

ESCALA MATSON DE HABILIDADES SOCIALES ADAPTADA PARA ALUMNOS UNIVERSITARIOS: UNA EXPERIENCIA EN EL AULA DE MATEMÁTICA

Lilian Cadoche, Sonia Pastorelli

Universidad Nacional del Litoral, Universidad Tecnológica Nacional – ARGENTINA

lcadoche@fcv.unl.edu.ar

Nivel Universitario

Resumen

Las competencias sociales constituyen una herramienta básica para las relaciones de cualquier individuo. Estas habilidades son necesarias y deberían requerirse en todos los espacios educativos pero más aun en la Universidad, en donde se modelan los futuros profesionales, quienes, además de una su formación científica deben estar capacitados para comunicarse, coordinar equipos, resolver conflictos interpersonales, etc. Para conocer la percepción que de sí mismos poseen los alumnos de Medicina Veterinaria de la Universidad Nacional del Litoral realizamos una adaptación de la Escala MESSY (Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters, 1983). Esta escala de autopercepción, resulta un instrumento interesante ya que permite medir habilidades interpersonales y problemas del comportamiento social. Este instrumento fue validado con el reporte externo realizado por tutores de los alumnos en una experiencia de aprendizaje cooperativo en el aula de Matemática. El objetivo fue observar cuales son las competencias sociales que los alumnos admiten poseer e indagar si la propuesta cooperativa podía producir modificaciones en las mismas. La comparación de los datos antes y después de la experiencia cooperativa permiten inferir un incremento en la percepción de la capacidad de solidaridad, en la habilidad para trabajar en equipo, en el deseo de ser útil y en la habilidad para compartir. Por otro lado los porcentajes al finalizar, evidencian debilidades en la percepción de la confianza en sí mismos, la capacidad para hablar en público, el control de las emociones y las competencias para ocupar posiciones de liderazgo.

Palabras clave: habilidades sociales – autopercepción – alumnos veterinaria

Introducción

Las competencias sociales son muy importantes para el establecimiento de relaciones interpersonales exitosas e incluso para la salud mental. Estas habilidades pueden definirse de diferentes maneras, según la situación a la que hagan referencia. Para este trabajo elegimos la definición de Caballo (2002), *“las competencias sociales son un conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa sus sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás y que, generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas”*.

En el proceso de formación profesional, la posesión y desarrollo de estas conductas hábiles favorece la interacción con los compañeros, con los docentes y proyecta una mejora sustancial para la futura inserción laboral. Por otro lado, la falta de estas competencias, como la inhibición o agresividad, las fallas en la seguridad, la desconfianza, las dificultades en la comunicación, impulsividad, etc., son deficiencias que pueden promover dificultades de todo tipo para alcanzar el éxito en la empresa educativa. Más aún, el propio mercado laboral exige hoy capacidades que van más allá del saber “saber”. Esto se observa claramente en las solicitudes de profesionales, bolsas de trabajo, avisos clasificados, etc.

que incluyen, en muchos casos en forma excluyente, que los profesionales sean hábiles para el trabajo en equipo, la comunicación interpersonal, la resolución de conflictos sociales, alta autoestima, etc.

En la Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad Nacional del Litoral, un grupo de docentes investigadores, nos interesamos por trabajar sobre la consideración y reconocimiento de las competencias sociales de los alumnos en los distintos niveles de su proceso de enseñanza y aprendizaje. En la etapa que presentamos en este reporte, nos preocupamos por reconocer las habilidades presentes en los jóvenes ingresantes a la Universidad y las modificaciones, fortalezas y debilidades generadas durante su proceso formativo en el aula de Matemática, en una propuesta de aprendizaje cooperativo diseñada como experiencia para la ponderación de estas variables.

Objetivos

- Describir las habilidades sociales de los alumnos ingresantes a la carrera de Medicina Veterinaria de la Universidad Nacional del Litoral, desde su propia percepción.
- Describir las habilidades sociales de los alumnos de primer año de la carrera de Medicina Veterinaria de la Universidad Nacional del Litoral, desde su propia percepción luego de una experiencia de aprendizaje cooperativo en el aula de Matemática
- Comparar ambas percepciones para establecer la posible influencia del proceso de aprendizaje cooperativo en su modificación
- Relacionar las autopercepciones con el rendimiento académico de los alumnos participantes de la experiencia en contraste con otras comisiones.

Método de trabajo

La medición de las competencias sociales individuales no es una tarea sencilla. Esta ponderación requiere de instrumentos apropiados, generalmente en formato de escalas sicométricas que se basan en el reporte de terceros (padres, profesores, etc.) y/o auto-reportes. Dentro de las escalas de autopercepción, la más usada es la escala MESSY , “Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters”, desarrollada por Matson, Rotatori y Helsel (1983). Este instrumento fue diseñado para evaluar el grado de adecuación de la conducta social de los alumnos en un contexto escolar y una de sus cualidades es que permite ponderar habilidades y competencias apropiadas, a la vez que problemas del comportamiento social.

Existen numerosos ensayos de su empleo en Estados Unidos (Kazdin, Matson, y Esveldt-Dawson, 1984; Matson, Heinze, Helsel, Kappermann, y Rotatori, 1986; Matson, Macklin, y Helsel, 1985) , con resultados satisfactorios. Ha sido empleada también en otros países y distintas lenguas (por ejemplo en Australia (Spence y Liddle, 1990), China (Chou, 1997) , España (Méndez, Hidalgo, y Inglés, 2002) , Brasil (Teodoro, K  ppler, Lima Rodrigues, Martins de Freitas y Haase, 2005).

A pesar de su popularidad, no hay un total acuerdo respecto de los factores que permite medir y cada autor realiza adaptaciones para adecuarla al contexto y a las variables que espera medir.

La versión original de esta escala consta de 62 ítems divididos en 6 factores o dimensiones (habilidades sociales apropiadas, asertividad inapropiada, impulsividad, sentimientos de celos- soledad, sobreconfianza y misceláneas) .

En nuestro caso, decidimos adaptar la escala modificando aquellos ítems que resultaran muy infantiles, o desubicados como reactivos para jóvenes universitarios y decidimos no incluir ítems con el calificativo de “misceláneas” para dinamizar su interpretación.

De la escala original nuestra versión resultó de 41 ítems, algunos de los cuales son modificaciones de la escala original (por ejemplo modificamos el reactivo “ me gusta discutir y peleo con frecuencia” , por “soy discudidor e inconformista”) y otros, nuevos, directamente relacionados con nuestra situación y expectativas (por ejemplo, “me gusta trabajar en equipo”, “me critico mucho y tiendo a pensar que nada me va a salir bien”, etc.) Para su diseño, participaron 30 alumnos ingresantes 2008 de quienes tuvimos apreciaciones de sus compañeros y de sus docentes y luego sus propias percepciones. Los ítems que mostraron más regularidad y coincidencias son los que constituyeron la escala final.

Nombre y apellido:	1	2	3	4
	nunca	a veces	siempre	no sé
1 Soy una persona divertida	1	2	3	0
2 Soy un poco agresivo	3	2	1	0
3 Me enoja demasiado	3	2	1	0
4 Soy mandón	3	2	1	0
5 Soy crítico y me quejo con frecuencia	3	2	1	0
6 Interrumpo a los demás cuando están hablando	3	2	1	0
7 Me pongo nervioso cuando algo no me sale	3	2	1	0
8 Miro a la gente a los ojos cuando hablo con ella	1	2	3	0
9 Me pone celoso que a otros les vaya bien	3	2	1	0
10 Remarco los defectos y errores en los demás	3	2	1	0
11 Cumplo mis promesas	1	2	3	0
12 Soy demostrativo cuando algo o alguien me gusta	1	2	3	0
13 Hago bromas y molesto a los demás	3	2	1	0
14 Me agrada conversar con la gente aunque no la conozca	1	2	3	0
15 Me gusta trabajar solo	1	2	3	0
16 Siento temor de hablar en público	3	2	1	0
17 Soy amistoso y confiable	1	2	3	0
18 Me gusta divertir a los demás	1	2	3	0
19 Doy la cara por mis amigos	1	2	3	0
20 Miro al otro a los ojos cuando me habla	1	2	3	0
21 Creo que puedo opinar sobre todos los temas	3	2	1	0
22 Me gusta compartir lo que tengo con los demás	1	2	3	0
23 Soy testarudo	3	2	1	0
24 Actúo como si fuera mejor que los demás	3	2	1	0
25 Suelo mostrar mis sentimientos	1	2	3	0
26 Soy muy optimista	1	2	3	0
27 Trabajo bien en equipo	1	2	3	0
28 Hablo demasiado fuerte	3	2	1	0
29 Ofrezco mi ayuda y quiero ser útil	1	2	3	0
30 Me gusta ayudar a mis compañeros	1	2	3	0
31 Me critico mucho y tiendo a pensar que nada me va a salir bien	3	2	1	0
32 Me gusta sobresalir y destacarme	1	2	3	0
33 Cuando hablo con los demás muestro interés	1	2	3	0
34 Soy solitario y algo retraído	1	2	3	0
35 Soy impaciente y nervioso	3	2	1	0
36 Me gusta ser el líder	1	2	3	0
37 Soy de discudidor e inconformista	3	2	1	0
38 Es solidario con la gente que lo ayuda	1	2	3	0
39 Soy simpatico con todos	1	2	3	0
40 Soy reservado y no hablo demasiado de mis problemas y preocupaciones	3	2	1	0
41 Suelo molestar a los demás tomándoles el pelo	1	2	3	0

Adaptación de la escala MESSY (Cadoche et al, 2006)

Esquemáticamente las tareas realizadas fueron:

- Adaptación de la escala Messy para estudiantes universitarios
- Diseño de una escala de valoración diaria de competencias sociales en el aula
- Desarrollo de una experiencia de aprendizaje cooperativo en una comisión de trabajos prácticos de Matemática
- Evaluación con la escala Messy de las competencias sociales al inicio de la experiencia

- Evaluación con la escala Messy al finalizar la experiencia
- Contraste de las autopercepciones de los alumnos con las reportadas por los alumnos tutores (al finalizar la experiencia)
- ¿Favoreció el desarrollo de otras competencias la experiencia de aprendizaje cooperativo?
- ¿Mejóro el rendimiento académico de los alumnos esta experiencia?

Como dijimos, el objetivo que perseguimos en esta experiencia incluía el diseño de una secuencia de aprendizaje cooperativo en el aula de Matemática.

Matemática forma parte del ciclo básico de la carrera de Medicina Veterinaria de la Universidad Nacional del Litoral, con una carga horaria semanal de 4 horas. Los contenidos a desarrollar son los del Álgebra Básica (Matrices, Sistemas de Ecuaciones, Vectores y Funciones) y se dicta en el primer cuatrimestre de la carrera. Los alumnos de Medicina Veterinaria no se sienten motivados para el estudio de Matemática, más aún, la mayoría de ellos argumentaría que, entre otras razones eligió esta carrera porque no pensaba ver Matemática en ella. Claramente no se trata de un problema cognitivo, el alumno de Veterinaria tiene la capacidad intelectual para aprender Matemática, lo que obstaculiza su aprendizaje es su falta de motivación, su predisposición negativa.

Movilizados por el reconocimiento de la necesidad de implementar un sistema de intervención en el aula que movilice otras competencias y que permita a los alumnos interactuar con sus compañeros y con la disciplina de una manera diferente a la tradicional, implementamos una experiencia de aprendizaje cooperativo.

El grupo de trabajo de esta cátedra viene trabajando en esta línea desde hace varios años, realizando experiencias, muchas veces exitosas, de enseñanza y aprendizaje en equipo con ponderación de las habilidades emergentes del compromiso cooperativo.

Específicamente, en el año 2009, diseñamos una experiencia de trabajo cooperativo en una comisión de trabajos prácticos integrada por 44 alumnos.

Se trata de lograr que los alumnos se comprometan con el aprendizaje de sus compañeros, sintiéndose parte importante de un equipo, de modo que la interacción cara a cara, la interdependencia positiva y el desarrollo de habilidades sociales son puntos claves para el éxito de la propuesta formativa.

Cada encuentro tuvo una extensión de 3 hs semanales y los mismos fueron organizados en forma de aula-taller con entrega de resultados al finalizar cada uno.

Para el desarrollo del trabajo distribuimos a los alumnos en 11 grupos de 4 alumnos, cada uno de los cuales estuvo monitoreado por un tutor (alumnos avanzados de la carrera que se ofrecieron voluntariamente para esta labor).

Diariamente cada tutor volcó en una planilla sus impresiones respecto de las habilidades mostradas por los alumnos en las clases. En estas grillas, diseñadas por el equipo de investigación se incluyeron aspectos que intentaron cuantificar estas competencias para medir la evolución de los grupos y retroalimentar su integración (al finalizar cada clase se leyó al grupo las impresiones recogidas y se los instó a que se autocalifiquen y se comprometan a mejorar aquellos aspectos deficientes).

Nos interesamos por valorar aspectos relacionados con la capacidad de comunicación, confianza en sí mismos y en los demás, capacidad para el trabajo en equipo, liderazgo y habilidad para la resolución de conflictos interpersonales.

De esta manera contamos con un relato externo de las competencias de los alumnos que nos permitiría validar las autopercepciones, enunciadas por ellos mismos.

Al inicio de las actividades instamos a los alumnos a que completen la escala Messy y repetimos la invitación al finalizar el cuatrimestre.

La idea era observar si el entorno de aprendizaje cooperativo había influido, de alguna manera, en la percepción que de sí mismo tenía cada alumno al iniciar las actividades y al finalizar el cursado. Pretendíamos también relacionar estas apreciaciones con el rendimiento final del grupo, solo para conocer si existe algún vínculo entre estas dos variables y si las competencias sociales pueden ser predictores de los obstáculos en el aprendizaje

Algunos resultados

Por razones de espacio, mostramos a continuación algunos porcentajes representativos de las respuestas por “siempre” o “nunca” expresadas por estos alumnos y que permiten hacer conjeturas respecto de las propias percepciones de los alumnos sobre sus competencias sociales. Organizamos el cuadro por ítem, por la dimensión que representa, por el tipo de respuesta y por el momento en el que se realizó la indagación en los alumnos encuestados.

Tabla 1

Ítem	Dimensión	Respuesta	Al inicio	Al finalizar
6	Impulsividad	nunca	52%	44%
7	Impulsividad	siempre	54%	48%
8	Hab soc aprop	siempre	48%	52%
14	Hab soc aprop	nunca	0%	28%
15	Celos-soledad	nunca	8%	36%
16	Asert inaprop	siempre	24%	28%
25	Hab soc aprop	siempre	28%	24%
26	Hab soc aprop	siempre	32%	40%
27	Hab soc aprop	siempre	36%	44%
29	Hab soc aprop	siempre	60%	72%
30	Hab soc aprop	siempre	60%	75%
31	Asertiv inaprop	siempre	22%	40%
32	Sobreconf	siempre	20%	60%
34	Celos-soledad	nunca	60%	40%
35	Sobreconf	siempre	24%	40%
36	Asert inaprop	nunca	64%	36%
38	Hab soc aprop	siempre	56%	56%
40	Celos- soledad	siempre	20%	28%

Discusión

Antes de realizar una breve discusión de la información que brindan las escalas es conveniente resaltar que los alumnos de la carrera de Veterinaria viven, en su mayoría en la ciudad de Esperanza (sede de la carrera), procedentes de distintos lugares del país (provincia de Santa Fe, de Entre Ríos, de Córdoba, de Tucuman, de Salta, etc.) . La situación de separarse de su círculo familiar y afectivo produce en estos jóvenes la necesidad de crear nuevos lazos de contención en un entorno nuevo, habitado casi exclusivamente por otros estudiantes y docentes de la Facultad. Es decir, la vida social de estos jóvenes está, casi exclusivamente, vinculada a sus compañeros de estudio y/o

profesores. Sus vivencias se construyen entorno del ámbito educativo, al punto que incluso sus momentos de ocio o esparcimiento son en peñas de estudiantes o fiestas promovidas por ellos mismos. Es por ello que consideramos que el desarrollo de sus competencias sociales está profundamente atravesado por sus interacciones en el ámbito de la Facultad.

Si hay modificaciones en sus conductas, es altamente probable que tengan una estrecha correspondencia con las experiencias vivenciadas en las aulas y pasillos de la Institución y en las relaciones establecidas con sus compañeros o con sus profesores.

Más aún, la experiencia cooperativa instala un dispositivo en el aula en donde el alumno debe interactuar con sus compañeros permanentemente, expresando sus opiniones, ofreciendo o solicitando ayuda, debiendo confiar en sus compañeros y resultar confiable, para aprender no solo contenidos matemáticos específicos sino también habilidades para el trabajo en equipo que le permitan una adecuada interacción con sus pares y un progreso en su aprendizaje.

Del análisis de las escalas surge que, desde la propia percepción de los alumnos, el proceso produjo algunos cambios (positivos y negativos) en sus habilidades sociales.

Es así que, por ejemplo, se observa que aumentan los porcentajes de las respuestas de los alumnos al finalizar la experiencia, asociadas al optimismo, a la capacidad para trabajar en equipo, a la demostración de sus sentimientos, a la seguridad vinculada a mirar a los ojos cuando hablan, a ofrecer su ayuda para ser útiles, a sobresalir y destacarse, a tener actitudes solidarias con la gente necesitada. Producen reflexiones optimistas los porcentajes relacionados con el trabajo solitario y la modificación en los sentimientos de aislamiento y retraimiento, ya que al parecer, ganan en confianza y superan su individualismo para preferir el trabajo colaborativo y la socialización de sus emociones.

Por otro lado, una imagen menos favorable se tiene cuando se observa que el proceso formativo, produce incertidumbres que los hace criticarse y pensar que nada les saldrá bien, tener más dificultades para entablar diálogos con gente nueva, no apreciar ser líderes o sentirse más impacientes y nerviosos que el primer día de clases.

Nos preguntamos luego de esta lectura de los reportes de autopercepción si los tutores asignados a cada grupo coincidían en las apreciaciones que los alumnos realizaron de sí mismos. Logramos observar una estrecha relación entre las escalas confeccionadas por los alumnos al finaliza la experiencia y los informes de sus tutores, mostramos a continuación los porcentajes observados por cada uno de estos actores, con el formato de la Tabla 1.

Tabla 2

Ítem	Dimensión	Respuesta	Alumno	Tutor
6	Impulsividad	nunca	44%	46%
7	Impulsividad	siempre	48%	48%
8	Hab soc aprop	siempre	52%	50%
14	Hab soc aprop	nunca	28%	35%
15	Celos-soledad	nunca	36%	36%
16	Asert inaprop	siempre	28%	30%
25	Hab soc aprop	siempre	24%	20%
26	Hab soc aprop	siempre	40%	45%
27	Hab soc aprop	siempre	44%	40%
29	Hab soc aprop	siempre	72%	68%
30	Hab soc aprop	siempre	75%	70%

31	Asertiv inaprop	siempre	40%	30%
32	Sobreconf	siempre	60%	60%
34	Celos-soledad	nunca	40%	35%
35	Sobreconf	siempre	40%	56%
36	Asert inaprop	nunca	36%	40%
38	Hab soc aprop	siempre	56%	50%
40	Celos- soledad	siempre	28%	28%

Vemos que los tutores observaron competencias similares a las que informan de sí mismos los alumnos con pequeñas diferencias.

Con respecto a la relación entre rendimiento y habilidades sociales el análisis es mucho más complejo y lo dejaremos para un próximo reporte, pero merecen ser mencionados aquí los excelentes resultados que obtuvimos en general ya que el 85% de los alumnos de este curso experimental, promocionó la materia con notas 7 o más. Más aún, los alumnos que mostraron una evolución positiva en sus habilidades sociales, que mostraron una tendencia a la asertividad, a mejorar sus capacidades para el trabajo en equipo también mostraron una mejora en sus resultados y obtuvieron una promoción exitosa.

Algunas conclusiones

Una lectura de las autopercepciones de estos estudiantes , permite apreciar que hay una relativa mejora en las habilidades sociales, que las relaciones interpersonales sugiere conductas asertivas y un aumento en la capacidad para el trabajo en equipo.

No obstante es importante destacar que, de este ensayo, alumnos no ganaron confianza para hablar en público, desarrollan sentimientos de nerviosismo e inseguridad y rechazan la posibilidad de desarrollarse como líderes.

En la comparación con las autopercepciones y las que reportan los informes externos las mayores diferencias se aprecian en aquellos ítems que son más difíciles de observar en el contexto del aula, “me agrada conversar con la gente aunque no la conozca”, “soy muy optimista”, “me critico mucho”, “soy impaciente y nervioso”, pueden ser estimaciones que el sujeto realiza de sí mismo que no son observables por las otras personas, o al menos no tan francamente en la interacción con sus compañeros de estudio.

Sin embargo los porcentajes muestran, desde luego que de manera general y referidas a esta experiencia, un importante ajuste entre uno y otro evaluador, y una interesante perspectiva para observar el trabajo en el aula valorando otras competencias que pueden estar en estrecha relación con el aprendizaje y la motivación para el estudio.

Los porcentajes de aprobación alientan a ser optimistas respecto de la propuesta para mejorar las instancias de enseñanza y aprendizaje, lo que frente a una situación francamente desfavorable como la que se instala en el aula donde el alumno no se siente motivado, ni con una actitud positiva para lidiar con la Ciencia, resulta muy alentador. Creemos que estimular la autoestima, alentar el desarrollo de condiciones personales para conducir al éxito a un equipo de trabajo, promover actividades cooperativas, que generen más confianza y menos sentimientos de nerviosismo e impulsividad, pueden ser buenos caminos para transitar si el docente desea resignificar su tarea y producir mejoras en el proceso educativo.

Aquí hemos intentado, tal vez por una “deformación profesional” asignar números a conductas y competencias que posiblemente no representen lo que realmente se logró en el

proceso de interacción alumnos-docentes-tutores- objeto de estudio, pero, esa mirada cuantitativa propicia el interés por considerar en la enseñanza de Matemática algo más que modificaciones desde lo estrictamente disciplinar. La comunicación, la capacidad para la resolución de conflictos, la asertividad en las relaciones interpersonales, pueden ser obstáculos para el aprendizaje y por lo tanto merecen ser objeto de consideración y estímulo. Tal vez una articulación de estas experiencias, con nuevos recursos tecnológicos y un anclaje epistemológico más profundo pueden producir las mejoras que como docentes y educadores deseamos fervientemente.

Referencias Bibliográficas

- Caballo, V.E. (2002). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. (5ª ed.). Madrid, Siglo XXI.
- Kazdin, A.E., Matson, J.L. y Esveldt-Dawson, K. (1984). The relationship of role-play assessment of children's social skills to multiple measures of social competence. *Behaviour Research and Therapy*, 22, 129-140.
- Matson, J. L., Heinze, A., Helsel, W. J., Kapperman, G. y Rotatori, A. F. (1986). Assessing social behaviors in the visually handicapped: The Matson Evaluation of Social skills with Youngsters (MESSY). *Journal of Clinical Child Psychology*, 15, 78-87.
- Matson, J. L., Rotatori, A. F. y Helsel, W. J. (1983). Development of a rating scale to measure social skills in children: The Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters (MESSY). *Behaviour Research and Therapy*, 21, 335-340.
- Matson, J.L., Macklin, G.F. y Helsel, W.J. (1985). Psychometric properties of the Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters (MESSY) with emotional problems and self concept in deaf children. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 16, 117-123.
- Méndez, F.X., Hidalgo, M.D. e Inglés, C.J. (2002). The Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters: Psychometric properties of the Spanish translation in the adolescent population. *European Journal of Psychological Assessment*, 18(1), 30-42.
- Spence, S.H. y Liddle, B. (1990). Self-report measures of social competence for children: An evaluation of Social Skills for Youngsters and the List of Social Situation Problems. *Behavioral Assessment*, 12, 317-336.
- Teodoro, M., Käppler, K., Lima Rodrigues, J., Martins de Freitas, P., y Haase, V. (2005). The evaluation of social skills with youngsters (Messy) and its adaptation for Brazilian children and adolescents. *Interamerican Journal of Psychology*, 39(2), 239-246.