

Evaluación de habilidades comunicativas y de relación en alumnos de carreras dirigidas al asesoramiento

Evaluation of communication and relationship skills in students of careers aimed at counseling

Nieves Valencia-Naranjo, Juana M^a Morcillo-Martínez and M^a Auxiliadora Robles-Bello
nnaranjo@ujaen.es, jmmorcil@ujaen.es, marobles@ujaen.es

Departamento de Psicología
Universidad de Jaén
Jaén, España

Resumen- Las habilidades comunicativas y de relación son relevantes en la actividad académica y profesional en profesiones dirigidas a la ayuda de otros. Disponer de instrumentos que permitan su evaluación de forma eficiente (ej. auto-informes) facilita la valoración de la adquisición y aprendizaje de amplios grupos de candidatos. Uno de esos instrumentos puede ser el Cuestionario de Habilidades Comunicativas (HABICOM). En este trabajo, como parte de un proyecto más amplio, se examinaron diversos aspectos metodológicos relacionados con el uso del HABICOM como instrumento de evaluación de las habilidades comunicativas en situaciones de interacción. Los resultados obtenidos en los objetivos propuestos sugieren que: (1) El análisis factorial confirmatorio indica que la estructura factorial del HABICOM y niveles de fiabilidad y validez son aceptables una vez se eliminan algunos ítems; (2) Estas habilidades auto-percibidas son similares en alumnos de Psicología y Trabajo Social; (3) Existe relación en la percepción de las habilidades comunicativas mostradas durante la interacción en un formato auto-aplicado o heteroaplicado; (4) La percepción del compañero medida con el HABICOM correlaciona con la percepción de las habilidades de ayuda durante la interacción; (5) El análisis de las habilidades del alumno mediante video se relaciona con las habilidades identificadas por el compañero.

Palabras claves: *HABICOM; Habilidades Relacionales; Asesoramiento*

Abstract. Communication and relationship skills are relevant in academic and professional activity in professions aimed at helping others. Having instruments that allow efficient evaluation (eg self-reports) facilitates the assessment of the acquisition and learning of large groups of candidates. One of these instruments can be the Communication Skills Questionnaire (HABICOM). In this work, as part of a larger project, various methodological aspects related to the use of HABICOM as an instrument for evaluating communication skills in interaction situations were examined. The results obtained in the proposed objectives suggest that: (1) The confirmatory factor analysis indicates that the factorial structure of HABICOM and levels of reliability and validity are acceptable once some items are eliminated; (2) These self-perceived abilities are similar in Psychology and Social Work students; (3) There is a relationship in the perception of the communication skills shown during the interaction in a self-applied or hetero-applied format; (4) The perception of the partner measured with the HABICOM correlates with the perception of the

helping skills during the interaction; (5) The analysis of the student's skills through video is related to the skills identified by the partner.

Keywords: *HABICOM; Relational skills; Counseling*

1. INTRODUCCIÓN

La mayoría de los planes de estudio de psicología de grado recogen la instrucción en habilidades de ayuda interpersonal; esto es, estrategias de comunicación que demuestran la atención, el interés, la comprensión y la capacidad de ayuda del interlocutor. Desarrollar la competencia en el uso de estrategias de ayuda tiene beneficios potenciales a largo plazo como mayor preparación laboral y posibilidad de empleo posterior así como mejores habilidades relacionales que pueden afectar positivamente la vida personal. La relevancia de estas habilidades se manifiesta en la propuesta de la Asociación Americana de Psicología (APA) que incluye las habilidades para interactuar de manera efectiva con los demás como uno de los objetivos que determinan la capacitación de los psicólogos. Los indicadores de estas habilidades de comunicación en situación de interacción incluyen la escucha efectiva, la decodificación precisa de la comunicación verbal y no verbal de los demás, el reconocimiento de las diferencias culturales, la comunicación hábil con diversas personas y la formulación de preguntas útiles. Las habilidades interpersonales y de comunicación son aplicables en campos profesionales que van desde la psicología y el trabajo social hasta la patología del habla y la medicina (Doucet, Buchanan, Cole y McCoy, 2013).

La competencia en habilidades de comunicación e interpersonales apoya y complementa el aprendizaje en entornos prácticos (ej. gabinetes, servicios de justicia, organizaciones de servicios sin fines de lucro, programas y hogares grupales para jóvenes en riesgo, servicios de asesoramiento escolar, entre otros). Aunque las experiencias prácticas contribuyen a desarrollar sus habilidades interpersonales y de comunicación, la preparación previa en estas habilidades facilita el aprendizaje posterior y limita su ansiedad ante la nueva situación (Hund & Bueno, 2015). Hill y sus colegas (2002, 2008) han mostrado el impacto de las habilidades de ayuda durante el asesoramiento en las

calificaciones de los clientes sobre la calidad de la sesión de terapia y la empatía del terapeuta mientras que Moyers y Miller (2013) destacan la influencia sobre el cambio de cliente en el tratamiento y de la relación médico-paciente en la satisfacción del paciente, la adherencia al tratamiento y el resultado del tratamiento. El Grupo de Trabajo interdivisional de la APA (Norcross, 2016) sugiere que diversos factores relacionados con la relación establecida entre cliente y terapeuta (ej. desarrollo de la alianza terapéutica, empatía, consenso en los objetivos, el grado de colaboración con el cliente y la valoración positiva del cliente) proporcionan base al desarrollo de las habilidades de ayuda en estudiantes cuyo campo profesional implica, con frecuencia, la interacción con otros.

Un modelo ampliamente utilizado para la evaluación de las habilidades en el marco de la competencia en las habilidades de ayuda es el desarrollado por Miller (1990). Este modelo distingue cuatro niveles jerárquicos de competencia: Saber (conocimiento), Saber cómo (competencia), Mostrar cómo (desempeño) y Hacer (acción). En el primer nivel, el conocimiento, es necesario para llevar a cabo las tareas profesionales con eficacia. El segundo nivel, la competencia, es necesario para aplicar los conocimientos en situaciones concretas. La tercera capa, el rendimiento, es la capacidad de utilizar estos conocimientos y desempeñar acciones concretas. Por último, la acción se refiere a lo que un profesional hace en su actividad cotidiana.

La evaluación de los alumnos suele dirigirse al nivel de conocimientos mediante pruebas de papel y lápiz. Otro método general de evaluación es la simulación donde el alumno tiene que interactuar con otra persona (entrenada o no) siendo evaluada posteriormente su ejecución. La prueba de papel y lápiz es el más eficiente de los métodos porque los alumnos pueden realizar el test cuando se desee y la valoración de las respuestas del alumno lleva relativamente poco tiempo. La fiabilidad de este tipo de pruebas es buena; sin embargo, suelen presentar problemas de validez en relación con el componente conductual de las habilidades. Con ese objetivo, las simulaciones presentan buenos índices de validez aunque tienen la desventaja del elevado coste en tiempo y esfuerzo porque, normalmente, se realizan individualmente o en grupos muy reducidos y es necesario evaluar el comportamiento de cada alumno con procedimientos de evaluación lentos en su aplicación (Hill, 2016; Kuntze, 2009).

Al valorar el procedimiento de evaluación de las habilidades de comunicación en situaciones de interacción, junto a estos factores generales, también es necesario atender a la información accesible a través del procedimiento. Los instrumentos auto-aplicados permiten acceder a la percepción del estudiante sobre las propias habilidades de comunicación en contextos de interacción. El ajuste entre las creencias de los estudiantes sobre su habilidad y su nivel de habilidad real puede ser bajo y afectar a su ejecución. Por ejemplo, Jaeken et al (2017) hallaron que los estudiantes tienden a sobreestimar sus habilidades antes de recibir un aprendizaje específico dirigido a la mejora de sus habilidades de interacción mientras que tras esta instrucción suelen infraestimarla. Ambas circunstancias pueden deteriorar el desarrollo de su aprendizaje, y su actuación profesional posterior, al infrautilizar estrategias que fomenten la comprensión de las circunstancias objeto de la interacción o por las dificultades para adaptar las estrategias de una forma dinámica durante el proceso de interacción al centrar su atención en ellos mismos (Jaeken et al, 2017; MacDonal &

Mellor-Clar, 2015). Así mismo, Hill (2016) destaca que la contribución de las habilidades de ayuda en el contexto del asesoramiento, también depende de la capacidad del cliente (o persona asesorada) para identificar esas habilidades; esto es, el acceso a la percepción de la persona ayudada sobre las habilidades de comunicación durante la interacción del alumno es una de las vías de acceso al nivel de desempeño del alumno establecido por Miller (1990).

Entre los instrumentos de auto-informe dirigidos a la evaluación de las habilidades comunicativas y de relación en situación de interacción interpersonal se encuentra el Cuestionario de Habilidades Comunicativas (HABICOM) de Hernández-Jorge y de la Rosa (2017). Los aspectos examinados a través de las escalas de este instrumento (generar motivación, comunicación no verbal, empatía, expresión emocional, expresión oral, transmisión de información, comunicación abierta y escucha) también atañe a habilidades implicadas en el proceso de terapia y/o asesoramiento. Además, Hernández-Jorge y de la Rosa (2018) indican que el instrumento es sensible al cambio en las habilidades comunicativas y de relación en estudiantes de logopedia y másteres oficiales de psicología tras un programa de entrenamiento de las habilidades. Relacionar la información ofrecida sobre la percepción de las habilidades comunicativas de los alumnos, mediante instrumentos como el HABICOM, y el nivel de actuación de los estudiantes en tareas de asesoramiento, facilitaría el acceso a información relevante para impulsar la formación de los estudiantes en profesionales que tienen como base la ayuda facilitando, por ejemplo, identificar el nivel de conocimiento y competencia en un amplio número de estudiantes, el ajuste de cursos de formación al nivel de conocimiento de los alumnos o su aplicación durante el proceso de seguimiento de la eficacia de los programas de formación, entre otras.

2. CONTEXTO

El trabajo que se presenta forma parte de un proyecto docente cuyo objetivo general es generar y valorar un programa de formación en habilidades comunicativas y de relación en estudiantes de grados relacionados con el apoyo/asesoramiento de otras personas; concretamente en Psicología en una fase inicial. Pese a eso, los resultados obtenidos son extrapolables a otros grados al implicar habilidades en un nivel básico y avanzado. Himelein (2016) revisó en distintos campos profesionales, estudios que destacan la importancia de las habilidades de ayuda interpersonal como una competencia relevante para desempeño profesional. Los resultados de esta autora sugieren que la participación de estas habilidades está muy presente en los profesionales relacionados con la empresa, la odontología, la educación, la medicina, la enfermería, la farmacia, la fisioterapia, la logopedia, el trabajo social y la psicología.

De forma más específica, este trabajo se relaciona con el diseño y/o valoración de instrumentos que puedan ser utilizados para examinar las habilidades comunicativas de los alumnos en situaciones de interacción. Uno de los posibles instrumentos de evaluación es el HABICOM (Hernández-Jorge y de la Rosa, 2017). Sin embargo, su carácter auto-aplicado no permite conocer si la percepción de las habilidades del estudiante coincide con la percepción de estas habilidades por la persona con la que interactúa. Igualmente, es necesario establecer la relación entre esas habilidades percibidas y la valoración

que realiza la persona asesorada sobre las cualidades observadas durante la interacción así como con la calidad de la interacción examinada con procedimientos más objetivos como puede ser el análisis de los videos de la interacción. De forma más concreta, los objetivos en este trabajo y en referencia al HABICOM son:

- (1) Verificar las propiedades psicométricas del HABICOM.
- (2) Identificar si existen diferencias en la percepción de alumnos de distintos grados y/o niveles del grado académico en la percepción de las habilidades comunicativas en situaciones de interacción.
- (3) Conocer el grado de relación entre la percepción de las habilidades comunicativas relacionales de los alumnos y de la persona con la que interacciona.
- (4) Examinar si existe relación entre las habilidades percibidas por el compañero en relación con el alumno y la valoración que realiza de la calidad de la interacción.
- (5) Examinar si existe relación entre la ejecución del alumno en un contexto de simulación y la percepción del compañero sobre la calidad de la interacción.

3. DESCRIPCIÓN

Se propuso a alumnos de Psicología y Trabajo Social una actividad, en asignaturas de ambos grados, consistente en responder al HABICOM y por la cual podían acceder a créditos extras (también disponibles con otras actividades) así como a los resultados obtenidos mediante un pequeño informe de feedback. El cuestionario HABICOM se presentó mediante un formulario Google Form utilizando los servicios de la plataforma de la Universidad de Jaén y que incluye diversas aplicaciones ofertadas por Google. Esta actividad fue seleccionada por 65 alumnos de Trabajo Social; 51 alumnos de 2º de Psicología y 75 alumnos de tercero de Psicología. Los alumnos de tercero de Psicología, además complementaban esta actividad con otra en la que interaccionaban durante un período de aproximadamente 5 minutos con una persona conocida de su entorno social (familiar, amigo, pareja). El objetivo de esta interacción era escuchar y ayudar a resolver un problema (se solicitaba que no se considerase íntimo) al que estuviese expuesto el compañero. Esta interacción era grabada en video y compartida con el profesor de la asignatura mediante Google Drive de forma privada. Después de esta interacción, el alumno contestaba al resto de cuestionarios dirigidos a ellos así como también lo hacía el compañero de la interacción correspondiente. Los instrumentos de evaluación utilizados fueron:

Cuestionario de Habilidades Comunicativas (HABICOM). Este cuestionario diseñado por Hernández-Jorge y de la Rosa (2017) contiene 8 escalas; concretamente: (1) Generar motivación -generar expectativas positivas mostrando atención y valorando al interlocutor en un clima positivo, cálido y cercano; (2) Comunicación no verbal -ajustar el contacto ocular, la expresión facial y gestual, proximidad y paralenguaje a la interacción; (3) Empatía -entender las emociones y situaciones del otro con una actitud de respeto y tolerancia; (4) Expresión Emocional -dar información sobre sí mismo y expresar las propias necesidades y emociones manifestando cercanía; (5) Expresión Oral -vocalizar correctamente con un volumen, modulación y velocidad de habla adecuados; (6) Transmisión de Información -ofrecer información de forma comprensible, estructurada y distintiva; (7)

Comunicación Abierta y Auténtica -manifestarse sin engaños, mantener congruencia entre el mensaje verbal y no verbal, mostrar espontaneidad verbal y no verbal y querer transmitir y participar en la comunicación; (8) Recabar información y escuchar -mirar, asentir y no interrumpir, y realizar preguntas para recabar información. Este cuestionario fue contestado por todos los alumnos participantes.

Para realizar la segunda actividad, el HABICOM, además, fue puntuado por el compañero de interacción de los alumnos de tercero de Psicología. Para ello, los ítems del cuestionario fueron adaptados para referirse a las habilidades observadas en los alumnos. En ambos participantes (alumnos, compañeros) los ítems se puntuaban en una escala Likert de 5 puntos.

Proceso de la sesión y medidas de resultado (SPOM) (Hill & Kellems, 2002). Este auto-informe de 21 elementos está diseñado para medir las percepciones de la persona asesorada (compañero) sobre las habilidades del terapeuta/asesor aplicadas durante la sesión de interacción. El instrumento se subdivide en tres escalas: (a) Medida de Habilidades de Ayuda (HSM) que examina habilidades relacionadas con la exploración del problema, habilidades que facilitan la comprensión de la situación por el cliente y habilidades que incentivan la acción del cliente; (b) Escala de Relación donde se valora la cualidad de la interacción (ej. confianza en el terapeuta) y (c) Escala de Evaluación de la Sesión (SES) dirigido a la evaluación global de la sesión por la persona asesorada (ej. esta sesión fue útil). Las respuestas se proporcionan en una escala Likert de 5 puntos.

Análisis de video. Se construyó una rúbrica para definir y valorar las habilidades de: (1) Obtención de información a través de preguntas cerradas y abiertas relacionadas con los pensamientos, los sentimientos y las acciones; (2) Habilidades para expresar el proceso de escucha como el reflejo, la parafrasis, la clarificación y la síntesis; (3) Habilidades para fomentar el proceso de comprensión como las preguntas avanzadas, la confrontación/reto y la interpretación; (4) Habilidades para incentivar la acción como las instrucciones y la información; (5) Habilidades para fomentar la relación y actuación de la persona asesorada como la aprobación y generar un entorno de seguridad e inmediatez y (6) Habilidades no verbales como el contacto ocular, volumen y velocidad de habla, mantenimiento de la proximidad a la otra persona, control de gestos no intencionales (ej. "juegos" con distintos objetos, movimientos estereotipados, apertura en la postura). Esta rúbrica contenía la descripción de los aspectos básicos de cada habilidad y diversos ejemplos de su aplicación. Los elementos incluidos en la rúbrica fueron discutidos hasta alcanzar un consenso entre los miembros del proyecto.

4. RESULTADOS

Se realizó un análisis factorial confirmatorio con las 8 variables latentes establecidas inicialmente en el HABICOM, en un conjunto de datos sin valores perdidos para datos robustos dada la falta de normalidad multivariante. Los resultados del modelo indican un buen ajuste ($CFI_R = 0.972$; $TLI_R = 0.968$; $RMSEA_R = 0.041$ -IC inferior= 0.036; IC superior= 0.046; $SRMR = 0.067$). Sin embargo, las cargas factoriales sugerían limitada validez convergente, con valores < 0.5 en los ítems 2, 3 y 4 de la escala Transmisión de Información; ítem 5 de la escala Expresión Oral; ítems 9 y 12 de la escala Comunicación

no Verbal; ítem 21 de la escala Comunicación Abierta e ítem 29 de la escala Empatía. Además, no se obtenía validez discriminante entre las escalas Transmisión de Información y Expresión Oral por el método de la varianza compartida ($t_{(39)} = 0.91; > 0.8$).

Se procedió a la eliminación de los elementos con baja carga factorial. Además, el elemento 1 de la escala Transmisión de Información se anexo a los datos de la escala Expresión Emocional al eliminar los ítems 2, 3 y 4 y quedar infrarrepresentada dicha escala. Los resultados obtenidos en este nuevo modelo siguen ofreciendo un buen ajuste ($CFI_R = 0.977$; $TLI_R = 0.974$; $RMSEA_R = 0.041$ -IC inferior= 0.034; IC superior= 0.047; $SRMR = 0.065$). Así mismo, todos los elementos presentan una carga factorial superior a 0.5. Los niveles de fiabilidad mediante el alpha de Cronbach se situaban entre 0.634 y 0.790 y los valores Omega se encontraban entre 0.591 y 0.787. El análisis confirmatorio utilizando una metodología SEM sugiere que la escala HABICOM con 26 elementos distribuidos en 7 escalas (Generar Motivación con 6 elementos; Comunicación no Verbal con 3 elementos; Empatía con 3 elementos; Expresión Emocional con 3 elementos; Expresión Oral con 4 elementos; Comunicación Abierta con 4 elementos y Escucha con 3 elementos) muestra un buen ajuste, validez convergente, validez discriminante y valores de fiabilidad aceptables.

En relación con el segundo objetivo sobre posibles diferencias entre los alumnos según diplomatura y grado, los resultados sugieren que existen diferencias en la puntuación total de la auto-percepción de las habilidades comunicativas en situaciones de interacción ($F_{(2, 188)} = 4.051, p < 0.05$) así como en las escalas de Generar Motivación ($F_{(2, 188)} = 5.521, p < 0.05$) y Comunicación no Verbal ($F_{(2, 188)} = 4.298, p < 0.05$) con puntuaciones medias superiores en los alumnos de 3º de psicología en contraste con los alumnos de Trabajo Social. Además, en las subescalas Generar Motivación y Comunicación abierta ($p = 0.084$), estas diferencias eran marginales ($p = 0.07$) entre los alumnos de 2º de Psicología y de Trabajo social.

Para los objetivos 3, 4 y 5, los participantes fueron 40 alumnos de 3º de Psicología quienes interaccionaron con una persona de su entorno social inmediato y en relación con un problema de esa persona. Esta interacción era grabada en video. El análisis de correlación de Pearson siguiendo un procedimiento bilateral se utilizó para examinar los objetivos 3, 4 y 5; esto es, la relación entre la auto-percepción de los alumnos y la percepción del compañero de interacción mediante el HABICOM (objetivo 3); la relación entre las habilidades auto-evaluadas con el HABICOM y la valoración de la sesión de interacción por el compañero mediante el SPOM (objetivo 4) así como la relación entre esas variables (SPOM) y los habilidades identificadas en el estudiante mediante el análisis del video de la interacción (objetivo 5). El acuerdo interjueces, obtenido a través del coeficiente kappa de Cohen, para las distintas habilidades evaluadas a partir del video se situó entre 0.60 y 0.80.

El análisis de correlación de Pearson indica que existe una relación significativa entre la valoración de las habilidades examinadas con el HABICOM de forma auto-aplicada u observada por el compañero de interacción ($r_{xy} = 0.530; p < 0.001$). Además, se analizó mediante prueba t de muestras relacionadas si la valoración de cada uno de los miembros de la interacción se diferenciaba en sus puntuaciones medias. Los

resultados indican que la valoración era superior en los compañeros de la interacción en los casos donde se presentaban diferencias significativas entre ambos tipos de valoración; concretamente de la escala Total ($t_{(39)} = 3.119; p < 0.05$) así como en las subescalas Expresión Emocional ($t_{(39)} = 2.257; p < 0.05$); Expresión Oral ($t_{(39)} = 3.539; p < 0.001$); Comunicación Abierta ($t_{(39)} = 3.312; p < 0.05$) y Escucha ($t_{(39)} = 2.525; p < 0.05$) con diferencias marginales en Generar Motivación ($t_{(39)} = 2.018; p = 0.051$). Las diferencias no alcanzaron significación estadística en Comunicación no Verbal ($t_{(39)} = 1.406; p = .168$) y Empatía ($t_{(39)} = .808; p = .424$).

La relación entre la percepción de las habilidades comunicativas de los alumnos y de sus compañeros de interacción también alcanzó la significación estadística en las escalas incluidas en la adaptación del instrumento SPOM. La puntuación total en el HABICOM del compañero correlacionaba significativamente con la valoración que hacía esa persona sobre el uso de técnicas comunicativas y de relación referidas a la exploración ($r_{xy} = 0.479; p < 0.05$), facilitación de la comprensión del problema ($r_{xy} = 0.754; p < 0.001$) e incentivación de acciones ($r_{xy} = 0.357; p < 0.05$) así como con la evaluación de la utilidad de la sesión ($r_{xy} = 0.442; p < 0.05$). Sin embargo, no existía una relación significativa con la valoración de la relación establecida con el alumno durante la sesión ($r_{xy} = 0.231; p = 0.151$). Si se atiende a la percepción de sus habilidades por el propio alumno, esta relación solo se encontraba en referencia a la valoración general de la utilidad de la sesión por el compañero ($r_{xy} = 0.336; p < 0.05$).

Tras identificar las habilidades de interacción y comunicación a través del análisis del video de la interacción, los resultados muestran que existe una relación significativa entre el número total de habilidades puestas en práctica por los alumnos durante la interacción y la valoración que realiza el compañero de interacción en el SPOM ($r_{xy_explor.} = 0.314; p < 0.05$; $r_{xy_comprens.} = 0.380; p < 0.05$; $r_{xy_acción.} = 0.320; p < 0.05$; $r_{xy_relación.} = 0.330; p < 0.05$) a excepción de la escala de evaluación de la utilidad de la interacción por el compañero ($r_{xy_utilidad.} = 0.165; p = 0.309$).

5. CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos en este trabajo sugieren que una vez modificada la escala HABICOM tal como fue diseñada por sus autores (Hernández-Jorge y de la Rosa, 2017) y utilizando una versión reducida de 26 elementos distribuidos en 7 subescalas (se elimina la subescala Transferencia de Información) se aumenta la validez convergente y discriminante del instrumentos utilizando una metodología de análisis factorial confirmatorio, alcanzándose niveles de fiabilidad (alpha de Cronbach y Omega) aceptables en las distintas subescalas (Generar Motivación, Comunicación no Verbal, Empatía, Expresión Emocional, Expresión Oral, Comunicación Abierta y Escucha). Con los datos proporcionados con esta escala HABICOM reducida, se comprueba que existe relación estadísticamente significativa entre las puntuaciones globales de la escala administrada con un formato auto-aplicado y las proporcionadas por la persona con la que se interacciona; además la valoración del compañero de las habilidades comunicativas y de relación del alumno suele ser superior a la identificada por el propio alumno. La auto-percepción medida con el HABICOM también se relaciona con las habilidades identificadas por ese compañero durante la interacción con el alumno a través del SPOM, excepto en cuanto a la calidad de la

relación establecida con el alumno. Por último, la percepción del compañero sobre las habilidades puestas en práctica por el alumno durante la interacción, medidos con el SPOM, coincide con las identificadas mediante el análisis del video de la interacción excepto en la evaluación que realiza este compañero sobre la utilidad general de la sesión.

Estos resultados sugieren que puede ser beneficioso introducir algunas modificaciones en la configuración de elementos del HABICOM para mejorar las propiedades psicométricas del instrumento en la dirección comentada previamente. Una vez introducidas estas modificaciones en el HABICOM, los resultados indican; en primer lugar, que la percepción de las propias habilidades comunicativas durante la interacción no difiere entre los alumnos de Psicología de segundo y tercer nivel o los alumnos de Trabajo Social en habilidades básicas relacionadas con la importancia de mantener una actitud empática, de escucha y la importancia de la atención a la expresión oral y emocional durante las interacciones mantenidas en relaciones de ayuda con otras personas. Estas habilidades son desarrolladas en los primeros cursos de los grados en distintas asignaturas relacionadas con el apoyo/asesoramiento. Sin embargo, habilidades más avanzadas como la capacidad para generar motivación, el control de distintos aspectos no verbales que influyen en la calidad de la relación (ej. énfasis en el control de movimientos estereotipados, la postura corporal, identificar distancias interpersonales cómodas para la persona con la que se interacciona, el ajuste de la expresión facial a la interacción, etc) y de forma marginal en la tendencia a mostrar actitudes básicas de ayuda durante la interacción (ej. congruencia, genuinidad) que afecta a la calidad de esa interacción son habilidades con puntuaciones medias superiores entre los alumnos de tercero de Psicología. Estas habilidades más avanzadas se trabajan, especialmente, en asignaturas relacionadas con la intervención y ofertadas en el grado de Psicología en tercer curso (ej. directividad, confrontación, empatía avanzada, etc.). En este sentido, coincide con la diferencia entre habilidades básicas de relación y habilidades más avanzadas sugeridas por autores como Kuntze, Van der Molen y Born (2007). En segundo lugar, sugieren que el HABICOM puede administrarse en su formato original auto-aplicado pero también es fácil la adaptación a un formato hetero-aplicado obteniéndose buenos niveles de relación entre ambas modalidades. En este sentido, se obtuvo que los alumnos tienen a valorar sus propias habilidades en menor medida que sus compañeros de interacción. Similares distorsiones en la percepción fueron obtenidas por Jaeken et al (2017) resaltando estos autores que durante las sesiones de aprendizaje, junto a las habilidades más técnicas, es necesario fomentar en los alumnos una percepción más positiva y ajustada de las habilidades que van adquiriendo. Una de las posibles estrategias a aplicar es sugerida por Hill y colaboradores (2008, 2016, 2020) y dirigida a fomentar expectativas de autoeficacia más ajustadas y que deberán ser incluidos de forma específica en el programa de aprendizaje que se intenta desarrollar.

La percepción de las habilidades de comunicación y relación medidas con el HABICOM correlaciona con la percepción del compañero de interacción de las habilidades utilizadas por el alumno durante la interacción (y medida a través del SPOM) así como con los datos extraídos del análisis del video por jueces. La relación entre las valoraciones subjetivas del compañero en el HABICOM y el SPOM son relevantes dado que no es fácil la extrapolación de los elementos incluidos en ambos instrumentos; esto es, podría ser comprensible que vínculos

afectivos más estrechos con el alumno pudiesen fomentar percepciones positivamente sesgadas de sus habilidades (ej. una parte importante de las interacciones se realizaron con padre/madre/hermano y parejas y en menor proporción con amigos), máxime cuando se atiende a que era una actividad “de la universidad”. Esta objetividad en la valoración del compañero se hipotetizó por la correspondencia entre la percepción del compañero y las habilidades identificadas por procedimientos como el análisis de un video. En relación con estas evaluaciones destacar dos aspectos. Por un lado, la ausencia de correlación significativa entre la medida de HABICOM y la valoración de la calidad de la relación durante la interacción obtenida a través del SPOM. Este efecto puede estar asociado a la premura de la interacción desarrollada. El tiempo establecido en la actividad era de, aproximadamente, 5 minutos y que puede haber incentivado interacciones anormalmente rápidas. En este sentido, los tiempos de interacción en trabajos aplican el análisis de video y/o simulaciones directas se extienden en algunos trabajos hasta los 20 minutos (Bonacquisti & McElwaine, 2019; Hill, 2020; Himelein, 2016). Estos amplios tiempos de interacción pueden ser inalcanzables en contextos de enseñanza con un amplio número de alumnos, circunstancia usual en el sistema educativo universitario español y que resalta la necesidad de buscar estrategias que permitan aumentar el tiempo de interacción y faciliten el establecimiento de una buena relación de ayuda con la persona ayudada, especialmente cuando las habilidades más avanzadas es el objetivo del aprendizaje. El conjunto de habilidades del alumno identificadas mediante video se relacionó con la valoración de la calidad de la relación por el compañero de interacción, probablemente bajo la influencia de ítem del SPOM como “trabajé de forma colaborativa”. Así mismo, el análisis de video impide acceder a la valoración que realiza la persona ayudada sobre la utilidad de la sesión, valoración subjetiva pero relevante en la posterior actuación profesional de los estudiantes. En este sentido, destacar la contribución de los auto-informes como una herramienta que facilita acceder a las evaluaciones que realiza la persona asesorada y con contribuye a la calidad general del asesoramiento.

En general, los datos obtenidos sugieren que el HABICOM reducido puede ser un buen instrumento para valorar las habilidades comunicativas y de interacción en alumnos que cursan estudios relacionados con la ayuda a otras personas, destacándose como cualidades su sensibilidad a la evolución del aprendizaje de los alumnos, su potencial para ser adaptado facilitando atender a las evaluaciones de esas habilidades por la persona que interacciona el alumno y que la valoración de esas habilidades por el compañero corresponde con su percepción de las estrategias aplicadas en una situación de interacción así como con el identificación de las habilidades mediante procedimientos más objetivos como es el análisis de la ejecución en video. Estos resultados generales se presentan en el contexto de un estudio piloto por el número de participantes en las distintas fases del trabajo y que deben ser extendidos. Además, es necesario verificar si los resultados se mantienen cuando el alumno no interacciona con personas con quienes mantiene vínculos afectivos estrechos. Pese a eso, es posible destacar el esfuerzo realizado por los compañeros de interacción en “ser objetivos” para preservar la utilidad de los datos obtenidos en la formación del alumno, datos que se devolvían a los alumnos fomentando la mejora de las habilidades a través de un proceso de feedback.

REFERENCIAS

- Bonacquisti, A. & McElwaine, P. (2019). An Experiential Approach to Teaching Counseling Skills: Instructional Modules for Undergraduate and Graduate Students in Psychology. *Society for the Teaching of Psychology (STP)*.
[HTTPS://TEACHPSYCH.ORG/RESOURCES/DOCUMENTS/OTRP/RESOURCES/STP%20TEACHING%20RESOURCE%20-%20COUNSELING%20SKILLS%20-%20FINAL.PDF](https://teachpsych.org/resources/Documents/OTRP/RESOURCES/STP%20TEACHING%20RESOURCE%20-%20COUNSELING%20SKILLS%20-%20FINAL.PDF)
- Doucet, S., Buchanan, J., Cole, T., & McCoy, C. (2013). A team approach to an undergraduate interprofessional communication course. *Journal of Interprofessional Care, 27*, 272-273.
<http://dx.doi.org/10.3109/13561820.2012.743978>
- Hernández-Jorge, C. & de la Rosa, C.M (2017). Habilidades comunicativas en estudiantes de carreras de apoyo frente a estudiantes de otras carreras. *Apuntes de Psicología 35*, 93-104.
<http://www.apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/663>
- Hernández-Jorge, C. & de la Rosa, C.M (2018). Percepción de mejora de las habilidades comunicativas en estudiantes universitarios. *Revista de la Educación Superior 47*, 119-135.
<http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v47n186/0185-2760-resu-47-186-119.pdf>
- Hill, C. E. (2020). *Helping skills: Facilitating exploration, insight, and action* (5th ed.). Washington, DC: American Psychological Association.
- Hill, C. E., Anderson, T., Kline, K., McClintock, A., Cranston, S., McCarrick, S., ... & Gregor, M. (2016). Helping skills training for undergraduate students: Who should we select and train? *The Counseling Psychologist, 44*, 50-77.
<http://dx.doi.org/10.1177/0011000015613142>
- Hill, C. & Kellems, I.S. (2002). Development and use of the Helping Skills Measure to assess client perceptions of the effects of training and helping skills in sessions. *Journal of Counseling Psychology 49*, 264-272.
<https://doi.org/10.1037/0022-0167.49.2.264>
- Hill, C. E., Roffman, M., Stahl, J., Friedman, S., Hummel, A., & Wallace, C. (2008). Helping skills training for undergraduates: Outcomes and predictions of outcomes. *Journal of Counseling Psychology, 55*, 359-370.
<http://dx.doi.org/10.1037/0022-0167.55.3.359>
- Himelein, M.J (2016). Interpersonal Helping Skills Instruction in Undergraduate Psychology Internship Courses: Introduction to Resources and Background. *Society for the Teaching of Psychology*.
<https://teachpsych.org/resources/Documents/otrp/resources/Himelein%20introduction%20Part%201.docx>
- Hund, A. M., & Bueno, D. (2015). Learning in out-of-class experiences: The importance of professional skills. *Psychology Learning & Teaching, 14*, 62-69.
<http://dx.doi.org/10.1177/1475725714565232>
- Jaeken M., Zech E., Brison C., Verhofstadt L. L., Van Broeck N., & Mikolajczak M. (2017). Helpers' Self-Assessment Biases Before and after Helping Skills Training. *Frontiers in Psychology, 1377*.
<https://www.frontiersin.org/article/10.3389/fpsyg.2017.01377>
- Kuntze, J. (2009). *Assessing Progress in Mastery of Counseling Communication Skills*. Jeroen Kuntze, Rotterdam.
- Kuntze, J., Van der Molen, H.T. & Born, M. (2007). Progress in Mastery of Counseling Communication Skills. *European Psychologist, 12*, 301-313.
<https://doi.org/10.1027/1016-9040.12.4.301>
- Macdonald, J., & Mellor-Clark, J. (2015). Correcting psychotherapists' blindsidedness: formal feedback as a means of overcoming the natural limitations of therapists. *Clinical Psychology. Psychotherapy, 22*, 249-257. doi: <https://doi.org/10.1002/cpp.1887>
- Miller, G. E. (1990). The assessment of clinical skills/competence/performance. *Academic Medicine, 65* (9 Suppl), S63-S67.
<https://journals.lww.com/00001888-199009000-00045>
- Moyers, T. B., & Miller, W. R., (2013). Is low therapist empathy toxic? *Psychology of Addictive Behaviors, 27*, 878-884. <http://dx.doi.org/10.1037/a0030274>
- Norcross, J. C., Hailstorks, R., Aiken, L. S., Pfund, R. A., Stamm, K. E., & Christidis, P. (2016). Undergraduate study in psychology: Curriculum and assessment. *American Psychologist, 71*, 89-101.
<http://dx.doi.org/10.1037/a0040095>