todo, en ceder control, tanto en un caso como en otro la persona responsable de la cesión de control será el entrenador, e indirectamente todo el grupo.⁶ Así que tras la actuación del modelo, es necesaria la discusión grupal. Pero la cesión de control es algo que excede al modelado, continuándose ésta a través de otras técnicas. En algún caso se puede utilizar la variante del **modelado encubierto**: el individuo se imagina como modelo, poniendo en práctica una habilidad determinada.

• 3. Ensayo conductual o role-playing.

Tras observar cómo actúa el modelo, se propone a cada individuo del grupo que trate de exhibir la habilidad objeto de entrenamiento. En algunos casos se usa un gradiente de dificultad creciente que va del ensayo encubierto —uno se imagina a sí mismo mostrando una habilidad— al ensayo real —un interpreta dicha habilidad, en una puesta en escena diseñada para tal efecto.

El **ensayo encubierto** sigue esta secuencia: imaginación de cómo el individuo actúa normalmente ⇒ imaginación de cómo actuaría como modelo competente ⇒ discusión ⇒ refuerzo (atención, alabanza) por parte del entrenador.

El **ensayo real**, a diferencia, sigue esta secuencia: actuación ⇒ autoobservación ⇒ retroalimentación (del grupo y del entrenador) ⇒ modificación y mejora de la actuación — sólo que la autoobservación y la retroalimentación son ya técnicas de la siguiente fase del *Módulo*.

• 4. Retroalimentación.

A partir del ensayo conductual, el individuo recibe *feedback* (retroalimentación) sobre su actuación, a fin de poder mejorar el proceso. La retroalimentación puede ser de tres tipos; es conveniente utilizar de manera combinada los tres: del grupo, del entrenador, y audiovisual. Si el ensayo conductual ha sido grabado por una cámara de vídeo, el individuo que está realizando el entrenamiento tendrá una visión más global y objetiva sobre la habilidad practicada; especialmente el vídeo recoge bien la información paralingüística, la



más inconsciente. En cualquier caso, el entrenador será quien en el momento oportuno utilice el tipo de retroalimentación que mejor facilite la cesión de control, o el *darse cuenta*, el metaconocimiento de quien está aprendiendo.

Para que la retroalimentación sea eficaz, debe cumplir estas dos condiciones:

- ★ Debe ir dirigida a aspectos concretos.
- ★ Se debe proponer cómo mejorarla (si ello es necesario), aunque siempre valorando, ante el interesado, lo positivo del ensayo.

Habrá que tener especial cuidado, cuando se vaya a utilizar retroalimentación audiovisual; esta técnica suele provocar reactividad, y especialmente entre los adolescentes. Habrá que afrontar esos posibles problemas al comienzo, o de lo contrario evitar este tipo de retroalimentación. El autor ha diseñado un programa (Villa, 1993, b), fácil y rápido de aplicación, para vencer ese tipo de reactividad ante la cámara.

★ 5. Refuerzo.

No trata sino de hacer explícita una consecuencia que se da habitualmente cuando alguien hace uso de habilidades sociales adecuadas en situaciones de interacción social. La forma más habitual es el refuerzo positivo, a través de atención, aprobación — mantenimiento del contacto ocular, sonrisas, gestos de aprobación—, y a través también de comunicación verbal: *Muy bien, has estado muy bien / me ha gustado este aspecto, aunque podemos mejorar este otro...*

★ 6. Generalización.

Ahora ya sólo queda abrir una vía para que el individuo pueda practicar la habilidad aprendida en un contexto artificial, en contextos reales de la vida diaria. Para ello se pueden diseñar estrategias de afrontamiento, usando como recurso terapéutico de apoyo un autorregistro, y proponer distintos contextos de dificultad creciente en los que poder practicar la habilidad aprendida. Si hiciera falta, terceras personas podrían ayudar como coterapeutas. Pero también se puede facilitar la generalización, y de manera indirecta, a través de todo el proceso de entrenamiento, y como propone Gil (1986):

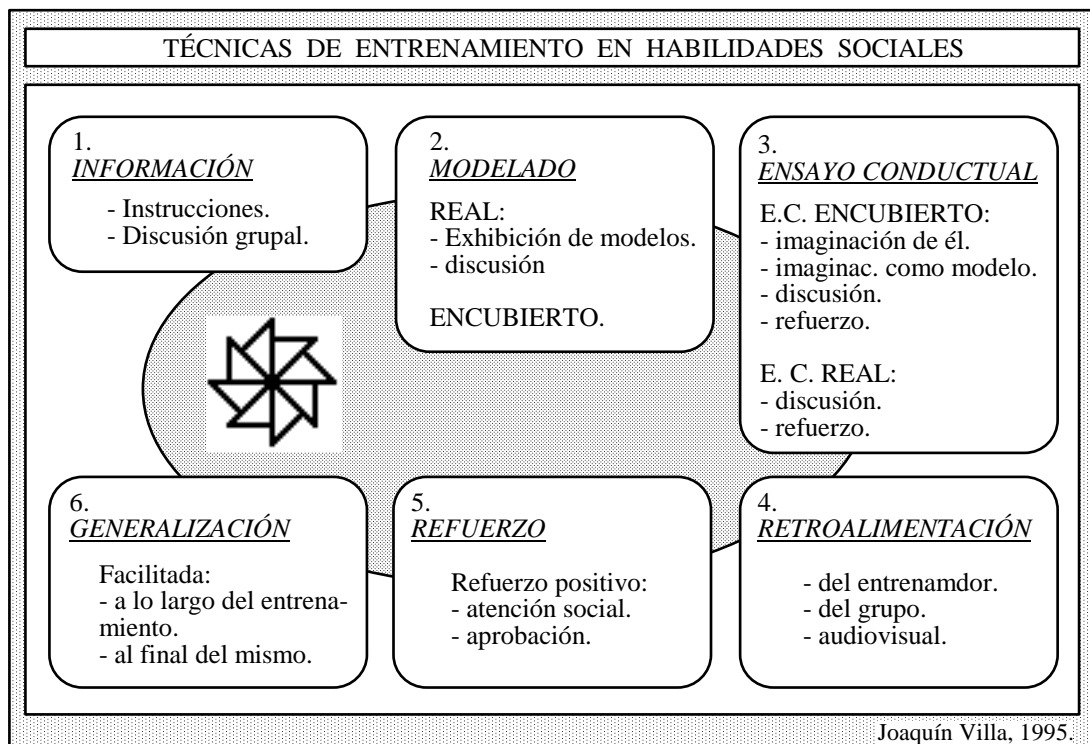
- ★ Entrenar conductas que maximicen el éxito y reduzcan la probabilidad de fracaso.
- ★ Que los entrenamientos (ensayo conductual) sean lo más realistas posible.
- ★ Enseñar enfoques globales y flexibles: adaptando el ensayo a varias situaciones.
- ★ Realizar muchos ensayos.

⁶ En los casos en que la competencia del modelo falla, el monitor o conductor ayuda haciendo también de modelo, poniéndose al lado del joven que actúa, dándole confianza, proponiéndole



Un fenómeno que no tiene que ver con el mantenimiento, y que a veces falsea la generalización, es aquél que se conoce como **sobregeneralización**, y que tiene que ver con un intento, a veces forzado, de practicar la habilidad aprendida de manera intensa y repetida, en contextos a veces no muy adecuados. Tras ese período, que suele darse justo a continuación del entrenamiento, su práctica tiende a estabilizarse. La evaluación, pues, debería evitar el periodo de sobregeneralización.

En el esquema siguiente presento un resumen de las técnicas utilizadas en el entrenamiento en habilidades sociales, resaltando de cada una de ellas los aspectos más importantes que acabamos de señalar.



resolver una situación de una manera determinada... dándole seguridad: cediéndole control.



5. El modelado simbólico.

Se halla menos vinculado al aprendizaje de habilidades, y más al tratamiento conductual de algunos trastornos de ansiedad.⁷ En este contexto, el vídeo muestra la actuación del modelo, pero la cesión de control, lógicamente, corresponde al terapeuta o conductor de la sesión.

Este tipo de modelado está muy relacionado con la estructura audiovisual de tipo modelizador, que el autor ha probado en diversos trabajos. El último en el que participó, en la guionización, realización y posproducción del vídeo *Plan de Ataque*, de Producciones Oroel (Jaca), que fue diseñado específicamente para trabajar la prevención de alcohol con jóvenes preadolescentes.

Si ahora los modelos aparecen en un medio simbólico (vídeo), habrá que facilitar que los observadores se identifiquen con ellos, y las condiciones que harán esto posible son:

- * Los protagonistas mostrarán una actuación positiva: cálidos, acogedores... para con la población diana.
- * Los protagonistas, además, tendrán una edad similar a la de esa población diana; y lo mismo cabe decir de sus intereses, contextos de socialización...
- * Puesta en escena realista: los modelos no son superestrellas, ni magos; son personas reales *de carne y hueso* que se meten en problemas, que lo pasan mal, pero que a fin de cuentas saben salir de esas situaciones, es decir que son personas competentes.
- * Finalmente, si los modelos deben transmitir emociones, actitudes, deberán poseer unas habilidades mínimas, unos recursos comunicativos, especialmente a nivel no verbal.

Algunas características importantes del discurso audiovisual de tipo modelizador aparecen en el cuadro siguiente.

⁷ Para reducir, por ejemplo, la ansiedad anticipatoria de un niño que debe ser hospitalizado, se podría utilizar un vídeo en el que se viera cómo un niño modelo afronta la situación, haciendo uso de estrategias diferentes: conductuales, cognitivas...



EL DISCURSO AUDIOVISUAL MODELIZADOR

FUNCIONES

1. Facilita los antecedentes de una conducta (actitud y motivación).
2. Enseña una conducta nueva.
3. Inhibe o desinhibe una conducta según las consecuencias para el modelo.

ALGUNAS CARACTERÍSTICAS



1. El modelo:
 - debe mostrarse cálido y acogedor (actitud positiva).
 - debe mostrar habilidades comunicativas adecuadas.
 - debe mostrar competencia en su actuación.
 - debe poseer una edad similar al espectador.
 - debe mostrar unos intereses próximos al espectador.
2. El discurso:
 - mimesis (verosimilitud) y puesta en escena realista.
 - debe aumentar el dramatismo en momentos de actuación del modelo.
 - debe articular la función emotiva.

Joaquin Villa, 1994.

Este tipo de recursos —*los vídeos modelizadores*— resultan adecuados especialmente combinados con otras técnicas que venimos exponiendo a lo largo de este y otros capítulos. En cualquier caso, rara vez podremos prescindir de la discusión conjunta, y/o del trabajo en grupo para entrenar habilidades, o para facilitar y modificar actitudes.

Quino Villa Bruned
Maestro y Psicólogo clínico.

