



UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Facultad de Psicología

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación

**UNA INTERVENCIÓN PSICOEDUCATIVA SOBRE COMPETENCIA
SOCIAL EN ALUMNADO DE 9 A 15 AÑOS: SU EVALUACIÓN CON
UN DISEÑO LONGITUDINAL.**

TESIS DOCTORAL

Presentada por ANA M^a SÁNCHEZ SÁNCHEZ

Dirigida por: Dra Dña. MARIA VICTORIA TRIANES TORRES.

Dra. Dña. TERESA RIVAS MOYA.

MÁLAGA, 2005

DEDICADA A :

.....mi madre, Isabelita

y a mi hija, Ana Adela.

Dña. María Victoria Trianes Torres y Dña. Teresa Rivas Moya, Directoras de la Tesis "Una Intervención Psicoeducativa sobre Competencia Social en Alumnado de 9 a 15 Años: su Evaluación con un Diseño Longitudinal", de la que es autora D. Ana Mª Sánchez Sánchez.

Programa de Doctorado: "Desarrollo Psicosocial: Intervención en la Familia y en la Escuela."

AUTORIZAN la presentación de la referida Tesis, para su defensa y mantenimiento, de acuerdo con lo previsto en el Real decreto 778/1998, de 30 de abril (BOE del 1-5-1998), emitiendo el siguiente informe:

El tema de la investigación es de especial relevancia dada su importancia a nivel práctico para prevenir y tratar dificultades y problemas de convivencia escolar. La doctoranda lleva a cabo una exhaustiva revisión de la bibliografía existente al respecto sobre la que fundamenta los objetivos generales y las hipótesis de trabajo. Por último, el análisis de los datos es pertinente y le permite obtener unos resultados y conclusiones que consideramos que serán de un gran valor para los conocimientos científicos en este campo social tan necesario de ellos.

Y para que conste y surta sus efectos en el expediente correspondiente, expido la presente en Málaga a 3 de Mayo de 2005.

Fdo.: Mª Victoria Trianes Torres

Fdo.: Teresa Rivas Moya.

Agradecimientos

Es mi deseo expresar mi gratitud a todas las personas que han hecho posible la realización de este trabajo de investigación:

A mis directoras de Tesis, Dra. Dña. María Victoria Trianes Torres y Dra. Dña Teresa Moya Rivas, por su dedicación, guía y apoyo continuo.

A los distintos miembros del grupo de investigación:

Angela Muñoz, por la confianza y el apoyo recibido durante tres años que duró la intervención y a lo largo de todo el proceso de realización de la tesis.

Belen García por participar en tareas de evaluación.

Manuel Jiménez, por su compañía en los primeros años de formación del profesorado.

Becarios que participaron en momentos determinados de la intervención, concretamente, en la evaluación y becarios actuales, Lidia Hierrezuelo, Javier Fernández y Milagros Escobar.

A la Orientadora, M^a Carmen Reche por su complicidad en todo el proceso de la intervención.

Al profesorado y alumnos/as de los colegios que han participado en esta investigación:

Colegio Público Manuel Altolaguirre, por su perseverancia, tenacidad y por el cariño recibido, con los cuales he llagado a compartir momentos que no olvidaré.

Colegio Público de Rosaleda por haber accedido a colaborar desinteresadamente, dedicando tiempo a contestar los instrumentos de recogida de datos.

A mi madre por su apoyo, que ha sido fundamental para llevar acabo hasta el final la elaboración de esta tesis.

Y a mi marido y mi hermana por su interés y respaldo continuo.

INDICE

PRESENTACIÓN.....	13
-------------------	----

PARTE TEORICA

1. LA COMPETENCIA SOCIAL

1.1. DEFINICIÓN DE COMPETENCIA SOCIAL.....	19
1.1.1. Delimitación Conceptual: Competencia Social y otros términos.....	19
1.1.2. Definiciones de Competencia Social.....	20
1.2. LA NATURALEZA MULTIDIMENSIONAL DE LA COMPETENCIA SOCIAL.....	22
1.2.1. Aproximación a la Competencia Social desde las Habilidades Sociales.....	23
1.2.2. Aproximación a la Competencia desde el Estatus de Iguales.....	26
1.2.3. Aproximación a la Competencia Social desde las Interacciones entre Iguales.....	27
1.2.4. Aproximación a la Competencia Social desde los Resultados Funcionales.....	29

2. BREVE APROXIMACIÓN HISTORICA AL ÁREA DE ESTUDIO SOBRE LA COMPETENCIA SOCIAL

2.1. PARADIGMAS QUE HAN INFLUIDO EN LA COMPETENCIA SOCIAL.....	35
2.2. ENFOQUES EN LA COMPETENCIA SOCIAL.....	37
2.2.1. La Solución de Problemas Interpersonales.....	37
2.2.2. El Procesamiento de Información.....	39
2.2.3. El Enfoque Cognitivo/ Evolutivo.....	43
2.3. MOMENTO ACTUAL EN EL CAMPO DE LA COMPETENCIA SOCIAL.....	45
2.3.1. Ámbitos Nuevos de Desarrollo.....	45
2.3.2. Modelos Integrativos.....	47
2.4. NUESTRO MODELO DE COMPETENCIA SOCIAL: APORTACIONES.....	50

3. INTERVENCIÓN PSICOEDUCATIVA SOBRE COMPETENCIA SOCIAL EN EL CONTEXTO ESCOLAR

3.1. EL CONCEPTO DE INTERVENCIÓN PSICOEDUCATIVA: UNA TRIPLE LINEA CONCEPTUAL.....	59
3.1.1. La Perspectiva Intervencionista de la Psicología Escolar: Preventiva y Comunitaria..	59
3.1.1.1. La Prevención Primaria en la Escuela.....	61
3.1.2. La Perspectiva Ecológica en el Contexto Escolar.....	63
3.1.3. La Perspectiva Constructiva.....	66
3.2. INTERVENCIÓN PSICOEDUCATIVA EN LA COMPETENCIA SOCIAL EN LA ESCUELA.....	69
3.2.1. Ambitos de Intervención Psicoeducativa sobre la Competencia Social.....	69
3.2.1.1. La Terapia de Conducta y la Psicología Comunitaria.....	69
3.2.1.2. La Perspectiva Psicoeducativa.....	71
3.2.2. La Escuela como Contexto de Intervención sobre Competencia Social.....	73
3.2.3. La Competencia Social como Objetivo del Curriculum Escolar.....	74
3.2.4. Intervención Psicoeducativa con el Programa de Desarrollo Social Afectivo (Trianes y Muñoz, 1994 y Trianes ,1996).....	76

3.2.4.1. Secuencia de la Intervención	81
4. LOS PROGRAMAS PARA PROMOVER EL DESARROLLO SOCIAL Y AFECTIVO EN LA ESCUELA	
4.1. INTRODUCCIÓN	87
4.2. DIMENSIONES PARA CARACTERIZAR A LOS DISTINTOS ENFOQUES DE PROGRAMAS	88
4.2.1. El Carácter Asistencial versus Preventivo de la Intervención	88
4.2.2. Intervención Centrada en el Sujeto versus el Contexto	89
4.2.3. Procedimientos Operantes versus Cognitivo-Conductual y Psicoeducativos	93
4.2.4. Objetivos Específicos versus Amplio Espectro	99
5. EL PROGRAMA DE DESARROLLO SOCIAL Y AFECTIVO DE TRIANES Y MUÑOZ (1994, TRIANES,1996)	
5.1. INTRODUCCIÓN	109
5.2. ORIGENES HISTORICOS.....	110
5.3. CARACTERISTICAS DEL PROGRAMA	113
5.3.1. Estructura.....	113
5.3.2. Objetivos, Ejemplo de Actividades y Marcos Teóricos del Programa	115
5.3.3. Procedimientos	127
5.3.4. Alumnado.....	130
5.4. APLICACIÓN DEL PROGRAMA	130
5.4.1. Temporización de la aplicación del Programa	130
5.4.2. Formación de Profesores.....	130
5.5. EVALUACIÓN.....	134
5.5.1. Marco General de la Evaluación	135
5.5.2. Diseño de Evaluación	136
5.5.2.1. Variables.....	136
5.5.2.2. Instrumentos de Evaluación.....	138
5.5.2.2.1. Evaluación de las Habilidades Sociales mediante autoinforme.....	139
5.5.2.2.2. Evaluación de las Habilidades Sociales de Solución de Problemas Interpersonales.....	141
5.5.2.2.3. Apreciación de Desajustes Conductuales por Adultos Significativos	143
5.5.2.2.4. Evaluación Sociométrica	144
5.5.2.2.5. Evaluación del Contexto	145

PARTE EMPIRICA

6. ESTUDIO EMPIRICO	
6.1. INTRODUCCIÓN	153
6.2. OBJETIVOS E HIPOTESIS DE LA INVESTIGACIÓN	154
6.3. METODO	156
6.3.1. Participantes	156
6.3.2. Definición de Grupos.....	157
6.3.3. Procedimiento	158

6.3.3.1. Selección de Aulas y Formación de Profesorado	158
6.3.3.2. Temporización de la Intervención y Evaluación	159
6.3.4. Diseño	161
6.4. INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN	162
6.4.1. Cuestionario de Evaluación de Habilidades Sociales para Jóvenes (Matson Evaluation of Social Skills in Youngsters, MESSY; Matson, Rotatori y Helsel, 1983).....	162
6.4.2. Cuestionario Pensamiento Alternativo (PA; Trianes, Muñoz y Jiménez 1996, 1998).....	164
6.4.3. La Escala de Observación de Conducta Manifiesta del niño (EOCAN)	165
6.4.4. Sociométrico	166
6.4.5. Escala de Clima Social: Centro Escolar (Tricket y Moss ,1984).....	166
6.4.6. El Inventario de Trato del Profesor (Teacher Treatment Inventory, TTI; Weinstein, Marshall, Sharp y Botkin, 1987)	169
6.5. RESULTADOS.....	170
6.5.1. Análisis Estadísticos	170
6.5.2. Resultados del Cuestionario de Habilidades Sociales (MESSY).....	173
6.5.2.1.MESSY–Alumno/a.....	173
6.5.2.2. MESSY–Profesor/a	182
6.5.3. Resultados del Cuestionario Pensamiento Alternativo(PA).....	187
6.5.4. Resultados de la Escala de Observación de Conducta Manifiesta del Niño (EOCAN)	220
6.5.5. Resultados del Sociométrico.....	224
6.5.6. Resultados de la Escala Clima Social:Centro Escolar.	226
6.5.6.1. Clima Social:Centro Escolar-Alumnos/as	226
6.5.6.2. Clima Social:Centro Escolar-Profesor/a	233
6.5.7. Resultados del Inventario de Trato del Profesor (TTI).....	241
7. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	251
8. BIBLIOGRAFIA	267
9. ANEXOS	
Anexo I: Instrumentos de Evaluación Utilizados, Factores y Subescalas.	
Anexo I.1. Cuestionario de Evaluación de Habilidades Sociales para Jóvenes (Matson Evaluation of Social Skills in Youngsters, MESSY; Matson, Rotatori y Helsel, 1983)	299
Anexo I.2. Cuestionario Pensamiento Alternativo (PA; Trianes, Muñoz y Jiménez, 1996,1998).....	309
Anexo I.3. Escala de Observación de Conducta Manifiesta del Niño (EOCAN).....	315
Anexo I.4. Sociométrico	321
Anexo I.5. Escala de Clima social:Centro Escolar (Tricket y Moss ,1984)	325
Anexo I.6. El Inventario de Trato del Profesor (Teacher Treatment Inventory, TTI, Weinstein, Marshall, Sharp y Botkin, 1987)	337
Anexoll: Tablas de Resultados.	343

PRESENTACIÓN

El trabajo de investigación de esta tesis versa sobre una Intervención Psicoeducativa en Competencia Social, mediante el programa de Desarrollo Social y Afectivo (Trianes y Muñoz, 1994; Trianes, 1996) en un colegio de Atención Educativa Preferente de la capital de Málaga, a lo largo de cuatro años. En él se abordan aspectos de dicha intervención y aspectos de evaluación, persiguiendo objetivos de prevención y promoción en las relaciones interpersonales, tanto desde la perspectiva de los alumnos/as como desde la del contexto educativo. La participación y formación del profesorado en el empleo del programa ha sido fundamental para mantener la intervención durante todo este tiempo.

La tesis consta de dos partes (parte teórica/ parte empírica):

- En la primera, se aborda la fundamentación teórica del tema, en función a dos grandes dimensiones conceptuales: La Competencia Social y su Intervención Psicoeducativa en la escuela. Esta parte teórica consta de cinco apartados.
- La segunda parte es la investigación empírica y consta de los dos restantes apartados.

A continuación se explican con más detalle los distintos apartados de esta tesis. El apartado primero intenta recoger el proceso de delimitación conceptual del constructo de Competencia Social, se comenta cómo se ha ido delimitando a partir de términos relacionados que se han utilizado en el campo de estudio. Además, se intenta definir el constructo contemplando distintas definiciones que se han ido estableciendo de modo que, sirviéndonos de algún marco organizativo útil, se explicita claramente una concepción multidimensional y multinivel de la competencia social.

El apartado segundo reseña aquellos paradigmas relevantes que han influido en el concepto de Competencia Social. Se revisan enfoques desarrollados desde la investigación cognitiva en el área de la competencia social con sus correspondientes modelos. Para terminar analizando el campo de la competencia social en los momentos más actuales y presentando el modelo de competencia social mantenido en este trabajo de investigación.

El apartado tercero esta destinado a la intervención psicoeducativa sobre competencia social en la escuela. Comienza con el concepto de intervención psicoeducativa, desde una triple línea derivada de tres perspectivas: la perspectiva preventiva y comunitaria, la perspectiva ecológica y la constructivista. Continúa, reseñando los ámbitos de intervención psicoeducativa sobre competencia social: la Terapia de Conducta y la Psicología Comunitaria y la perspectiva Psicoeducativa. Y termina con la presentación de la línea de intervención psicoeducativa utilizada en la diseminación del programa de Desarrollo Social y Afectivo (Trianes y Muñoz 1994; Trianes 1996).

El apartado cuarto esta dedicado a analizar los distintos enfoques de programas para promover el desarrollo social y afectivo, sirviéndonos de varias dimensiones: el carácter asistencial versus preventivo; intervención centrada en el sujeto versus contexto; procedimientos operantes versus cognitivo-conductual y psicoeducativo y objetivos específicos versus amplio espectro.

El apartado quinto presenta el Programa de Desarrollo Social y Afectivo (Trianes y Muñoz, 1994; Trianes, 1996), recogiendo: origen, características, estructura, secuencia, objetivos, ejemplos de actividades, marcos teóricos, formación del profesorado. Y por otro lado, el final de este apartado esta dedicado a la caracterización de la evaluación realizada sobre la intervención con el Programa de desarrollo social y afectivo: diseño y variables e instrumentos de evaluación utilizados.

El apartado sexto esta dedicado al estudio empírico, recoge objetivos e hipótesis, método, instrumentos de evaluación y los resultados obtenidos.

El apartado séptimo se ha dedicado a la discusión y conclusiones a partir de los datos obtenidos. Intentando reflexionar sobre el estilo y modelo de intervención psicoeducativa y sobre los datos obtenidos en sus aciertos y sus dificultades.

Finalmente, el apartado octavo se ciñe a las referencias bibliográficas y el apartado noveno a anexos. En el primero (anexo I) se presentan los instrumentos de evaluación utilizados y, en el segundo de los anexos (anexo II), se presentan las tablas con los análisis estadísticos.

PARTE TEORICA

1. LA COMPETENCIA SOCIAL

1.1. DEFINICIÓN DE COMPETENCIA SOCIAL.

La Competencia Social se nos presenta como un constructo multidimensional complejo y difícil de definir. En la actualidad resulta todo un reto el intento de conseguir una nueva definición ya que son muchas las definiciones que se han dado sobre este constructo. Sin embargo contamos con un conocimiento básico acumulado que es suficiente como para poder avanzar en la comprensión de su naturaleza multidimensional.

Este apartado intenta recoger el proceso de delimitación conceptual de dicho concepto, para lo cual lo primero que se hará será comentar cómo se ha ido delimitando conceptualmente a partir de términos relacionados que se han utilizado en el campo de estudio, y que, incluso, se han confrontado llevando a cierta confusión. Retomando este conocimiento, se va a intentar definir el constructo contemplando distintas definiciones que se han ido estableciendo de modo que, sirviéndonos de algún marco organizativo útil, se explicita claramente una concepción multidimensional y multinivel de la competencia social.

1.1.1. Delimitación Conceptual: Competencia Social y otros términos.

En un principio, el término de Competencia Social estuvo muy relacionado con el diagnóstico psiquiátrico, concretamente con el mundo de la deficiencia mental. Así, se utilizó el término de Adaptación Social para referirse al constructo de Competencia Social. Sin embargo, ya la aportación de Leland (1978) permitió concretar diferenciando el término Competencia Social, al describir las áreas que componen la conducta adaptativa: a) el funcionamiento independiente o habilidades para la vida (habilidades de autocuidado); b) la responsabilidad personal (toma de decisiones y capacidad de elegir); y c) la responsabilidad social, que se refiere al ajuste social y madurez emocional. Este fue un primer intento de definir lo que pueden ser las Habilidades Sociales y el constructo más global de Competencia Social, aunque no se consiguiera plenamente.

Del mismo modo, en el ámbito de las relaciones sociales, pronto el constructo Competencia Social fue sustituyendo a otros términos del área. Concretamente, McFall (1982) consideró necesaria una delimitación conceptual entre los términos de Competencia social y de Habilidades Sociales, por el uso frecuente de éstos como términos intercambiables y la confusión generada entre ellos, llegándose a aceptar que Competencia Social y Habilidades Sociales no implicaban lo mismo. Así, las Habilidades Sociales son las conductas concretas, observables, que

un individuo manifiesta para realizar competentemente una tarea y que, por tanto, formarían parte del constructo más amplio, la Competencia Social, que se define como termino evaluativo, referido a la efectividad global de las conductas sociales de un sujeto tal y como lo juzgan las personas significativas de su contexto.

Otro concepto revisado por su uso inespecífico ha sido el de Asertividad, el cual ha significado relaciones sociales exitosas (Michelson, Sugai, Wood y Kazdin, 1983), llegando a identificarse con el concepto de competencia social. Sin embargo, por otra parte, se entiende por Asertividad un significado más preciso: la expresión de las propias necesidades sin vulnerar las necesidades de otras personas (Alberti y Emmons, 1974; Brown y Levinson, 1987; Lange y Jakubwosky, 1976). Es considerada una habilidad que lleva a defender los propios derechos y opiniones sin vulnerar los de otros, según reglas sociales específicas que diferencian entre situaciones, personas y contextos. Por tanto, hoy se considera una habilidad componente de la Competencia Social.

Hasta aquí, lo que hemos hecho es hacer mención de como el término competencia social ha ido desligándose y delimitándose de otros términos concretos. En el siguiente apartado pasamos a analizar distintas definiciones de dicho constructo.

1.1.2. Definiciones de Competencia Social

En la actualidad se plantea que no existe una única definición de Competencia Social sino una amplia variedad de definiciones, de modo que se ha dicho que el número de definiciones se aproxima al número de investigaciones en el área (Dodge, 1985). En la Tabla 1.1, se presenta una muestra de definiciones de Competencia Social, de los años 80 fundamentalmente, aunque se presentan algunas anteriores.

Los intentos para organizar y clasificar las distintas definiciones han sido varios, concretamente Greenspan (1981) considera que éstas se distinguen entre sí en función de su foco de atención: los resultados, las habilidades cognitivas subyacentes y contenidos observables asociados a la competencia social. Así, establece la presencia de tres aproximaciones: a) desde los resultados, b) desde los contenidos (serían las habilidades sociales específicas asociadas a los resultados) y c) los procesos sociales (conocimientos, actitudes, percepciones, relacionados con la interacción social). De forma muy parecida, Dodge y Murphy (1984) identifican tres tipos de definiciones operativas: a) conductas específicas examinadas para representar la competencia; b) juicios de competencia de evaluadores externos; y c) estructuras cognitivas internas relacionadas con la conducta competente. Apreciamos que la mayoría de las definiciones difieren entre sí en

que enfatizan *facetas o aspectos diferentes de la interacción social* (Dodge y Murphy, 1984; Hops, 1983).

Tabla 1.1. Definiciones de Competencia Social (Tomado de Krasnor, 1997)

Autores	Definición de Competencia Social
Attili (1990)	"El éxito social" (pág. 241)
Ford (1982)	"El logro de metas sociales pertinentes en contextos social específicos, usando los medios apropiados y produciendo resultados positivo en el desarrollo" (pág. 323)
Duck (1989)	"La habilidad de lograr resultados deseados y adaptados a los contextos" (pág. 92)
Goldfried y D'Zurilla (1969)	"La efectividad con que un individuo es capaz de responder a situaciones problemáticas y afrontarlas" (pág. 161)
Howes (1987)	"La conducta que refleja el funcionamiento social exitoso" (pág. 253)
Mcfall(1982)	"El juicio por parte de otro de que un individuo se ha comportado eficazmente" (pág. 1)
Ogbu (1981)	"La habilidad de realizar tareas culturalmente definidas" (pág. 414)
Rubin y Rose-Krasnor (1992)	"La habilidad de lograr metas personales en la interacción social mientras se mantienen de manera simultánea relaciones positivas con otros en el tiempo y por contextos " (pág. 285)
Taylor y Asher (1984)	"La formulación y adopción de metas personales que son apropiadas y adaptadas a situaciones sociales específicas y estrategias conductuales eficaces para lograr metas " (pág. 57)
Weinstein (1969)	"La habilidad de lograr tareas interpersonales, la habilidad para manejar otras respuestas" (pág. 755)
White (1959)	"La capacidad de un organismo para actuar de manera eficaz y reciproca en su ambiente" (p.297)
Yeates y Selman (1989)	"El desarrollo de las habilidades socio-cognoscitivas y conocimiento, incluso la capacidad para el control emocional, que media la actuación conductual en contextos específicos que, a su vez, es juzgada por el propio sujeto y los otros como exitosa y por eso aumenta la probabilidad de ajuste psicológico positivo (pág. 66).

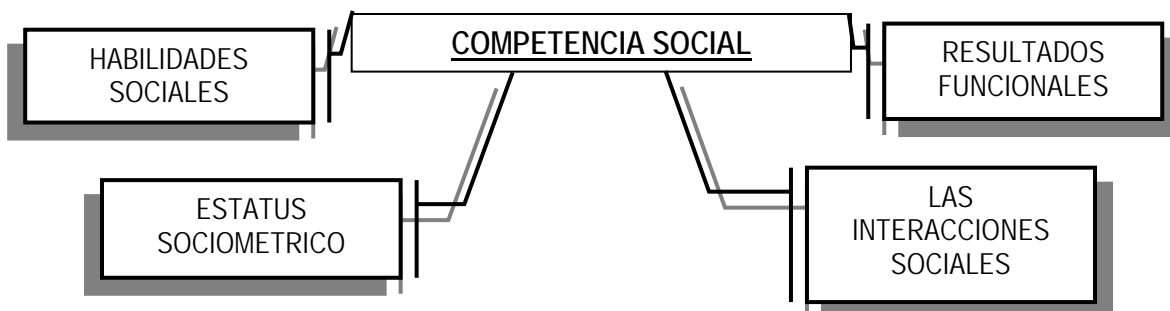
Además, se observa que la mayoría de las definiciones de Competencia Social incluyen como aspecto central *la eficacia en la interacción* (Dodge, 1985; Rubin y Rose-Krasnor, 1992). Estos autores consideran la Competencia Social como un funcionamiento eficaz dentro de los

contextos sociales, entendiendo la eficacia en sentido amplio, incluyendo la percepción del propio sujeto y la percepción de otros (Krasnor, 1997). Este es pues un elemento común para conseguir una definición de consenso de la Competencia Social. Obviamente, es una definición tentativa que no contempla los niveles específicos de la Competencia Social. A este respecto son varios los autores (Dodge, Pettit, McClaskey y Brown, 1986; Meichenbaum, Butler y Gruson, 1981) que consideran que cada definición parece identificar un aspecto relevante de la Competencia Social. Por ello, se hace necesaria la construcción de un marco o estructura de definición, que comprendiendo la naturaleza multidimensional del constructo, permita desarrollar una *conceptualización de consenso*, en la que se pongan de manifiesto distintos índices, niveles y modelos propuestos sobre la Competencia Social, de manera que no prevalezca una dimensión sobre otra, ni se mantenga una postura reduccionista sobre la naturaleza de la competencia social y sus determinantes, sino se genere un modelo de Competencia Social que permita desarrollar hipótesis de como los componentes se relacionan unos con otros. En la actualidad el reto está en alcanzar dicho marco o estructura de definición.

1.2. LA NATURALEZA MULTIDIMENSIONAL DE LA COMPETENCIA SOCIAL

Llegado este punto parece oportuno adoptar algún marco organizativo que pueda facilitar una conceptualización multidimensional de la Competencia Social. Nos vamos a servir de la propuesta de Krasnor (1997) sobre las formas generales de hacer operativa la Competencia Social. En líneas generales habría cuatro aproximaciones a la Competencia Social, desde las habilidades sociales, el estatus sociométrico, las interacciones sociales y los resultados funcionales (Ver Figura 1.1), las cuales se exponen a continuación.

Figura 1.1. Aproximaciones a la Competencia Social (Krasnor, 1997).

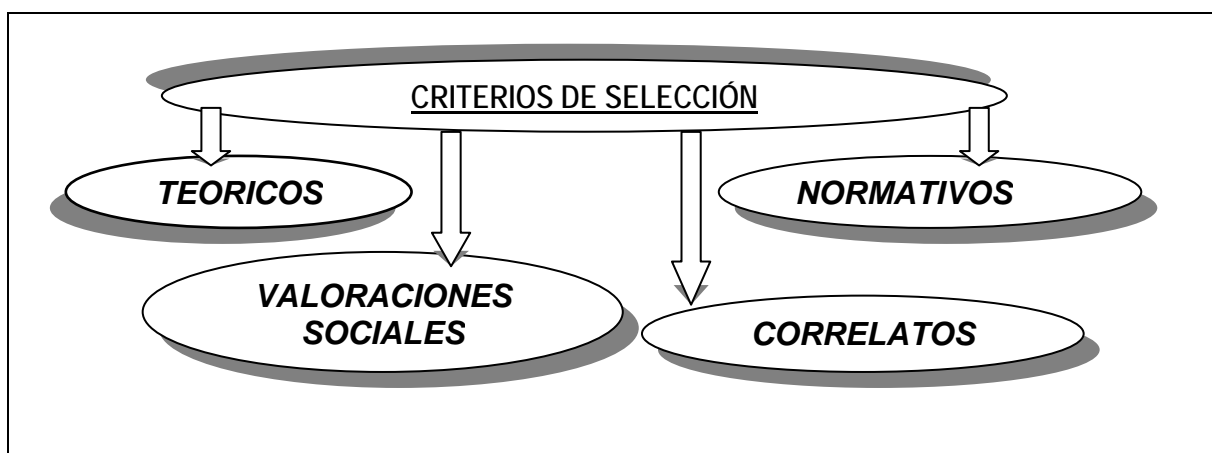


1.2.1. La Aproximación a la Competencia Social desde las Habilidades Sociales.

Esta aproximación considera que hay ciertas destrezas, habilidades, capacidades y conocimientos que constituyen el fundamento que necesita el individuo para enfrentarse con éxito a las demandas del mundo social, de modo que contempla la Competencia Social como un conjunto de habilidades deseables que tiene el sujeto (Cavell, 1990; Dodge, 1985; Gresham, 1986).

Una cuestión muy importante para esta aproximación ha sido la de determinar cuales son los comportamientos que integran la Competencia Social. Para ello se han utilizado diversos criterios de selección (Ver Figura 1.2.) que han permitido identificar un extenso número de habilidades en el sujeto, sin embargo la gran limitación de esta aproximación ha sido el no haber logrado un acuerdo en cuanto a qué criterio es el que permite seleccionar las habilidades relevantes (Hops y Finck, 1985). La razón de ello estaría en las limitaciones que presentan cada uno de estos criterios, ejemplificando en trabajos concretos, así: a) el Panel de Expertos de Anderson y Messik (1973) ha conducido a un extenso número de habilidades distintas carentes de una justificación empírica (Dodge, 1985; Waters y Sroufe, 1983), b) las Valoraciones Sociales utilizadas para elegir comportamientos específicos (Dodge y Murphy, 1984), por ejemplo, la propuesta de Hughes (1990) de que sean profesores e iguales los que identifiquen las habilidades sociales.

Figura 1.2. Criterios de selección utilizados para identificar habilidades relevantes de la Competencia Social.



Este criterio, que fue denominado "saco de virtudes" (Kohlberg y Mayer, 1972), ha sido criticado por su naturaleza potencialmente arbitraria y sesgo cultural (Dodge, 1985; Lee, 1979; Ogbu, 1981). Además, las características seleccionadas de esta manera tienden a ser imprecisas y

difíciles de medir (Kohlberg y Mayer, 1972), (c) los Correlatos de Competencia (Asher, 1985), o sea la selección de comportamientos que guardan una relación con otros índices de competencia social. El criterio más utilizado ha sido la "popularidad entre los iguales". La dificultad de este acercamiento es que la correlación entre medidas del estatus de iguales y las conductas específicas es, generalmente, de baja o moderada magnitud (Parker y Asher, 1987) y por último, d) la Normativa para identificar comportamientos socialmente competentes (Andersson y Messick, 1973) tiene como inconveniente que confía en las definiciones de competencia social mayoritarias o del "status quo" antes que en los comportamientos potencialmente óptimos. El peligro es que se imponga "lo que debería ser" frente a "lo que se es" (Kohlberg y Mayer, 1972).

Las habilidades que han sido identificadas como componentes de la Competencia Social, han sido muchas y de ámbitos diversos, de manera que el reto está en identificar primero las habilidades concretas en los diversos ámbitos que componen la competencia social, y en segundo lugar, ver la implicación que tiene cada uno de estos elementos en la adaptación de la persona a la situación social concreta. Es necesario rechazar la tendencia atomista o reduccionista que pretenda identificar una lista de habilidades, destrezas y competencias que debe poseer una persona para alcanzar o afrontar las demandas de cualquier interacción social (Felner y Ruby, 1990) así como el enfatizar uno de los elementos de la competencia social con la exclusión general de los demás (Felner y Felner, 1989; Kent y Rolf, 1982; Rathjen y Foreyt, 1980). Concretamente, algunos autores, ponen como ejemplo los trabajos de Spivak y Shure, considerando que prestan una excesiva atención al desarrollo de habilidades cognitivas para la resolución de problemas en niños y adolescentes, aunque por otra parte Spivak y Shure intentan aportar novedosamente un elemento hasta entonces no considerado en los programas de habilidades sociales, el entrenamiento cognitivo. De modo que más que ser considerados reduccionistas merecen ser considerados como innovadores de un nuevo enfoque.

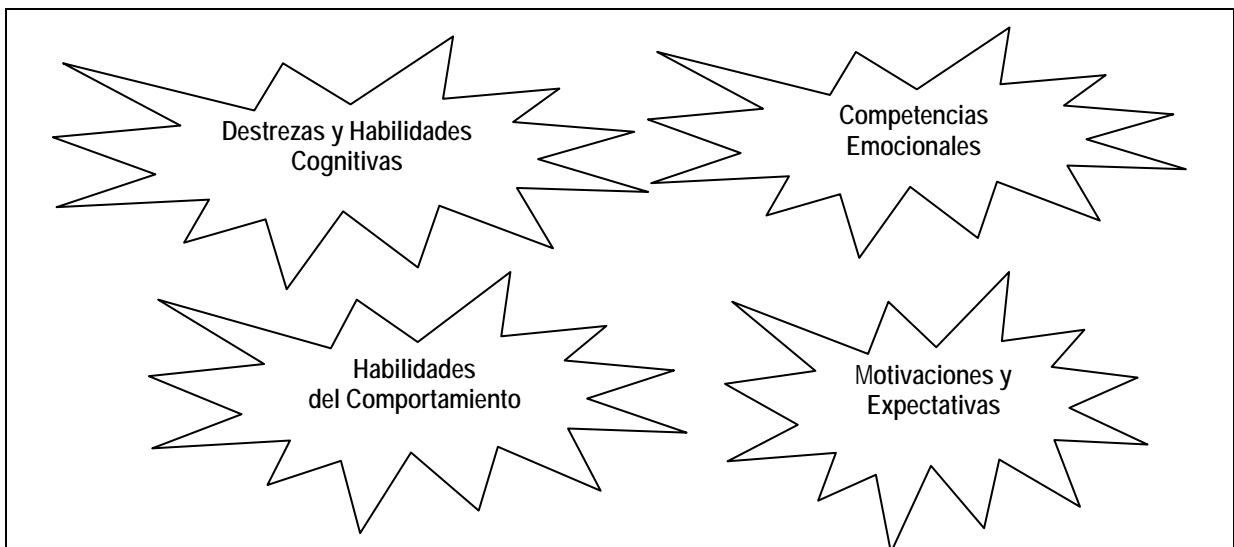
Procedería ahora realizar una revisión de la vasta gama de habilidades existentes, pero sería demasiado extenso para esta tesis, por ello, parece más oportuno servirnos de alguna clasificación realizada a este respecto. Así que se recoge aquí la categorización de competencias fundamentales propuesta por Felner y Ruby (1990) para una interacción eficaz. Esta categorización identifica cuatro ámbitos distintos de habilidades, como se aprecia en la Figura 1.3.

Las Destrezas y Habilidades Cognitivas han sido reseñadas en la literatura junto con los esfuerzos para incrementarlas. En el nivel más básico de estas destrezas estaría *"la obtención de información"* necesaria para funcionar en una sociedad, normalmente adquirida por canales académicos y a través de los agentes socializadores (padres, compañeros, profesores); *"la toma de decisiones juiciosas"* habilidad que ha sido muy considerada en el ámbito de las relaciones

interpersonales a la que se le ha prestado mucha atención en los programas de prevención y, por último, *"la solución de problemas interpersonales"* o la solución alternativa de problemas, desarrollando planes viables para alcanzar los fines deseados a través de las habilidades necesarias para ejecutarlos. Se han propuesto diferentes modelos de componentes de esta compleja habilidad:

- a) Modelo de D'Zurilla y Goldfried (1971): 1) Identificación del problema. 2) Definición del problema. 3) Generación de alternativas. 4) Toma de decisiones. 5) Verificación de las respuestas escogidas.
- b) Modelo de MacFall (MacFall, 1982; MacFall y Dodge, 1982: 1) Decodificación de estímulos. 2) Toma de decisiones. 3) Representación de la respuesta.
- c) Modelo de Spivack y Shure, (Spivack y Shure, 1974; Shure, 1982): 1) Pensamiento Alternativo. 2) Pensamiento Causal. 3) Pensamiento Consecuencial. 4) Sensibilidad Interpersonal. 5) Pensamiento Medio-Fines.

Figura 1.3. Ambitos de las habilidades.



Sobre *las Habilidades del Comportamiento*, son miles las que podríamos describir al definir la competencia social. Durlak (1983) considera representativas, la gestión de problemas y situaciones y la capacidad de salvar obstáculos, la toma de perspectiva social, la firmeza, la energía, así como la obtención de apoyo e información.

Las Competencias Emocionales que constituyen el tercer grupo de competencias básicas, formadas por las capacidades afectivas del individuo y las habilidades para enfrentar situaciones y salvar obstáculos, requieren habilidades como "tratar con los afectos negativos", "la capacidad de

gestionar y solucionar situaciones que generan estrés, ansiedad e ira, de manera que la persona pueda regular su respuesta afectiva", "la capacidad para establecer relaciones positivas con los demás", "la habilidad para formar lazos positivos, desarrollando relaciones de apoyo mutuo y confianza", "la habilidad de empatizar" y otras.

Las Motivaciones y Expectativas, a menudo han sido pasadas por alto a la hora de analizar la ejecución de la competencia social. Sin embargo, hoy en día se consideran elementos críticos para determinar si los déficits aparentes son el resultado de déficits reales o si son simplemente una falta de motivación para la ejecución. Se han establecido tres ámbitos motivacionales sobresalientes para el comportamiento socialmente competente: a) el primero, corresponde a la estructura básica de valores del individuo. Es el ámbito al que más atención se le ha prestado, abarcando factores tales como la motivación por el éxito académico, ser aceptado socialmente, mantener relaciones positivas y alcanzar metas o objetivos vocacionales; b) el segundo, se refiere al nivel del desarrollo moral de la persona, al razonamiento de las reglas sociales y morales de la cultura a la que pertenece; y c) el último ámbito incluye el sentido de control y de eficacia por parte de la persona, la valoración de sus habilidades y destrezas para llevar a cabo un comportamiento.

Para terminar este apartado, hacemos un último comentario: La aproximación a la competencia social desde las habilidades sociales tiene como ventajas que las listas de comportamientos son relativamente fáciles de idear, además de poder ser utilizadas como medidas de screening y para programar la intervención. Sin embargo, a la vez, cuenta con un buen número de puntos débiles, concretamente: a) los desacuerdos en cuanto a los criterios de selección de las habilidades relevantes, reseñados anteriormente; b) el considerar la competencia social como un rasgo o capacidad dentro del sujeto en vez de ubicarlo como algo que emerge de la interacción entre los sujetos; y c) el centrarse solamente en conductas moleculares perdiendo de vista el funcionamiento del sistema que organiza las acciones encaminadas a conseguir las metas, por esto las acciones pueden aparecer como competentes cuando se consideran unidades independientes, pero el niño puede ser incapaz de integrarlas en una secuencia de forma adaptativa (Furman, 1984; Krasnor, 1988; Waters y Sroufe, 1983).

1.2.2. Aproximación a la Competencia desde el Estatus de Iguales

Esta aproximación equipara la competencia social a *ser popular o ser querido* por los iguales, de forma que las valoraciones o juicios de los iguales, se convierten en una medida de Competencia Social (Dodge, 1985; Furman, 1984; Gresham, 1986). Han sido muy utilizadas para

identificar a niños con carencias o problemas de competencia social, a partir de constatar que, en primer lugar, el rechazo de los iguales se asocia con dificultades posteriores; en segundo lugar, correlaciona significativamente con otros índices de ajuste, tanto de forma simultánea como de forma predictiva (Parker y Asher, 1987) y por último, porque estas medidas tienen una buena estabilidad temporal (Asher, Parker y Walker, 1996; Coie y Dodge, 1983). Sin embargo se le critica por que no explican la naturaleza o procedencia de las dificultades de los sujetos (Dodge, 1985; Rubin, 1983), no proporcionan una base útil para diseñar intervenciones preventivas o paliativas (Dodge y Murphy, 1984), debido a las bajas correlaciones entre estatus sociométrico y conductas específicas (Parker y Asher, 1987).

Por otro lado, la utilidad de la evaluación sociométrica para el entrenamiento en habilidades sociales también se cuestiona por el hecho de que es difícil determinar si las conductas que van asociadas con determinados estatus sociométrico son la causa o resultado de ese estatus (Rubin, 1983). A esto se añade la dificultad de que la popularidad puede no ser el criterio más deseable de competencia social, sobre todo dentro de grupos de iguales de tipo anticonvencional. A este respecto, resultados recientes señalan que, por ejemplo, ser popular dentro de grupos con alto riesgo de comportamiento agresivo se asocia más tarde con dificultades sociales y académicas (Cairns y Cairns, 1994; Luthar, 1995). Además, es difícil saber si es la falta de aceptación de los iguales o la falta de amigos la que incrementa el riesgo de aparición de dificultades posteriores. Sin embargo, los datos más recientes indican que las contribuciones de la popularidad y de la amistad al ajuste infantil pueden ser independientes (Parker, Rubin, Price y DeRossier, 1995), de modo que amistad y popularidad pueden encuadrarse en distintas dimensiones teóricas (Furman y Robbins, 1985). Concretamente, Vandell y Hembree (1994), consideran que, mientras que el estatus de los iguales permite hacer predicciones de resultados negativos, la amistad estaría más asociada con resultados positivos.

1.2.3. Aproximación a la Competencia Social desde las Interacciones entre Iguales.

Desde hace mucho tiempo se viene planteando que, para que un niño/a alcance un desarrollo saludable, tiene que ser capaz de establecer interacciones positivas con los demás (Hartup, 1989). En consonancia con ello, esta perspectiva contempla la posibilidad de evaluar la competencia social en función de las relaciones que mantiene un sujeto con otros sujetos. Se establece que la calidad de la interacción va a depender de las habilidades y de las contribuciones que tengan cada uno de los miembros de dicha relación. Esto supone evaluar aspectos transaccionales de la competencia social, consistentes con la noción de andamiaje de Vygotsky

(1978), pero aplicada al dominio social, de manera que un niño que actúa recíprocamente con un compañero con más experiencia social es probable que mantenga una relación de mayor calidad que si actúa con un compañero con menos experiencia social. Se consideran dos tipos de relaciones: *las relaciones horizontales* en las que los sujetos actúan recíprocamente desde un mismo nivel de experiencia social y la calidad de la relación refleja las habilidades sociales de ambos participantes por igual; y *las relaciones verticales*, en las que los sujetos actúan recíprocamente desde niveles diferentes de experiencia social, uno es más experimentado socialmente que el otro (Hartup, 1989). La calidad de la relación refleja las habilidades del compañero más experimentado que precisamente actúa como andamiaje para las respuestas del otro niño menos experimentado.

Además, esta aproximación plantea una serie de cuestiones importantes como:

a) *Los estudios sobre las relaciones de apego* en la infancia atribuyen a los padres la máxima responsabilidad en el desarrollo de éstas (Ainsworth, Blehar, Water y Wall, 1978), mientras que el papel del niño no se ha considerado salvo en algunas características como el temperamento (Goldsmith y Alansky, 1987). Así, *la sensibilidad paternal* a los intentos comunicativos de los bebés es visto como un indicador de éxito social del propio niño/a (Attili, 1989). También se ve la *calidad de los lazos de apego de los/as niños/as* como un indicador de competencia social del individuo, asumiendo que, en el desarrollo, las propias habilidades sociales del niño/a pueden jugar un papel mayor en la formación y mantenimiento de lazos seguros. Por ejemplo, Crittenden (1992) describe las estrategias que usan los/as niños/as para evocar las contestaciones de sus cuidadores: Los/as niños/as seguros usan la negociación abierta con sus cuidadores para satisfacer las necesidades y expresar sus sentimientos, mientras que los/as niños/as de apego inseguro o 'coercitivo' usan amenazas, sobornos y despliegan emociones inapropiadas. Las estrategias usadas por niños/as seguros/as e inseguros/as influirán de forma diferencial en las respuestas de los cuidadores, a la vez influyendo en la calidad de sus lazos. También se considera que las habilidades de los/as niños/as van a influir en sus estrategias para relacionarse a nivel extrafamiliar.

b) *Las relaciones de amistad* de un/a niño/a, también son consideradas indicadores de competencia social (Howes, 1987). La literatura empírica ofrece una gran cantidad de información sobre su naturaleza y desarrollo, y reconoce la importancia que tienen la amistad para el desarrollo infantil (Hartup, 1992, 1996; Newcomb y Bagweil, 1995). La amistad proporciona información, apoyo emocional, ayuda instrumental, afecto, aprobación, compañerismo, y oportunidades para aprender a resolver conflicto en un contexto. Por lo tanto, brinda oportunidades importantes para el desarrollo de muchas habilidades sociales, de manera

que los niños sin amigos pierden la oportunidad de participar en experiencias sociales. Sin embargo, sorprende que haya pocos datos que apoyen de manera única las contribuciones de la amistad al desarrollo, independiente de los efectos de la aceptación de los iguales (Hartup, 1996; Parker y Asher, 1993). Esta falta es debida principalmente a que no distinguen las influencias de la aceptación de los iguales y de la amistad. Recientemente, sin embargo, varios investigadores han mostrado un interés creciente en conocer el papel específico de las amistades en el desarrollo social. Una distinción importante puede ser discriminar entre niños/as que tienen amigos/as y niños/as que no tienen amigos/as (Parker et al., 1995). Por ejemplo, Parker y Asher (1993) encontraron que los/as niños/as sin amigos/as se sienten más solos/as que los/as niños/as con uno o más amigos/as. Además, el número de amigos correlaciona positivamente con el ajuste socio-emocional y académico (Vandell y Henbree, 1994). También la calidad de la amistad ha sido considerada un factor significativo en el desarrollo social. Parker y Asher (1993), por ejemplo, encontraron que la calidad de amistad correlaciona negativamente con la aparición de sentimientos de soledad, independientemente de la aceptación de los iguales y el número de amigos/as. Además, se ha encontrado que las amistades de niños/as antisociales son de más baja calidad, duración y más conflictivas que las amistades de niños/as menos conflictivos/as (Dishion, Andrews y Crosby, 1995; Hartup, 1996). Algunos niños/as pueden dejarse influir negativamente por las características de sus amigos/as. Por ejemplo, Berndt y Keele (1995) encontraron que aquellos adolescentes que al principio del año escolar tenían amigos/as disruptivos tenían más probabilidad de aumentar sus comportamientos disruptivos que aquellos/as compañeros/as con amigos/as menos disruptivos/as.

1.2.4. Aproximación a la Competencia Social desde los Resultados Funcionales.

Esta aproximación entiende la competencia social en función a los resultados de la conducta social de los sujetos, teniendo en cuenta los procesos que los sustentan (Goldfried y D'Zurilla, 1969; McFall, 1982; White, 1979; White y Watts, 1973). Considera los resultados, consecuencia de las acciones propias de los sujetos y de las respuestas de los otros a dichas acciones. Concede una gran importancia al contexto, estando vinculada a teorías como la ecológica (p.e., Attili, 1990) y la sistémica (p.e., Ford y Ford, 1987), además de estar muy ligada a la investigación en solución de problemas sociales de Goldfried y D'Zurilla (1969) y de Spivack y Shure (1974).

Una importante contribución de este acercamiento ha sido el establecimiento de modelos procesuales de la competencia social, como los modelos de procesamiento de la información en habilidades sociales (p.e., Dodge, 1986). Dichos modelos van a considerar la conducta social de

un sujeto como resultado de procesos socio-cognitivos multietapa-multinivel y fruto de la selección de una meta social, supervisión del ambiente o contexto, generación y selección de estrategias, puesta en marcha de las estrategias seleccionadas, evaluación de los resultados obtenidos y decisión de la acción subsiguiente por parte del sujeto. Así, se considera que ser competente socialmente supone el manejo de habilidades diversas en cada uno de los pasos de dicho proceso, así como la capacidad de integrar estos pasos en una sucesión fluida y eficaz (Dodge et al., 1986; Krasnor, 1988). Al respecto, Dodge et al. (1986) han encontrado diferencias en la secuencia de los pasos seguidos entre los niños agresivos y los no agresivos.

Otra contribución de esta aproximación ha sido enfatizar la importancia de las metas sociales en los resultados de la conducta social. Curiosamente, las metas sociales han estado relativamente abandonadas en la literatura sobre competencia social (Furman, 1984; Taylor y Asher, 1984). Sin embargo, en la actualidad contamos con estudios sobre las normas que evalúan diferencias individuales y evolutivas (vease Rubin y Rose-Krasnor, 1992). Entre algunas de las investigaciones y resultados, destacan:

- a) Las investigaciones de Nakamura y Finck (1980) y Taylor y Asher (1984) que constatan que los niños difieren en cuanto al valor que otorgan a las metas sociales vs, metas no sociales.
- b) El trabajo de Ford (1982) sobre adolescentes y metas sociales, que descubre que los adolescentes considerados eficaces socialmente son aquellos que han dado prioridad a metas sociales.
- c) El estudio realizado por Stewart y Rubin (1995) que evidencia que las metas de los/as niños/as retraídos/as son de menor costo que las de los iguales no retraídos.
- d) Por último, investigaciones como las de Crick y Ladd (1990), Putallaz y Sheppard (1992), Rabiner y Gordon (1992) que analizan las metas en función de estatus sociométrico, indican que los/as niños/as rechazados/as dan prioridad a metas individuales en comparación a las metas de relación.

Por último, algunas limitaciones de este acercamiento son: a) resulta difícil determinar cuando un sujeto tiene éxito o fracasa en su conducta social, ya que dicha determinación sólo puede hacerse en función a juicios que se realizan sobre los resultados de dicha conducta en un contexto dado y sobre metas específicas. De manera que una conducta puede ser considerada exitosa o no exitosa dependiendo del tipo de meta que se haya tomado como referencia; b) no hay pautas para determinar una cantidad óptima de éxito. El éxito observado no se relaciona de forma consistente con otros índices de habilidad social. De hecho, la relación entre el éxito y el ajuste

suele ser curvilínea. Un éxito alto puede reflejar que se toma poco en consideración las necesidades de los demás, mientras que un éxito bajo puede significar fracaso para satisfacer las propias necesidades y sentimientos de ineficacia. Por ejemplo, se ha observado que niños/as agresivos/as, inseguros/as tienen un éxito social relativamente alto (Booth, Rose-Krasnor y Rubin, 1991), mientras que los/as niños/as retraídos/as ansiosos/as tienen relativamente poco éxito (Stewart y Rubin, 1995). El éxito moderado puede proporcionarle al niño/a oportunidades para desarrollar habilidades de negociación y de compromiso, al mismo tiempo que promueve un sentido de autoeficacia y confianza.

Para terminar este capítulo sobre el estado actual del constructo competencia social, se hace explícito como se entiende en esta tesis, si bien como un pronunciamiento inicial puesto que en los capítulos siguientes de este trabajo se sigue hablando del tema y se hacen otras consideraciones al respecto. Así, destacan como rasgos más relevantes en la forma de entender la competencia:

1) como situacional, en función a la necesidad de adecuación social y a las demandas de la situación.

2) se otorga importancia a los procesos internos cognitivos y del desarrollo que se relacionan con las conductas mostradas competentes, tanto desde el punto de vista explicativo como desde la intervención.

3) se diferencia entre la valoración social de adecuación a las normas, expectativas y usos sociales, y el sentido de eficacia en el sujeto al alcanzar sus objetivos personales.

4) ambas facetas (objetivos personales y adecuación a las normas) se tienen en cuenta a la hora de delimitar conductas competentes en la intervención para enseñar competencia social a los niños.

5) las macrohabilidades diversas definidas en contextos diversos, se integran para ser enseñadas teniendo como objetivos educativos, los procesos generales que subyacen a estas habilidades y los requisitos de la situación que determinan su elección diferencial por parte del niño.

En definitiva, entendemos la competencia social como una estructura psicológica compleja, a la que, por sus relaciones con otros constructos y funciones y su peso en la adaptación y ajuste psicológicos, así como en el desarrollo, se le reconoce una importancia central tanto en el campo de la salud mental (Cichetti, y Bukowski, 1995; Parker et al., 1995), como en el campo del desarrollo (Asher y Parker, 1989) como objetivo educativo de primera magnitud.

Somos conscientes de que esta complejidad esencial conlleva un campo teórico y aplicado de gran extensión. La mayor presión que sufre el área, desde su vertiente educativa es hacia la práctica, hacia la creación de materiales y programas útiles para los educadores. También las cuestiones teóricas como modelos de componentes y concepciones del constructo están a la orden del día, pues son esenciales para orientar la evaluación e intervención. En este sentido, las concepciones de la competencia social e interpersonal, en la vertiente educativa, avanzan hacia una mayor complejidad del constructo, por lo cual repercute en la intervención haciendo esta más compleja, persiguiendo objetivos diversos y relacionados, y también entendiendo la dificultad de promover cambios puntuales a corto plazo, puesto que son puestos en juego procesos relevantes en los que los cambios son más en profundidad que en la superficie del comportamiento infantil.

2. BREVE APROXIMACIÓN
HISTORICA AL AREA DE ESTUDIO
SOBRE LA COMPETENCIA
SOCIAL

2.1. PARADIGMAS QUE HAN INFLUIDO EN LA COMPETENCIA SOCIAL

La competencia social, hoy, es contemplada como un *campo multidisciplinar* que interesa a psicólogos sociales, clínicos, evolutivos y de la psicología de la educación, a pedagogos, didáctas y educadores, de manera que, en la actualidad, cuenta con un campo teórico y aplicado de gran extensión, que ha ido desarrollándose de acuerdo con los principales intereses y movimientos que han recorrido a la psicología como ciencia desde la segunda mitad del siglo XX. Nos va a servir este último aspecto para exponer su desarrollo en función de los paradigmas que han ido influyendo, en su evolución.

Como apreciamos en la Figura 2.1, nos vamos a centrar, en aquellos paradigmas que han influido desde el concepto de habilidades sociales hasta el de Competencia social, y la confluencia de dichos Paradigmas: Psicología Clínica/Comunitaria y Psicología Cognitiva.

Figura 2.1. Paradigmas que ha influido en la competencia social.



En los años 60 y 70 nos encontramos con una gran área paradigmática del comportamiento social como ha sido la de las *Habilidades Sociales*. Sus trabajos pioneros situaban el análisis de la interacción social a nivel molecular, en conductas o comportamientos concretos relacionados con situaciones específicas, dando paso a la concepción de habilidades sociales como dominios discretos de la conducta social susceptibles de aprendizaje y de intervención por medio de procedimientos conductuales. Sin embargo, con el tiempo, se enriquece con las aportaciones del *Paradigma de la Psicología Clínica Comunitaria* y evoluciona hacia un enfoque cognitivo-conductual aceptando los cambios promovidos desde el *Paradigma de la Psicología Cognitiva*, ampliándose el concepto de habilidades sociales a concepciones más cognitivas. Autores como Pelechano y González (1999) consideran que el concepto de Competencia Social ha ido oscilando desde aquellos que siguen un acercamiento situacional y conductual, entendiendo las habilidades sociales como respuestas o grupo de respuestas adquiridas por el aprendizaje, ligadas a contextos específicos y básicamente controlados por el ambiente (Michelson et al., 1983; Monjas, 1993) hasta los que, desde postulados cognitivos/social-cognitivos, las conciben como dimensiones con una cierta complejidad cognitiva (algo más que respuestas y hábitos) que conforman la conducta interpersonal eficaz, que se adquieren por el aprendizaje realizado en contextos sociales determinados, no ligado a situaciones específicas, y por tanto, teóricamente generalizable a diferentes situaciones (Spivack y Shure, 1974; Spivack, Platt y Shure, 1976; Pelechano, 1984, 1993 y 1994).

Los orígenes concretos del área de estudio de la competencia social podemos situarlos a raíz de los primeros modelos de Competencia Social desarrollados desde el *Paradigma de la Psicología Clínica y Comunitaria*. Son modelos que surgen como reacción a los modelos médicos basados en el constructo de Salud Mental y en la perspectiva del déficit y como respuesta a las aportaciones de la Psicología Comunitaria/Preventiva. Cuestionan la perspectiva del déficit que, en la psicología de los países occidentales, desarrollaba tres suposiciones: a) los aspectos del funcionamiento humano más importantes de observar eran los deficitarios o problemáticos; b) se asumía que esas características desviadas eran manifestaciones de un estado patológico intraindividual; y c) la causa de estos estados intraindividuales, independientemente de su naturaleza, se ubicaba en el pasado de la persona (Wine, 1981). Sin querer afirmar que la perspectiva del déficit ha desaparecido, pues continúa operativa en el presente bajo otras apariencias, los modelos de competencia social surgen en el seno de la revolución que supuso la Psicología Comunitaria, en relación a la provisión de servicios psicológicos (Levine y Levine, 1970) y como un movimiento contra la perspectiva de los problemas humanos excesivamente psicopatológica, de manera que el constructo "competencia" tendría que ver con la efectividad de

las interacciones entre el individuo y el entorno, adoptando un punto de vista transaccional acerca de estas relaciones individuo-entorno.

Por otro lado, el impacto del *Paradigma de la Psicología Cognitiva* ha sido grande y ha permitido que evolucione el área de las habilidades sociales hacia un enfoque cognitivo-conductual, aceptando los cambios promovidos desde el paradigma de la Psicología Cognitiva, generalizando el concepto de habilidades sociales a concepciones más cognitivas. Consideran que la mera evaluación de la conducta observable no explica los procesos internos, de tipo perceptivo, cognitivo, motivacional y afectivo que dan lugar a la conducta manifiesta y también a resultados cognitivos. Como ejemplo de este punto de vista, la propuesta de Strayer (1980) entiende la competencia social como un sistema dinámico de conocimiento y valores que emerge de, y estructura las percepciones, representaciones y acciones del niño/a en el mundo social. Este punto de vista es hoy predominante, pudiéndose distinguir varias trayectorias en las que se ha desarrollado la investigación cognitiva en el área de la competencia social con sus correspondientes modelos. En el apartado siguiente se explican someramente estas trayectorias.

2.2. ENFOQUES EN LA COMPETENCIA SOCIAL

Se revisan aquí tres áreas de trabajo, como las más relevantes en el avance de la competencia social y en las que, predominantemente, se ha sustentado este trabajo de investigación e intervención psicoeducativa que se presenta como tesis doctoral. Se explica, a continuación, de manera resumida, los orígenes, desarrollo y modelos generados desde cada una de ellas: La Solución de Problemas Interpersonales, El Procesamiento de Información y El Enfoque Cognitivo Evolutivo.

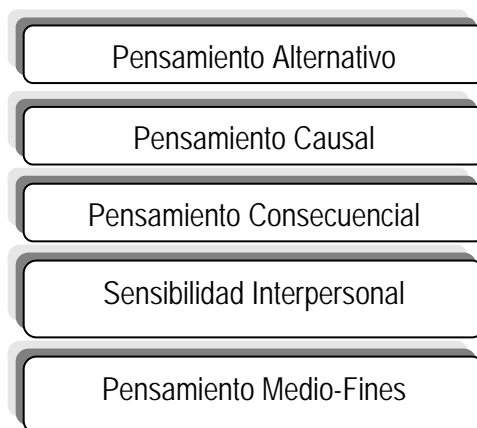
2.2.1. La Solución de Problemas Interpersonales

La investigación sobre habilidades de solución de problemas proporcionó un impulso a la introducción del punto de vista cognitivo puesto que, ya en sus primeros autores, esta investigación se presentaba como "cognitiva", al estudiar habilidades internas que, no obstante, podían evaluarse, incluso en niños/as pequeños/as, mediante problemas hipotéticos. En la revisión que hacen Urbain y Kendall (1980) definen la solución de problemas interpersonales como un proceso conductual-cognitivo que se refiere a procesos cognitivos y a sus relaciones con el ajuste conductual y caracterizan estas intervenciones por centrarse en procesos internos, en contraste con las conductuales que se centran en conductas discretas observables. Spivack y Shure (Spivack y Shure, 1974; Shure, Spivack y Gordon, 1972; Shure, Spivack y Jaeger, 1971) son

considerados los autores más relevantes de estos comienzos, que, en el año 1974, definen su modelo basado en cinco habilidades de solución de problemas interpersonales, (Ver Figura 2.2).

Estos autores desarrollan una serie de estudios, que, dirigidos al entrenamiento en estas habilidades de niños/as y adolescentes, obtienen resultados relevantes. Prueban que estas habilidades pueden ser aprendidas por instrucción directa y que su aprendizaje se asocia a un mejor ajuste y adaptación escolar. Su modelo ha tenido una amplia influencia sobre la intervención basada en programas dirigidos a niños/as y adolescentes con handicaps o *dificultades* (Camp y Bash, 1985), además de programas dirigidos a la promoción de competencia social en la escuela (Allen, Chinsky, Larcen. Lochman y Selinger, 1976; Cowen, 1980; Gesten, Flores de Apodaca, Weissberg, 1981).

Figura 2.2. Habilidades cognitivas componentes del modelo de Solución de problemas Interpersonales propuesto por Spivack y Shure (1974; Shure, 1982).



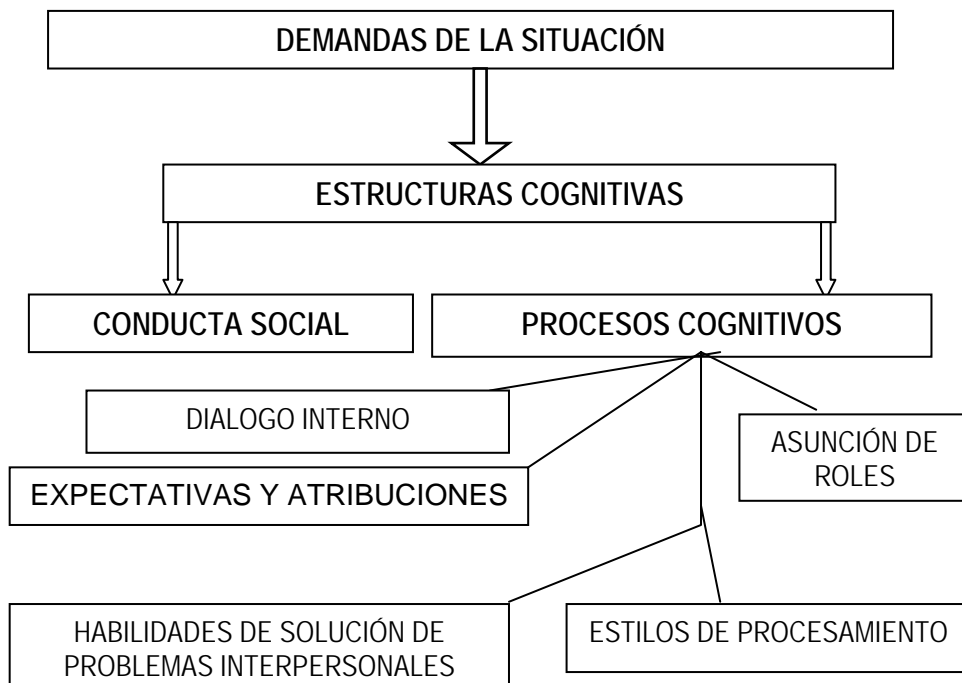
No obstante, estas intervenciones han tenido, a veces, resultados inconsistentes que han sido atribuidos a cuestiones metodológicas, más que restar valor al modelo conceptual de base (Trianes, 1988). Este modelo sigue utilizándose en intervenciones psicoeducativas actuales sobre las relaciones sociales, en la escuela (por ejemplo, en nuestro país, Monjas, 1993; Trianes, 1996). Este modelo pionero ha ido transformándose a tenor de los cambios posteriores en el área. Precisamente nuestras aportaciones, que son explicadas en el epígrafe 4, se refieren a cambios en el modelo de solución de problemas interpersonales.

2.2.2. El Procesamiento de Información

Enfatiza, en la adquisición de conocimiento, los pasos de procesamiento de la información que, según su teoría, subyacen a la Competencia Social, siendo diversos los modelos propuestos. Entre ellos destacan:

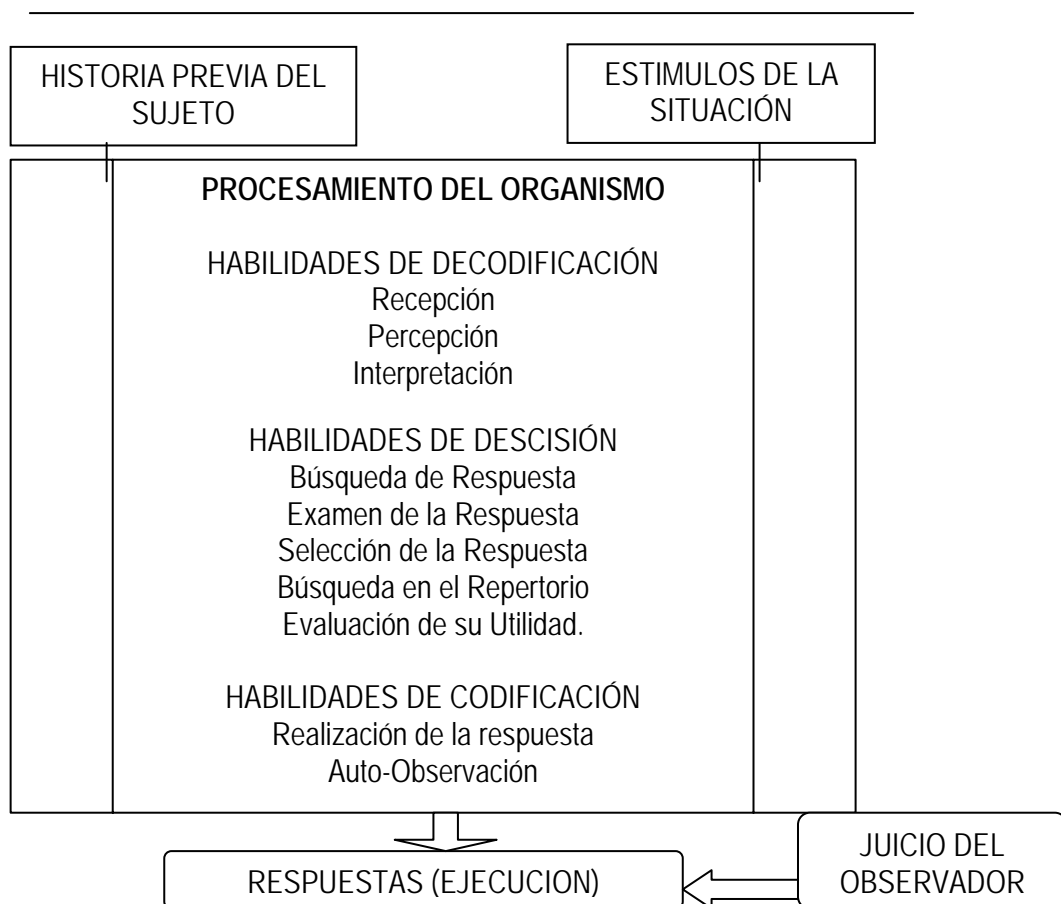
- El modelo general de Meichenbaum, Butler y Gruson, (1981) que permitió tener una visión global de la competencia social, presentando de manera más o menos exhaustiva los componentes de ésta. Ha sido un modelo útil por sus implicaciones para la evaluación y la intervención, sin embargo, no aporta información sobre cómo cada uno de estos componentes se relacionan o articulan con los demás para producir competencia social ni sobre su aspecto evolutivo. Otorga una especial importancia a los aspectos cognitivos frente a la conducta manifiesta. Como podemos apreciar en la Figura 2.3, dicho modelo considera que la Competencia la componen tres variables: la Conductas Manifiestas, 2) los Procesos Cognitivos y 3) las Estructuras Cognitivas.

Figura 2.3. Componentes de la Competencia Social, (Meichenbaum, Butler y Gruson, 1981)



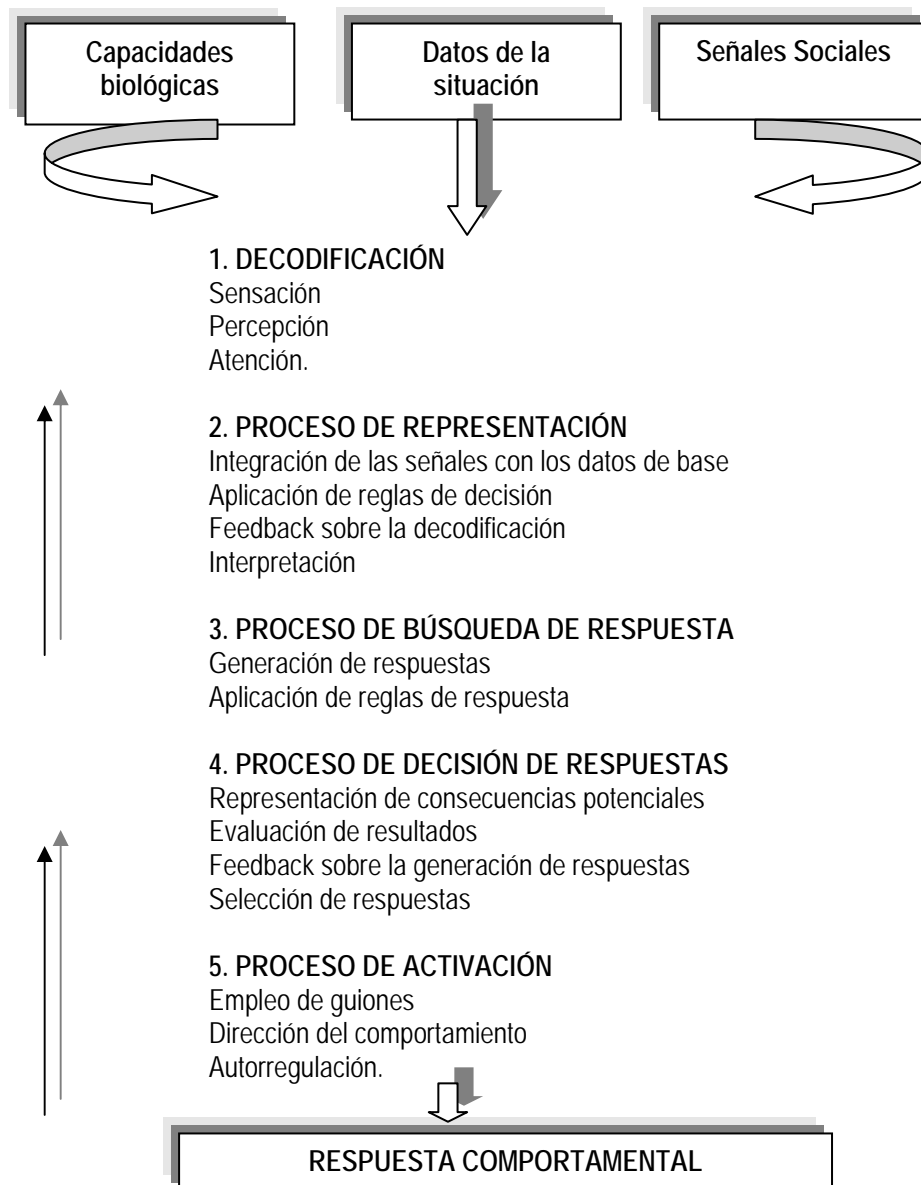
- *El Modelo de McFall (1982)* que permitió integrar los conceptos de competencia y habilidad social. Reformula las habilidades sociales como componentes de la competencia social y las define como instrumentos que permiten realizar una tarea competentemente, de manera que cada clase de habilidad es una condición necesaria, pero no suficiente, para emitir una respuesta competente. Además es un modelo que enfatiza la importancia del análisis de tareas. Supera al modelo anterior por ser un modelo mucho más estructurado. Define la conducta social como el resultado, entre otros factores, del procesamiento de información social, que se estructura en varios pasos secuenciados. En la Figura 2.4, podemos observar los pasos secuenciados que llevan al sujeto a la conducta social hábil. Aunque fue un modelo diseñado, en principio, para la intervención en el campo de los adultos, ha tenido repercusiones en el campo infantil sirviendo de base para posteriores formulaciones, como es el caso del modelo de Dodge.

Figura 2.4. Modelo de Competencia Social de McFall (1982)



- *El Modelo de Dodge (1986)* ha sido uno de los modelos más relevante en el enfoque del procesamiento de información. Coincide con el de McFall en definir la conducta social como el resultado, entre otros factores, del procesamiento de información social, estructurada en varios pasos secuenciados, añadiendo la incorporación de aspectos transaccionales en su esquema de interacción social. En la Figura 2.5 pueden verse las variables implicadas en cada paso de procesamiento de información, según Dodge (1986).

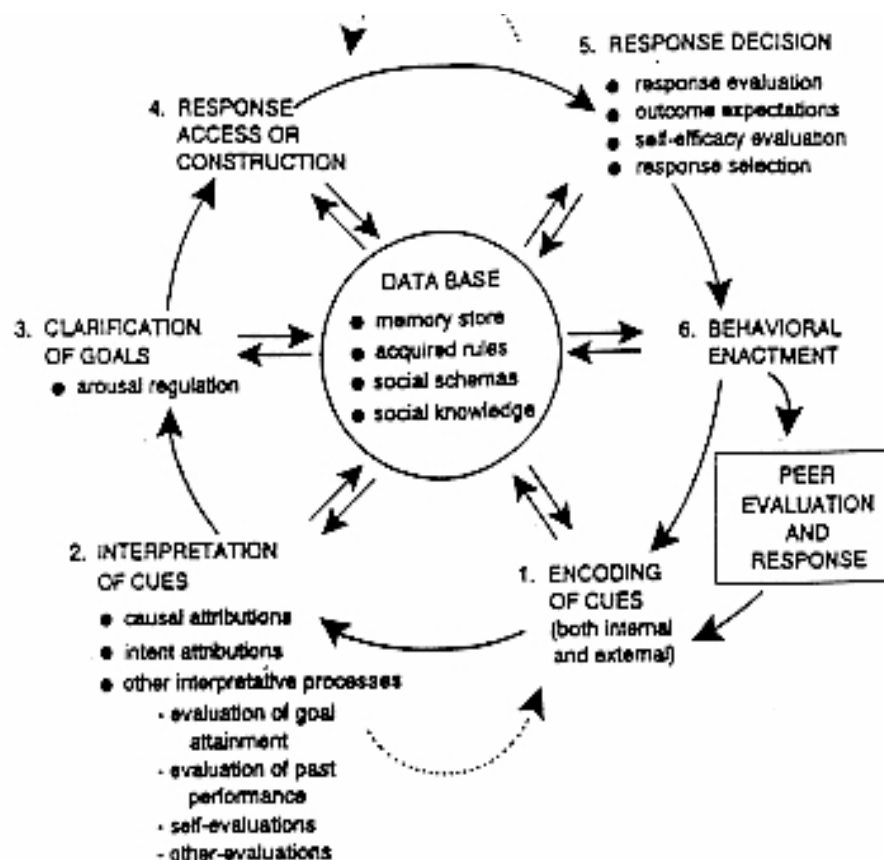
Figura 2.5. Pasos del Procesamiento de Información de la respuesta social, (Dodge, 1986).



Este modelo ha tenido importante repercusión en el área de trabajo de la competencia social. El propio autor señala que ha contribuido a potenciar la investigación sobre los modos de procesamiento que influyen en la conducta social, así como ha servido de guía para la intervención

sobre niños inadaptados socialmente. En una reformulación más reciente (Crick y Dodge, 1994) incluyen como tercer paso la clarificación de objetivos y retocan los componentes de cada paso, como puede verse en la Figura 2.6. Puede atribuirse su forma circular, con lazos de feedback, al deseo de representar un procesamiento en paralelo, que reconoce que los/as niños/as están permanentemente activando pasos del procesamiento, es decir, decodificando, interpretando y accediendo a respuestas. Por tanto quiere representar que, durante el procesamiento, los pasos se producen simultáneamente, y que las relaciones entre los pasos son, probablemente, no lineales. En esta versión del modelo se reconoce el carácter propositivo y agente de la conducta durante una interacción social, lo cual no es obstáculo para que se considere que una parte del procesamiento de los pasos se produce de forma automatizada. Esta distinción entre reflexivo o automático es relevante, pues se ha demostrado que algunos/as niños/as con conducta inadaptada se comportan adecuadamente bajo procesamiento reflexivo, pero inadecuadamente cuando procesan automáticamente (Rabiner, Lenhart y Lochman, 1990).

Figura 2.6. Modelo procesual de pasos en el procesamiento de información (Crick y Dodge, 1994, pág. 76).



En definitiva, los componentes de la Competencia social que parecen comunes a la mayoría de los modelos desde esta línea de trabajo son, el papel de la historia previa del niño/a y todo un conjunto de variables disposicionales más o menos estables, la situación o concepto de "tarea social", el procesamiento de la información, la realización de la conducta social, la autoobservación y autoevaluación y el juicio de competencia del agente social pertinente.

2.2.3. El Enfoque Cognitivo/ Evolutivo

El enfoque cognitivo evolutivo y la perspectiva de la cognición social aportan, en el campo de la competencia social, una visión centrada en el desarrollo, frente a otros modelos que se inspiran en la Psicología Social, la toma de decisiones o el procesamiento de información, dentro de la Psicología Cognitiva. Destacan las investigaciones realizadas sobre el conocimiento social y las interacciones entre iguales. También se ha investigado sobre *el conocimiento social*, basándose en los temas originariamente estudiados por Piaget, ya que proliferaron investigaciones sobre el juicio moral (Kohlberg, 1958) y la toma de perspectiva, (Feffer, 1959), además de investigarse otros dominios de conocimiento interpersonal, tales como el conocimiento de sí mismo y de los otros (Brooks-Gunn y Lewis, 1978), la amistad (Selman, 1980) y la comprensión de las normas socio-convencionales (Turiel, 1983).

Con respecto a, *la interacción con los iguales*, las aportaciones de la Psicología evolutiva han sido varias, a destacar:

- a) el punto de vista de Piaget y la escuela de Ginebra sobre la transcendencia que tienen las interacciones entre iguales en relación con el desarrollo cognitivo por el importante papel que desempeña la confrontación de perspectivas (conflicto cognitivo) en el progreso de las estructuras cognitivas (Mugny y Doise, 1978).
- b) la perspectiva Socio-cultural que considera que el alumno construye sus funciones mentales superiores a partir de la interiorización de estrategias practicadas en la interacción social, atribuyendo de este modo a la cooperación interpersonal (la mediación del adulto o de un igual) un papel central en la conceptualización de la Zona de Desarrollo Próximo.
- c) las investigaciones que se centran en el análisis de las funciones de las relaciones de los iguales en el desarrollo personal y social del niño/a, concretamente, como contribuyen al proceso de adaptación social del sujeto. Así, los/as niños/as con poca interacción social presentan mayor ansiedad y desinterés (Broson, 1966), vulnerabilidad, inestabilidad y dependencia del adulto así como una mayor incidencia

de problemas de ajuste (Hartup, 1975). Se demuestra empíricamente que la interacción entre iguales es central en la socialización infantil, contribuyendo a la adquisición de competencias sociales y comunicativas de manera diferente a cómo lo hace la interacción con adultos (Hartup, 1978).

En un principio, la psicología cognitiva evolutiva mantuvo una tendencia *estructuralista*, enfatizando el proceso a lo largo de los estadios cognitivo-evolutivos que median los progresos en el desarrollo social, desde una óptica descriptiva. Propone modelos que describen la secuencia evolutiva del desarrollo de la conducta social (Marthews y Brooks-Gunn, 1984), las relaciones con los iguales (Garvey, 1986) y sus características en los diferentes estadios (Howes, 1987) y otros dominios del conocimiento social interpersonal, tales como amistad (Selman, 1980) y reglas sociales (Turiel, 1983). Se hace patente la influencia del método clínico de Piaget y pretende, más que intervenir en la conducta social, describir la secuencia evolutiva de esa conducta social. Sirve de base para programas de entrenamiento en la escuela que pretenden promover el desarrollo cognitivo-evolutivo (Blatt y Kohlberg, 1975).

En un segundo momento, autores como Yeates y Selman (1989), llegan a cuestionar la dualidad de tendencias o aproximaciones al estudio del desarrollo social desde la psicología cognitiva (la estructuralista mantenida por los psicólogos evolutivos y la funcional de los psicólogos no evolutivos) haciendo evidentes las limitaciones de cada una de ellas y planteando la posibilidad de complementariedad entre ellas. Así, pese a evidenciar las limitaciones de ambos enfoques, intentan aprovechar lo más valioso de cada uno. De la tendencia estructuralista toman la descripción del progreso en áreas generales como juicio moral y comprensión interpersonal, aunque sin prestar atención al dominio conductual sobre el que se aplican. Tampoco era evidente el vínculo entre progreso cognitivo evolutivo y competencia social, además de considerar que los programas de entrenamiento divulgados por ellos no facilitan el incremento de las formas específicas de conducta adaptativas, sino que se centran en incrementar la complejidad de la cognición.

A la vez, consideran Yeates y Selman (1989) que el enfoque funcionalista tampoco consigue establecer las relaciones entre habilidades de solución de problemas y la competencia social. Por ello, plantean la posibilidad de confluencia estructural-funcional, sobre la base de que se complementan, ya que la perspectiva funcionalista no explicita la naturaleza del progreso evolutivo en los pasos de procesamiento de información y las teorías estructuralistas describen el progreso evolutivo de la cognición social y examinan las asociaciones entre tal progreso evolutivo y la conducta en dominios específicos conductuales. Mientras la aproximación funcional pone el

énfasis en la naturaleza adaptativa de los procesos sociocognitivos infantiles y se preocupa de si las acciones sociales basadas en el procesamiento de información social tienen o no éxito, los estructuralistas tienden a relegar a un segundo plano la adaptación social y priorizan el nivel de comprensión conceptual, centrándose en una sofisticada epistemología del conocimiento social del niño, en la complejidad evolutiva de su comprensión de los procesos y relaciones sociales.

Desde la idea de superar la dualidad, proponen el modelo de estrategias interpersonales de negociación de Selman y cols (Selman, 1980; Selman, Beardslee, Schultz, Krupa y Podorefsky, 1986), teniendo como objetivo inmediato la adquisición de conocimiento sobre los pasos del procesamiento de información y su aplicación a la interacción en curso, mientras su dinámica subyacente es promover el desarrollo evolutivo en la comprensión y uso de tales estrategias. Se ha convertido, en la actualidad, en el modelo representativo del enfoque cognitivo evolutivo, permitiendo la realización de estudios que enfatizan la perspectiva cognitivo-evolutiva en cuanto a la comprensión de la falta de habilidades cognitivas inherentes a problemas de la conducta social (Asarnow y Callan, 1985; Guerra, Nucci y Huesmann, 1994), en relación a la evaluación y comprensión del desarrollo moral, capacidad de juicio moral en niños y adolescentes (Turiel, Hildrebrandt y Wainryb, 1991; Wainryb, 1993), o en relación al estudio de la conducta violenta en contextos escolares (Astor, 1998), entre otros temas estudiados.

2.3. MOMENTO ACTUAL EN EL CAMPO DE LA COMPETENCIA SOCIAL

En los años 90, se han producido fuerzas que han ampliado el punto de mira en muchos ámbitos de la psicología del desarrollo y de la educación, entre ellos el ámbito de la competencia social, el cual se ha visto enriquecido con la incorporación de nuevos ámbitos y modelos, los cuales pasamos a comentar.

2.3.1. Ambitos Nuevos de Desarrollo

Trianes (2001) destaca tres ámbitos que afectan al progreso en el campo de la competencia social:

a)El desarrollo del estudio de la autorregulación en niños/as y adolescentes, considerando que ésta es una macrohabilidad central del desarrollo, muy relevante en el ámbito de las relaciones sociales.

b)El énfasis en emociones y sentimientos, los cuales se entiende que motivan la conducta humana, contribuyendo a su explicación, predicción e intervención. El área de la competencia social ha sido sensible a este tema porque, desde siempre, se consideró que las emociones y

afectos cumplían un papel relevante en la comprensión de la conducta interpersonal, tan importante como, al menos, el del procesamiento de información y por que se consideró que una parte importante de la educación en competencia social consiste en frenar la impulsividad y enseñar un afrontamiento reflexivo y personal de los problemas y conflictos interpersonales.

Además, la investigación sobre cognición y emoción, muy importante en el estudio de las emociones, ha llevado a concluir que las emociones forman parte del procesamiento de información social (Crick y Dodge, 1994; Dodge, 1991). La inteligencia emocional ha sido un concepto que ha tenido éxito en la explicación del papel de las emociones en la competencia social y su relación con la salud mental y la adaptación escolar. Se entienden como habilidades para percibir emociones, generar emociones en apoyo del pensamiento, comprender emociones y producir conocimiento emocional y regular reflexivamente emociones de manera que promuevan el crecimiento emocional e intelectual (Mayer y Salovey, 1997). También se señala el importante papel que tiene en la competencia social el concepto de regulación en relación a la emoción, ya que supone procesos por los cuales la emoción es ajustada a las demandas de las situaciones. En el terreno interpersonal este ajuste se hace mucho más necesario pues influye directamente en la respuesta del otro y, por tanto, en la trayectoria que siga la transacción. Puede suponerse que una autorregulación óptima influye en la calidad de las relaciones con los demás y en el sentido de bienestar y confianza en uno mismo. Eisenberg, Fabes y Losoya (1997) señalan que, mientras que el vínculo de la psicopatología y la emoción es objeto de estudio continuado, la investigación acerca de la relación entre emoción y regulación en el funcionamiento social normal, centrada en aspectos positivos de la conducta social, es escasa.

c) la perspectiva moral que entiende que es preciso dotar a la explicación y evaluación de las habilidades sociales de un sentido moral, pues un individuo competente no puede serlo dañando a otros o buscando beneficios personales al margen de la norma, por poner dos ejemplos. Se enfatiza pues el carácter moral que debe tener la definición de competencia social. Astor (1998) señala que el razonamiento que debe suscitarse en un/a niño/a para evaluar conflictos interpersonales en situaciones reales es más complejo de lo que suponen muchas intervenciones dirigidas a enseñar habilidades sociales, además de que es de carácter moral. Hablando desde el enfoque cognitivo evolutivo (Turiel, 1983), señala que la intervención en la escuela ha estado imbuida de la hipótesis de que los alumnos agresivos o inhábiles sufrían déficits en habilidades sociales, razonamiento moral u otras capacidades o competencias. En contraste con ella, la perspectiva del enfoque cognitivo-evolutivo apunta que puede ser el modo en que el niño/a comprende y organiza su pensamiento sobre aspectos de la situación social lo que influye en sus juicios, mejor que suponer sólo déficits sociocognitivos.

2.3.2. Modelo Integrativos

Hoy se adopta una perspectiva integrativa en los modelos de competencia social. En el intento de reconciliar las distintas perspectivas o aproximaciones y formas de hacer operativa la competencia social han ido surgiendo modelos integrativos que recogen los distintos subconstructos o componentes de la competencia social que a nivel teórico y empírico se han sido estableciendo. Entre ellos destacamos:

- *El modelo Tricomponentes o modelo de Tres Componentes* de Cavell (1990) que desde el planteamiento de que la competencia tiene que ver con un funcionamiento social eficaz y que este a su vez tiene que ver con productos sociales, habilidades requisito y el funcionamiento real, define la competencia social como un constructo multinivel compuesto por los subcomponentes:

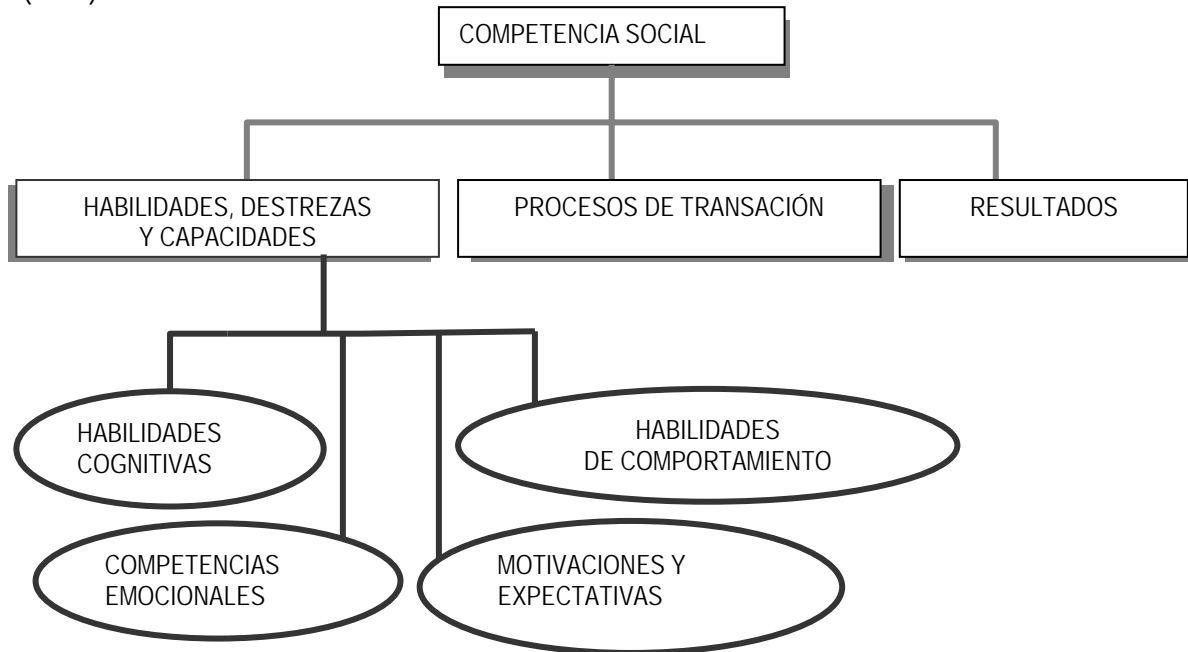
- a) Ajuste social entendido como el logro por parte de los individuos de metas socialmente determinadas y evolutivamente apropiadas.
- b) Habilidades sociales o capacidades específicas que permiten realizar ejecuciones competentes en situaciones sociales. Son capacidades discretas necesarias pero suficientes para la producción de una ejecución social efectiva.
- c) Ejecución o funcionamiento social definido como el grado en que las respuestas de un individuo a situaciones sociales relevantes satisfacen criterios socialmente válidos.

En sí, es un modelo que integra los tres subconstructos dentro de una estructura jerárquica simple.

- *El marco cuatripartito a tres niveles de la Competencia Social* de Felner y Ruby (1990), en el que se identifican tres niveles de análisis de la competencia social, como podemos apreciar en la Figura 2.7:

- a) Un nivel de análisis individual o centrado en el Individuo, de destrezas, capacidades y habilidades. Se reseñan cuatro categorías de habilidades: procesamiento cognitivo, autorregulación de emociones, habilidades del comportamiento y el conjunto de motivaciones y expectativas del individuo, que van a permitir a la persona tener éxito en el terreno social. De aquí que sea un modelo cuatripartito.
- b) Un nivel de análisis transaccional de los procesos que están implicados en el uso de estas habilidades que deberán ser apropiadas a las características del entorno social.
- c) Y, por último, un análisis de resultados o consecuencias.

Figura 2.7. Niveles de análisis y categorías de la competencia social según Felner, Lease y Ruby (1990).



Se considera que estos niveles de la competencia social está entretejidos de manera que cada uno de ellos se construye sobre el siguiente, de forma que las habilidades y destrezas a nivel individual son necesarias por sí mismas pero no suficientes para alcanzar la competencia en la transacción, de igual modo que los niveles de destrezas, habilidades y competencias de transacción que la persona alcance ayudaran a modelar los niveles de resultados o consecuencias.

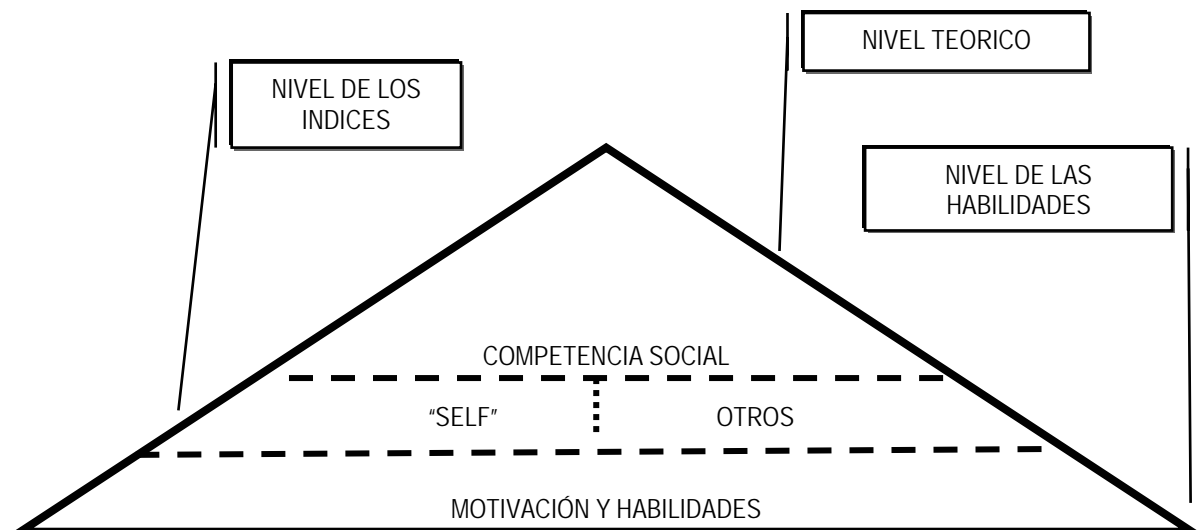
▪ Y por último, el modelo de Roser-Krasnor (1997) o modelo del prisma que, como apreciamos en la Figura 2.8., representa tres niveles de la competencia social distribuidos de la siguiente manera:

- a) *El nivel más alto o nivel teórico* define la competencia social como la eficacia en las interacciones en sentido amplio, como resultado de un sistema de comportamientos organizado para satisfacer necesidades del desarrollo a corto y largo plazo (Attili, 1990; Waters y Sroufe, 1983)
- b) *El nivel medio o nivel de los índices* supone la suma de indicadores de competencia social que, a la vez, van a reflejar la calidad de las secuencias de interacción, relaciones, estatus de grupo, autoeficacia social y van a estar determinados por las

transacciones con los otros. Por ello, este nivel se subdivide en dos dominios, el del yo y el de los otros. El dominio del yo lo componen prioritariamente aquellos aspectos de la competencia social que tienen que ver con las necesidades del propio sujeto (p.e. satisfacer metas personales). En cambio, el dominio de los otros incluye aspectos de la competencia que están implicados en las relaciones interpersonales.

- c) Y por último, el nivel más bajo del prisma o el nivel de las habilidades asociadas a la competencia social (capacidad social, emocional y cognitiva y las motivaciones). Estas habilidades las debe poseer el sujeto para interactuar, relacionarse y lograr un status de grupo, aspectos del nivel medio del prisma.

Figura 2.8. Modelo de Roser-Krasnor (1997) o modelo del prisma.



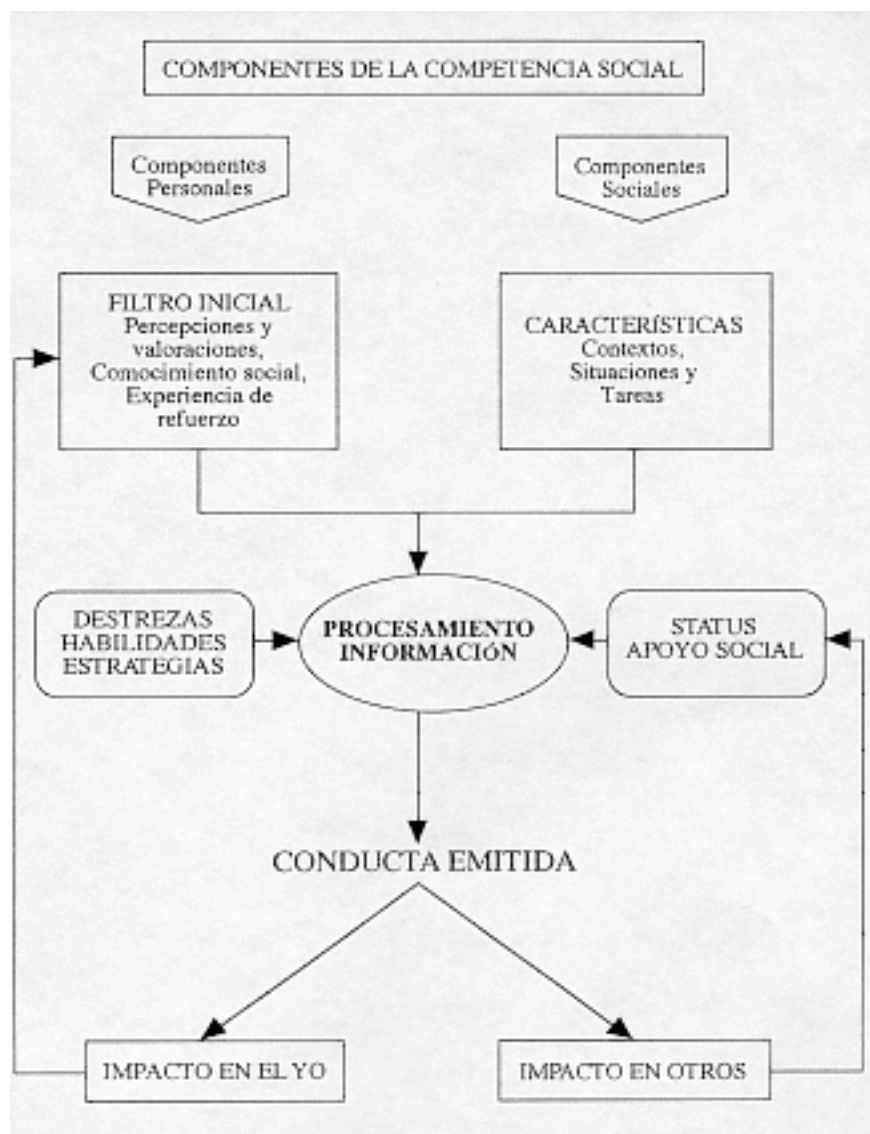
Los tres modelos de competencia social que acabamos de reseñar son expresión de la tendencia integrativa que en la actualidad predomina. Creemos que este tipo de modelos son los que mejor reflejan la naturaleza multidimensional de la competencia social. En consonancia con ello, el modelo de competencia social utilizado en esta tesis, el cual pasamos a comentar a continuación, se encuadra dentro de esta categoría de modelos integrativos.

2.4. NUESTRO MODELO DE COMPETENCIA: APORTACIONES

Para terminar este apartado, que ha intentado realizar una breve revisión histórica acerca del área de estudio sobre la competencia social, se especifica, a continuación, el modelo de competencia social utilizado en esta tesis y algunas aportaciones de nuestros trabajos, modesta y resumidamente.

El modelo utilizado ha sido *el modelo estructural de componentes de la competencia social* (Trianes, 1996), el cual se recoge en la siguiente Figura 2.9.

Figura 2.9. Modelo estructural de componentes influyentes en la competencia social (Trianes, 1996, pág. 75)



Es un modelo de competencia social inspirado en la conceptualización que desde el procesamiento de información realiza Dodge (1985, 1986).

Como apreciamos en dicha figura es un modelo que recoge diversos componentes y sus interacciones funcionales en el curso de una transacción social, los cuales son especificados en tres momentos: antes, durante y después de la transacción y se distinguen entre aquellos que se encuentran situados en la situación o contexto y los situados dentro de la persona.

Entre los *componentes previos* a la transacción, el sujeto aporta conocimiento social, experiencias de situaciones parecidas, autopercepciones y valoraciones de los demás. Lo que Dodge denomina filtro inicial de la transacción nos remite a la historia anterior del sujeto, a las influencias disposicionales y al aprendizaje a lo largo de la vida. De manera que todo ello se activa, en un momento dado, en la conducta del sujeto.

Por otro lado, también va a influir en la transacción la situación y el contexto que preexisten a la interacción, así como la tarea concreta. Concretamente, las características de la situación, el conocimiento y la percepción que el sujeto tiene de ellas, las demandas, expectativas sociales y la normativa que van a regular la conducta a emitir.

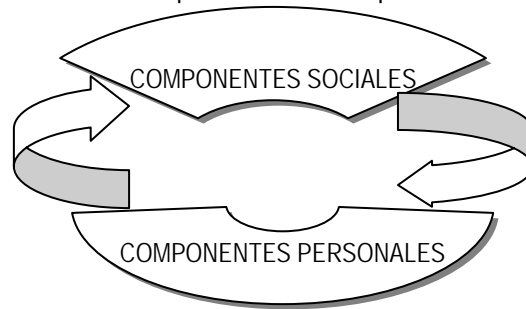
Entre los *componentes durante* la transacción, componentes situacionales o actuales, se señala el procesamiento de la información como variable principal que va a sustentar la emisión de la conducta en la transacción social. Por parte del sujeto va a influir el repertorio concreto de estrategias de SPI que posea (mayor o menor repertorio de estrategias y habilidades sociales). Por parte de la situación va a influir el status social (popularidad o aceptación) entre sus compañeros, que determina en parte, el tipo de estrategia elegida.

Y por último, una vez emitida la conducta social o terminada la interacción se contempla el análisis de consecuencias tanto por parte del propio sujeto como por parte de los agentes sociales. Se identifican dos componentes: el impacto sobre la autoimagen y el autoconcepto, en el sujeto y el impacto sobre la reputación considerada por los agentes sociales, dependiendo de la adecuación de la conducta a normas socioconvencionales y valores morales.

En definitiva es un modelo que se basa en el punto de vista del procesamiento de información. Y como tal establece la unidad de procesamiento cognitivo como componente principal, al que convergen otros componentes.

Acorde con este modelo estructural de componentes de la competencia de Trianes, se ha desarrollado una intervención y se ha aplicado el Programa de Desarrollo Social y Afectivo (Trianes y Muñoz, 1994, Trianes, 1996) teniendo en cuenta los componentes de la competencia social en su doble vertiente: la personal de los/as alumnos/as y la social del contexto clase, conjugándose entre sí (Ver Figura 2.10) en una secuencia cíclica, desde la vertiente social a la personal, y de la personal a la social.

Figura 2.10. Secuencia de los componentes de competencia social



En un primer momento, el modelo supone una actuación sobre *elementos previos de naturaleza social*, como características del contexto, situaciones y tareas de clase, puesto que no se actúa directamente sobre los elementos previos personales. Se tiene como objetivo inmediato optimizar o mejorar el clima de clase, incrementando el conocimiento y la comunicación personal, la perspectiva de la clase como grupo y la responsabilidad en la autogestión.

Gracias a la mejora del clima de clase, se favorece el apoyo social entre los/as alumnos/as y la adquisición de nuevas destrezas y habilidades en los/as alumnos/as. De modo que también se actúa sobre *elementos situacionales o actuales* de índole social (apoyo o status social) y personal (destrezas, estrategias, habilidades). En ese punto se plantea como objetivos: a) mejorar el procesamiento de información de SPI de los/as alumno/as, a través de un afrontamiento reflexivo de los problemas interpersonales de la clase y b) la adquisición y ampliación de estrategias por parte de los alumnos/as que se ve facilitada por el refuerzo social del grupo clase (iguales y profesores/as).

También se trabajan las consecuencias de las respuestas a un nivel personal, de manera que los/as alumnos/as seleccionen aquellas respuestas que van a repercutir positivamente en su autoconcepto y autoimagen, y también un nivel social, en función a la reputación obtenida a partir de los agentes sociales (profesores/as) en tanto y en cuanto la conducta se adecue a las normas establecidas en la clase.

Por último, este modelo realiza una serie de aportaciones al campo de la Competencia Social y más concretamente al campo de la solución de problemas interpersonales. Entre ellas, la que puede parecer más relevante conceptualmente, ha sido el tratar el pensamiento de SPI como un pensamiento reflexivo y autorregulador (Trianes, 1996; Trianes, de la Morena y Muñoz, 1999; Trianes y Fernández- Figarés, 2001) que se opone a la respuesta impulsiva y automática, y que puede ser enseñado a alumnos de todas las edades, incrementando, con ello, el afrontamiento reflexivo de los problemas en las relaciones interpersonales. Se considera que el pensamiento reflexivo da lugar al empleo de estrategias verbales y asertivas, mientras que las respuestas

automáticas e impulsivas dan lugar a estrategias físicas que llevan a un escalamiento de la agresión. Sí bien está establecido que algunos niños que experimentan dificultades en sus relaciones con iguales sufren deficiencias en sus habilidades de solución de problemas interpersonales (Asarnow y Callan, 1985; Feldman y Dodge, 1987), sin embargo, las razones concretas por las que son deficientes en esas habilidades no han sido investigadas en profundidad. Una variable relevante puede ser la capacidad de reflexión vs. impulsividad en la respuesta. Ya fue sugerido por Rubin y Krasnor (1986) que el procesamiento de solución de problemas podría ocurrir de manera consciente y deliberada, o bien de manera relativamente automática y predeterminada. Según estos autores los niños emiten diferentes soluciones a un mismo problema según operen en procesamiento reflexivo o automático. A pesar de ser conceptualmente importante, esta distinción apenas ha sido utilizada en la investigación sobre habilidades de solución de problemas interpersonales.

Otra aportación de dicho modelo ha sido el diseño de un heurístico para ser utilizado por el profesor para enseñar los pasos de solución de problemas a sus alumnos. Este heurístico incluye la reflexión sobre los objetivos, antes de preguntar por las estrategias que pueden emplearse. En este mismo sentido, también incluye la evaluación anticipada de consecuencias en dos direcciones: uno relativo a la asertividad del Yo, al logro de las metas que se perseguían, y otro relativo al ajuste al contexto, evaluando si se ha actuado conforme normas y criterios sociales. Se considera que los objetivos y metas dirigen la selección de una estrategia para resolver un determinado problema. Son numerosos los investigadores que han destacado la importancia de los objetivos y metas en el análisis de la interacción con otros (Ford, 1982; Meichenbaum et al., 1981). Se consideran pieza clave para comprender por qué unos/as niños/as muestran conductas antisociales ante ciertas situaciones que no suscitan estos comportamientos agresivos en otros. Además, se pueden convertir en una fuente potencial de conflicto en las transacciones sociales. Así, como podemos apreciar en el Cuadro 1, se ha introducido en dicho heurístico el análisis de los objetivos perseguidos, antes del análisis de las estrategias, en los pasos de la solución de problemas interpersonales.

Por otro lado la evaluación anticipada de consecuencias se produce en dos vías: las necesidades del Yo y la consideración de las normas y criterios del contexto, pudiéndose señalar que representan dos áreas de diversa índole y claramente diferenciadas. El dominio socio-moral, que remite a las normas socioconvencionales y los valores morales a los que se debe ajustar la conducta, y el dominio personal que se centra en las necesidades y fortalecimiento del Yo (Krebs y Van Hesteren, 1994). Estos dominios no están netamente separados sino que, en una situación, el niño/a puede razonar en términos pragmáticos (personal) al mismo tiempo que debe considerar las

normas escolares y las relativas al consenso entre los iguales, sin embargo en situaciones ambiguas, complicadas, o de implicación personal existe mayor dificultad para coordinar las dos perspectivas, y éstas deben ser balanceadas, ponderadas y priorizadas, de acuerdo a valores. Así, se considera necesario, si queremos educar en una perspectiva moral, enseñar la distinción entre estos dos ámbitos de consecuencias o beneficios; el personal y el socio-moral, así como la importancia del segundo para lograr beneficios a largo plazo y la adaptación mejor al ambiente. Incluso niños de educación infantil pueden comprender estas dos perspectivas como diferentes y la necesidad de coordinación, al predecir las consecuencias de la conducta. Por eso, se introdujo en el heurístico de la solución de problemas esta reflexión, tras estimular la producción de soluciones, y como recurso para el análisis de las distintas soluciones cara a seleccionar la mejor (Ver Cuadro 2.1).

En definitiva, el modelo de Trianes (1996) aporta una pauta de reflexión en la solución de problemas interpersonales cuyos pasos quedan recogidos en el Cuadro 2.1, formulada desde el punto de vista del diálogo que entabla el profesor/a con sus alumnos/as, en la educación primaria. Cada uno de estos pasos o etapas del procesamiento pone en juego habilidades, que se expresan entre paréntesis en dicho cuadro. Como puede suponerse, este instrumento también ha sido adaptado para ser trabajado con alumnos de Secundaria. Puede verse en Trianes y Fernández-Figares (2001) la versión para E.S.O.

Cuadro 2.1. Pauta de diálogo para el análisis de problemas interpersonales en la educación primaria, expresando las habilidades cognitivas que se promueven (tomado de Trianes, 1996, pág. 77)

- ❖ ¿Qué estaba pasando? Dime tu punto de vista, y tú el tuyo....(Planteamiento del problema).
- ❖ ¿Cómo se estaba sintiendo este niño? ¿Cómo te sentirías tú si...? (Toma de perspectiva, activación de empatía).
- ❖ ¿Por qué puede ser que este niño se portase así? ¿Qué hubieras hecho tú si te sintieras así? (Pensamiento causal)
- ❖ ¿En qué estabas pensando? ¿Qué querías conseguir al portarte así? (Conciencia de objetivos personales)
- ❖ ¿Y crees que lo conseguiste? ¿Qué consecuencias tuvo? (Autoevaluación anticipada de consecuencias y de autoeficacia)
- ❖ ¿Y crees que comportarte así estuvo bien hecho? (Autoevaluación anticipada y activación de conocimiento de reglas sociales)
- ❖ ¿Qué otra cosa podías haber hecho que te permitiera alcanzar tu objetivo y cumplir las normas? (Producción de soluciones, evaluación anticipada, pensamiento reflexivo, autocontrol y planificación)

Hasta ahora lo que se ha pretendido, con estos dos primeros apartados, es realizar un enmarque teórico general e histórico sobre la competencia social, habiéndose hecho un recorrido desde definiciones, paradigmas, enfoques y modelos de competencia social, hasta el campo de investigación más actual y el modelo de competencia social, que se ha utilizado en esta tesis.

En los siguientes apartados, avanzamos hacia la vertiente más aplicada de la competencia social. Puesto que esta tesis se inscribe en una línea de intervención psicoeducativa sobre la competencia social, en el apartado 3 se desarrolla el concepto genérico de intervención psicoeducativa y los ámbitos específicos de intervenciones sobre competencia social. Por último, se presenta la línea de intervención psicoeducativa que sobre competencia social hemos desarrollado en esta tesis.

3. INTERVENCIÓN
PSICOEDUCATIVA SOBRE
COMPETENCIA SOCIAL
EN EL
CONTEXTO ESCOLAR

3.1. EL CONCEPTO DE INTERVENCIÓN PSICOEDUCATIVA. UNA TRIPLE LINEA CONCEPTUAL

La intervención psicoeducativa, es un término relativamente reciente que intenta acotar un conjunto de conocimientos propios, sistematizar modelos, programas y líneas de actuación del campo aplicado de la Psicología Evolutiva y de la Educación ante la tremenda expansión de las investigaciones en la escuela.

La gran profusión de modelos propuestos hace difícil hacer una elección eliminando unos modelos a favor de otros, siendo la postura integradora la que ha permitido ampliar el conocimiento y ha aportado una mayor utilidad para la mejora de la eficacia y efectividad de las intervenciones en el contexto escolar.

En este trabajo, desde esta visión integradora, se ha considerado, para abordar la tarea de definir la intervención psicoeducativa, una triple línea conceptual, derivada de tres perspectivas que, aunque han evolucionado de forma independiente a lo largo del desarrollo histórico, pueden considerarse complementarias. Se va a comentar las aportaciones concretas de cada una de ellas, considerando la posibilidad de convergencia entre ellas de manera enriquecedora e integrativa.

3.1.1. La Perspectiva Intervencionista de la Psicología Escolar: Preventiva y Comunitaria

El contexto escolar se hace partícipe de la perspectiva intervencionista de la Psicología y de la confluencia de las orientaciones de intervención conductual y comunitaria. Se adopta una actitud de intervención *generalizada*, considerando la escuela como contexto de intervención o lugar donde se pretenden cambios en los sujetos como consecuencia de su participación en las situaciones educativas. Supone un cambio en el status y función de la escuela, como institución y contexto clave para el desarrollo del niño y su salud física y mental, revitalizando y ampliando el papel del profesor; dotando al profesor/a de instrumentos concretos de actuación, concretamente de programas definidos y asumiendo como supuesto central que la mejora en competencias y habilidades sociales, en el alumno, alcanza su rendimiento global, además de enriquecerle y promover un mayor desarrollo de competencias y habilidades para la vida en sociedad. Se descentra así la intervención del rendimiento académico y se dirige más hacia una función preventiva de desajustes y promoción de salud mental.

A mediados de los años 70, confluyen la Psicología Comunitaria y la Psicología Conductual (tecnología conductual) (Bayés, 1983, Costa 1984) y surge la *Psicología Comunitaria Conductual*, con un nuevo modelo de intervención, *el modelo de la Competencia*, que viene a cuestionar al modelo clínico tradicional o modelo de enfermedad y a evidenciar las limitaciones de este. Autores como, Benito, Costa y López (1985); Costa (1984) y Jason y Bogat (1983) identifican, en términos generales, algunas de las limitaciones de este modelo, como: a) el estar centrado en el tratamiento que es dirigido hacia los individuos identificados con problemas; b) el mantener el formato clínico e individualizado; c) el desarrollar su acción desde una estancia receptiva-pasiva, donde el profesional espera a los usuarios d) el no desarrollo de acciones preventivas; e) el fomentar la concepción individualizada en el origen de los problemas y soslayando la consideración del contexto ambiental y social, atribuyendo el origen del problema a variables orgánicas biológicas y al propio individuo, no considerando la importancia de las condiciones de vida, de modo que la intervención se dirige a cambiar y modificar variables personales e individuales.

Se presenta el modelo de la competencia como un modelo de intervención alternativo al modelo de enfermedad, con niveles de actuación que van más allá del marco clínico, apartándose del énfasis clínico-individual y al mismo tiempo contemplando *acciones preventivas*, mediante el desarrollo de estrategias de cambio comunitario y programas específicos de *entrenamiento de competencias* en una variedad de contextos entre ellos, el contexto escolar.

Caplan (1963,1970,1974) fue sin duda, uno de los autores que más ha influido en el desarrollo de la intervención en la escuela, con su idea de Prevención de Psicopatología y su modelo conceptual de Prevención primaria, secundaria y terciaria (Caplan, 1964). Ha sido referente común para el desarrollo de distintos tipos de actuaciones preventivas en el contexto escolar. Términos que este autor introdujo y que hoy son conocidos por parte de los profesionales han sido:

La Prevención Primaria, implica intervenciones dirigidas a la población normalizada para prevenir la aparición de problemas, las actuaciones se realizan antes de que los individuos muestren signos de problemas. Contempla dos grandes niveles o formas de intervención preventiva primaria: intervenciones individuales (modificación del individuo, "modelo de crisis") versus intervenciones ecológicas o de sistema (modificación del ambiente, "modelo nutricional"). Con respecto al primer nivel, supone identificar características individuales importantes para la adaptación y situaciones de riesgo o crisis, por considerar que la crisis puede suponer al individuo la oportunidad de crecimiento personal y también incrementar el riesgo de problema mental. Caplan sugiere que técnicas como la guía anticipada y el entrenamiento previo pueden hacerlas más manejables. En cuanto al segundo nivel, es importante identificar, medir y modificar

características ambientales. Concretamente el establecer sistemas de apoyo es un modo poderoso para modificar el ambiente.

Prevención Secundaria, implica intervención precoz dirigida a quienes presentan problemas que aun no han hecho crisis y pretende prevenir disfunciones más graves. Su objetivo por tanto será reducir los riesgos de aparición de problemas en individuos vulnerables a través de: a) la intervención temprana, los programas de formación a educadores y la diseminación de información a través de los medios de comunicación junto con métodos de detección temprana eficaces, y b) aproximación efectiva y rápida al tratamiento, el asesoramiento familiar, el uso de paraprofesionales. Todos ellos son recursos útiles para la intervención ante los primeros signos de problemas emocionales o en la escuela, ante indicios de dificultades de adaptación.

La Prevención Terciaria, es la intervención dirigida a quienes tienen problemas ya establecidos, para reducir la duración y las consecuencias negativas de los desordenes, haciendo referencia a los programas de rehabilitación. Se adscriben a este tipo los programas encaminados a lograr que los alumnos que posean problemas graves de rendimiento o de comportamiento sean tratados dentro del centro en colaboración con los/as profesores/as. Las aulas de educación especial o de integración que atienden a los/as niños/as con alguna discapacidad podrían entrar en esta categoría (Pelechano, 1980).

En relación a este modelo de Prevención, se ha propuesto una nueva terminología que sugiere que solo las intervenciones diseñadas para prevenir el comienzo de nuevos desordenes deben considerarse intervenciones preventivas, de manera que el término y concepto de prevención terciaria debe de ser descartado o eliminado del concepto de prevención. Por otro lado, en el contexto escolar, autores como Baltés (1973) y Baltés y Danish (1980) distinguen entre intervención enriquecedora, preventiva y correctiva, clasificación que guarda cierto paralelismo con la clásica diferenciación de Caplan. Como apunta Marchesi (1982) la intervención enriquecedora esta orientada a favorecer el máximo desarrollo del ser humano por lo que, en el campo educativo, supondría actividades dirigidas a potenciar los aprendizajes escolares y el desarrollo del individuo.

3.1.1.1. La Prevención Primaria en la Escuela

Los esfuerzos preventivos en el medio escolar se pueden considerar ya dentro de la tercera generación (Felner y Felner, 1989). Los trabajos iniciales en el área estaban generalmente basados en lo que se podría caracterizar como una prevención secundaria, según la clasificación de Caplan (1964). A posteriori, concretamente en las dos últimas décadas, surge una segunda generación de trabajos que pretenden ser auténtica prevención primaria, dirigidos a la población

entera de niños y jóvenes, desarrollando estrategias que reduzcan la incidencia del comienzo del trastorno, proliferando intervenciones de promoción y de educación para la salud. Durlak (1997) indica que en los Estados Unidos, cada año, millones de escolares reciben actuaciones preventivas, más del 90% de los colegios ofrecen servicios a los/as niños/as con riesgo de problemas académicos; Slavin, Karweit y Madden (1989), establecen que entre el 72% y el 77% de colegios ofrecen programas relacionados con el consumo de tabaco, alcohol y el uso de otras drogas, nutrición educación física y educación sexual. Esta eclosión de programas preventivos, estaría avalada por datos epidemiológicos que indican que entre el 17% y el 22% de los/as niños/as hasta los 18 años desarrollan desordenes clínicos. Dryfoos (1990) estima que la mitad de los jóvenes entre 10 y 17 años se encuentran en situación de tener o desarrollar problemas en el futuro.

Esta línea de trabajos preventivos ha tenido en común una serie de supuestos o temas principales, en relación con los problemas de adaptación escolar:

- a) La consideración de que no hay una única causa para una buena o mala adaptación sino que son múltiples los factores que influyen en su desarrollo. La investigación longitudinal del desarrollo ilustra los principios del desarrollo convergente y divergente y apoya la validez de una orientación de *causalidad múltiple*. Así, las actuaciones de prevención tendrán la finalidad de modificar factores que presumiblemente influyen en la adaptación.
- b) La promoción de la salud aparece como forma efectiva de anticipar futuros problemas y de prevenir inadaptación, incrementando competencias y recursos.
- c) El adiestramiento sistemático o formación sistemática de habilidades en los escolares, usando los principios del aprendizaje social (definición-modelado-práctica-feedback-refuerzo social), como la forma más apropiada de intervenir en comparación con el uso de estrategias informativas, las cuales no han tenido éxito en ninguna de las áreas de prevención escolar (Durlak, 1995).

Las áreas más representativas de prevención, han sido: los problemas sociales y de comportamiento, problemas académicos, y la promoción de la salud. Cuentan con revisiones que han evaluado el impacto de programas, concretamente, en las áreas de problemas sociales y de comportamiento (Durlak, 1995), problemas académicos (Slavin, Karweit y Wasik, 1994), y de educación sanitaria (Allensworth, 1993).

En relación a las metas preventivas hay que decir que estas han sido muy variadas, distinguiendo dos tipos básicos de programa, los programas centrados en la persona y los programas centrados en la situación o contexto (Cowen, 1985). Los programas centrados en la

persona son aquellos que pretenden incidir y provocar cambios directamente en los individuos, desarrollando intervenciones individuales; mientras que los programas centrados en el entorno o ambiente intentan incidir en los individuos de manera indirectamente, modificando su entorno, es decir mediante intervenciones del entorno.

3.1.2. La Perspectiva Ecológica en el Contexto Escolar

El contexto escolar también se hacen partícipe de la perspectiva intervencionista de los paradigmas contextuales de la psicología evolutiva o psicología de los entornos. Se centra en el entorno como *factor evolutivo o de desarrollo infantil psicológico* y más concretamente, en la escuela, como entorno primario de dicho desarrollo infantil. Considera que la conducta estará en gran parte controlada por el contexto en que ocurre, consecuentemente, un cambio en el contexto dará como resultado un cambio en la conducta. De este modo será prioritario conocer más profundamente los efectos de los contextos en la conducta del niño/a, e incluso investigar como el contexto puede utilizar sus recursos de una forma más eficaz y lograr entornos efectivamente favorables al desarrollo.

La influencia de esta perspectiva en la intervención en el ámbito escolar es cada vez mayor, siendo numerosas las investigaciones realizadas que centran su interés en la ingeniería ambiental, en preparar el contexto y en la adaptación del programa de intervención a las características del contexto en el que se va a implantar (Weissberg, Caplan y Sivo, 1989). Esta aproximación se ha venido a denominar "*metaprograma*" e incluye la creación de expectativas y actitudes favorables así como la formación e implicación de los agentes educativos, las modificaciones específicas de características socioculturales del centro, el desarrollo de medidas de control y coordinación, los métodos de evaluación y los mecanismos de corrección y ajuste del plan de intervención, entre otros.

Tomando como referencia el estudio del entorno a lo largo de la historia de investigación de la psicología evolutiva, Bronfenbrenner y Crouter (1983) establecen tres grandes periodos:

- a) *un primer periodo(1879-1930)* de larga duración, en el que surgen las teorías evolutivas organicistas, sobrevalorando variables que tiene que ver con la herencia, no teniendo en cuenta variables o factores ambientales, en definitiva, un periodo centrado exclusivamente en el niño/a.
- b) *un segundo periodo o época de los grandes paradigmas evolutivos*, eclosión del conductismo y predominio de teorías de marcado corte individualista (el psicoanálisis y la

teoría piagetiana), durante el cual no se realizan trabajos centrados en el contexto, pero si aparece citado en los enfoques teóricos de la época (Freud, Piaget, Vygotsky) y en los modelos conductistas y neoconductistas.

- c) *un tercer periodo*, en torno a los años 70, que viene a coincidir con el declive del movimiento conductista junto con la insatisfacción de un sector de la psicología evolutiva hacia los modelos de corte individualista, caracterizados por la denominada perspectiva ecológica, que supuso la revalorización del papel del entorno o ambiente sobre el comportamiento de los sujetos. También cuestionó, desde parámetros diferentes, el concepto de entorno que durante bastante tiempo se había mantenido, como lugar inespecífico en el que se produce el desarrollo.

Esta perspectiva ha aspirado a comprender los entornos del desarrollo infantil. Realiza análisis contextuales sobre los procesos evolutivos y educativos que acontecen en los entornos del desarrollo, estableciendo los contextos familiar y escolar como entornos evolutivos primarios. Con el tiempo ha confluído con diversas teorías evolutivas (desde Vygotsky al ciclo vital) alrededor de lo que podría denominarse contextualismo, que parece querer unir fuerzas cara a conseguir un nexo entre lo individual y lo ambiental, entre la psicología de los organismos y una psicología evolutiva de los entornos (Lacasa, 1994). En esta línea, cabe comentar que las investigaciones presentan una gran dispersión, sus aportaciones pueden agruparse, básicamente, en dos tipos: a) diseño de espacios y elementos en la arquitectura y dotación escolar; y b) diseño de características ecológicas de los programas de intervención. Destacan tres perspectivas: la escuela de Kansas, el modelo de Bronfenbrenner y el modelo transaccional-ecológico, según el enfoque que aportan a la escuela con su análisis contextual.

La escuela de Kansas demostró interés por determinar los efectos del entorno físico de las escuelas en el comportamiento del escolar, analizando la relación entre determinados factores de dicho entorno (p.e., distribución de las mesas y sillas, tamaño del aula, iluminación del aula, el número de alumno, etc.) y los comportamientos que pueden tener lugar en el aula, generando una valiosa fuente de información para la planificación y manipulación positiva del entorno y sus recursos en los contextos educativos.

Bronfenbrenner y su modelo "la ecología del desarrollo humano" han permitido hacer operativo el entorno o ambiente ecológico inmediato en los que vive la persona en desarrollo y analizar la progresiva acomodación mutua entre el ser humano activo, en desarrollo, y las propiedades cambiantes de dichos entornos. Concretamente, este modelo establece cuatro

unidades dinámicas o estructuras seriadas e interrelacionadas entre sí: la primera unidad recibe el nombre de *microsistema* o entorno inmediato que contiene a la persona en desarrollo, incluyendo: plataforma de actividades, roles y relaciones interpersonales vivenciadas por la persona en desarrollo en un escenario concreto, la segunda unidad, el *mesosistema*, constituido por las relaciones entre los diferentes microsistemas en los que se encuentra el individuo, siendo importante analizar la compatibilidad, convergencia o conflicto entre los diferentes microsistemas que forman parte del individuo. La tercera unidad, el *exosistema*, abarca otras estructuras sociales específicas que no contienen a la persona o individuo pero afectan a los entornos inmediatos. Y por último, *el macrosistema*, se refiere a las regularidades que pueden detectarse en los sistemas de orden inferior, a nivel de la cultura, sistemas de creencias o ideologías que subyacen a tales regularidades. Además, el modelo permite analizar la relación dinámica entre estas unidades operativas, concretamente como los efectos de un microsistema (p.e. familia) afectan los resultados en otros microsistemas (p.e. escuela) haciendo explícita la necesidad de reforzar las conexiones entre los microsistemas de modo que no solo se hagan compatibles, sino, en la medida de lo posible, se coordinen y se apoyen mutuamente. Por último, cabe comentar las implicaciones políticas y sociales que la obra de este autor transluce, *"cambiamos las condiciones ambientales y cambiarán los comportamientos"*.

El Modelo transaccional-ecológico y sus tesis han explicado los trastornos infantiles defendiendo los efectos recíprocos entre los niños y sus contextos ambientales, en este sentido Sameroff y Fiese (1988) afirman:

"Los problemas de los niños ya no se contemplan como restringidos a los niños. La experiencia social se reconoce ahora como un elemento crítico de todo el desarrollo conductual, normal o anormal" (Sameroff y Fiese, 1988, p. 40).

Autores muy representativos, como Felner y Felner (1989) sintetizan este modelo transaccional-ecológico, con los siguientes puntos:

1. las interacciones personas-contexto se ven impactadas por las relaciones entre contextos y por los grandes contextos en los que se pueden anidar.
2. atención a los contextos en los que el niño/a no está implicado/a, pero que modelan su desarrollo o circunstancias evolutivas.
3. interés por la influencia de sistemas políticos y sociales sobre los sistemas más cercanos a la experiencia diaria.

Por otro lado, dicho modelo, según sus planteamientos, proporciona las siguientes explicaciones a los trastornos infantiles, Muñoz (1996, p.15):

- a) el trastorno es una desviación en procesos y trayectorias del desarrollo normal, la prevención tendría como objetivo evitar estas desviaciones y restaurar el curso apropiado.
- b) el diagnóstico no es estático, más bien precisa comprender los contextos en los que aparece y se mantiene una conducta, para valorarla como adaptativa o disfuncional.
- c) la familia, la escuela y los iguales no son sistemas que el niño/a elige, sin embargo son los que más influyen sobre él/ella.
- d) la prevención tendrá como objeto central los procesos y los contextos que experimenta el niño/a, ya que la mayoría de las veces los problemas de los/as niños/as son adaptaciones inteligentes a contextos trastornados.
- e) mantienen un modelo multicausal de la conducta que pone énfasis en factores antecedentes amplios y en procesos a la hora de prevenir, más que en prevenir trastornos específicos.

3.1.3. La Perspectiva Constructiva

El contexto escolar participa de la innovación educativa que suponen las aportaciones de la perspectiva constructivista. Esta se ha convertido en un marco adecuado para explicar el aprendizaje que tiene lugar en ella (Coll, 1990; 1991;1997), así como en una opción de enfoque educacional para la intervención psicoeducativa (Solé, 1998).

El constructivismo, como marco explicativo sobre el aprendizaje y la enseñanza escolar, ha permitido articular principios y teorías de origen diverso dando paso a una epistemología que define *el aprendizaje escolar*, como aquel proceso dirigido a niveles evolutivos que aun no se han adquirido, donde el profesor/a asume el papel de dirección y ayuda y el alumno/a de constructor de su propio conocimiento, convirtiéndose de modo complementario la enseñanza en una ayuda a ese proceso de construcción, en el que guarda especial importancia la actividad mental del alumno/a. Entiende *la enseñanza escolar*, como proceso fundamental para la construcción, por parte del niño/a, de los procesos psicológicos o funciones mentales superiores a partir de la interiorización de estrategias practicadas en la propia interacción social. Y considera *el desarrollo humano*, como un hecho cultural-educativo, vinculando la educación, la enseñanza escolar, la cultura y al profesorado, como elementos claves de dichos procesos.

La repercusión y las implicaciones de esta epistemología han sido tales que la propia Ley LOGSE la promulga como modelo educativo institucional, marcando un antes y un después, con

relación al modelo educativo tradicional que estaba centrado en la transmisión de contenidos, olvidando que esta transmisión se produce en un contexto de interacciones sociales y que la interacción del niño/a con los adultos de su entorno, se puede convertir en el componente principal de la construcción de los procesos mentales. Al respecto, Coll mantiene:

"El constructivismo viene a conciliar la actividad mental constructiva (el alumno es el protagonista de su propio aprendizaje) con la concepción de actividad constructiva compartida (la actividad mental del alumno es apoyada por la escuela en tanto que facilita el acceso a un conjunto de saberes construidos socialmente, es decir conocimientos elaborados y definidos)" (Coll, 1993, p. 238).

Por otro lado, el constructivismo añade, a la posibilidad que brinda de explicar y de analizar lo que ocurre en un proceso educativo, la posibilidad de ofrecer medios para intervenir en ella. Isabel Solé (1998) lo expresa de la siguiente manera:

"El constructivismo como un modelo educacional de intervención psicopedagógica cuyas propuestas provienen fundamentalmente de adoptar la explicación constructivista del aprendizaje escolar y de la enseñanza como referentes teóricos-conceptuales de la intervención y como marco para describir la configuración de un contexto de colaboración en el Asesoramiento" (Solé, 1998, p. 54).

El constructivismo se presenta como modelo de intervención educativo, cuyo objeto de intervención son los procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en la escuela así como la institución en su conjunto, permitiendo el desplazamiento del enfoque clínico o asistencial hacia las intervenciones escolares. Y el constructivismo supone también un marco para describir la configuración de un contexto de colaboración en el proceso del asesoramiento.

Llegado a este punto parece oportuno analizar esta contribución dentro de un abordaje más amplio sobre el asesoramiento. Se define, el asesoramiento, como el proceso de buscar y dar ayuda que se dirige hacia un grupo, organización o sistema para movilizar sus recursos internos con objeto de resolver los problemas y esforzarse para el cambio (Lippit y Lippit, 1986). Ha ido evolucionando y perfilándose hasta el punto de convertirse en una función tan importante como la propia intervención psicoeducativa. Concretamente, Muñoz, (1996) considera que, en nuestro país,

dicho proceso ha evolucionado desde un primer modelo centrado en los/as alumnos/as (alumnos/as con necesidades educativas), durante los años ochenta, hacia un modelo más global a partir del 1990 y desde la LOGSE, orientado hacia la mejora del funcionamiento del centro a través de la colaboración con profesores/as. En esta evolución ha influido el concepto de Orientación en salud mental, como proceso de interacción entre dos profesionales, el consultado, que es el especialista, y el consultante que pide la ayuda del consultado con respecto a un problema en su trabajo. Adaptado por el propio Caplan a los ambientes escolares (Meyers, 1973, Meyers, Parsons y Martin, 1979) como proceso dirigido a la solución de problemas. Curiosamente esta forma de entender la orientación, ceñida a la solución de problemas, será criticada por otras aproximaciones, como la del "enriquecimiento" defendida por los autores Witt y Martens (1988) y coherente con la aproximación del "desarrollo profesional cooperativo" (Glatthorn, 1990). Esta perspectiva tiene como principio que los profesionales trabajen juntos para facilitar el desarrollo profesional de cada uno de ellos más que limitarse a la solución de problemas puntuales. De manera que la colaboración se ha ido configurando como una alternativa de trabajo entre los distintos profesionales que están implicados en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los/as alumnos/as. El propio constructivismo se presenta como marco para describir la configuración de un contexto de colaboración en el proceso del Asesoramiento. Así, hoy en día, el contexto de colaboración ha pasado a ser el marco de referencia de dicho proceso. Trianes, de la Morena y Muñoz (1999) lo expresan así:

"El asesoramiento supone el establecimiento de proceso de colaboración interactiva con los profesores para prevenir problemas, ayudar en la solución de los existentes y cooperar en el logro de los fines educativos del centro" (Trianes, de la Morena y Muñoz, 1999, p. 119).

3.2. INTERVENCIÓN PSICOEDUCATIVA EN LA COMPETENCIA SOCIAL EN LA ESCUELA

Este apartado pretende, en líneas generales, revisar las distintas perspectivas que se han dado sobre el área del desarrollo social y afectivo y sus propuestas de intervención en el ámbito educativo, intentándose explicar como se ha ido convirtiendo la competencia social en uno de los objetivos de intervención prioritarios en el contexto escolar.

3.2.1. Ambitos de Intervención Psicoeducativa sobre la Competencia Social

El desarrollo social infantil es considerado como una de las áreas tradicionales de investigación en Psicología. Las primeras investigaciones empíricas se remontan a los años treinta, desde una orientación claramente socio-cognitiva, pasando después por un periodo en el que predominio el enfoque conductual sobre todo en la psicología americana, y a partir de la década de los setenta se observa un resurgir por el tema (Shantz, 1975), convirtiéndose en la época más prolifera, ya que desde diferentes "alternativas conceptuales" (Pelechano, 1986) se desarrollan distintas aproximaciones al estudio del desarrollo social infantil, las cuales se comentan a continuación, aludiendo a las distintas líneas de intervención que han surgido desde alguna de ellas.

3.2.1.1. La Terapia de Conducta y la Psicología Comunitaria

La confluencia de ambas orientaciones ha generado gran cantidad de estudios centrados en la promoción de competencias sociales en la infancia, primando el punto de vista aplicado: elaboración y aplicación de programas de intervención. *La Terapia de conducta*, en los años 70, aporta la definición de habilidades sociales, situando el análisis de la interacción social a un nivel molecular y de conductas concretas específicas que no se corresponden a rasgos subyacentes de personalidad, manteniendo una orientación situacionista y conductual de las habilidades sociales. Sus propuestas de intervención se plantean a un nivel individual y haciendo uso de técnicas operantes, que pretenden el entrenamiento de aspectos motrices y de conductas manifiestas a nivel molecular (contacto ocular, tono de voz, posturas) muy ligadas a contextos específicos y controladas básicamente por el ambiente. Estas conductas aprendidas sirven para resolver problemas de naturaleza interpersonal inmediatos y específicos de una situación, reduciendo la probabilidad de que ocurran similares problemas en el futuro.

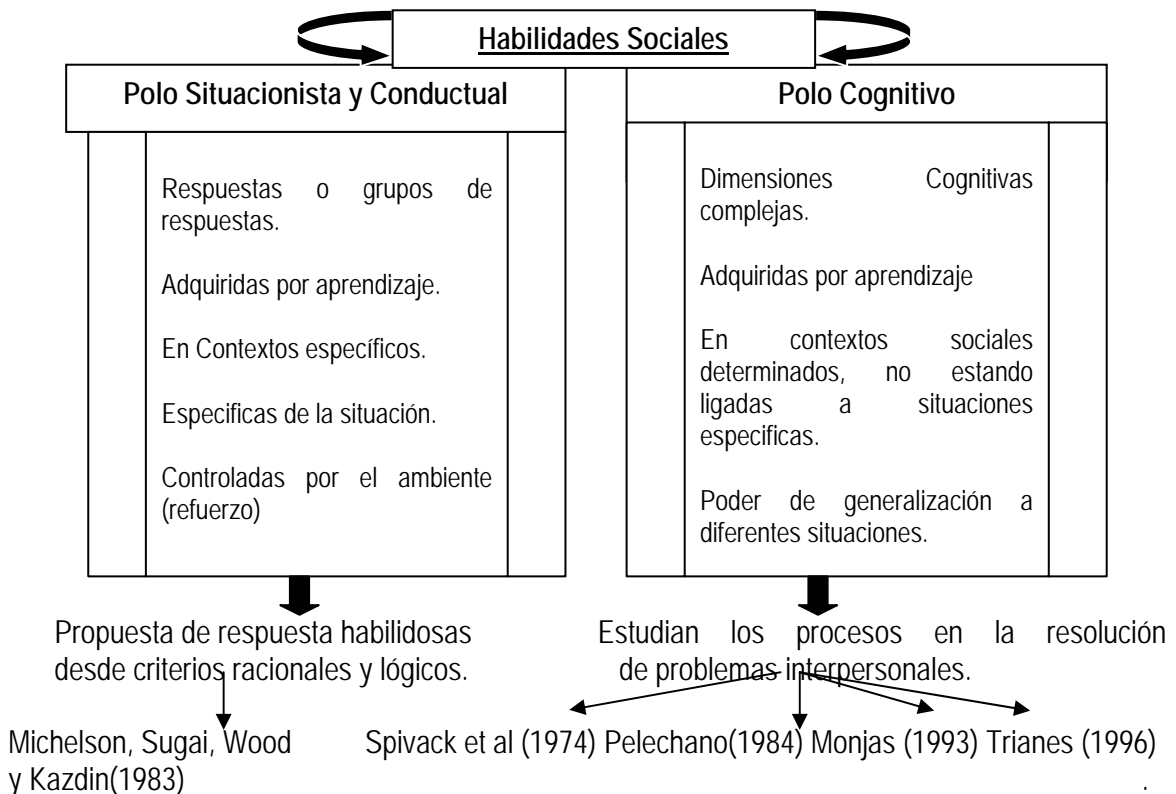
Con la llegada del *paradigma Cognitivo*, la terapia de conducta muestra una evolución hacia un enfoque cognitivo-conductual. Aceptando los cambios promovidos desde la Psicología cognitiva, empieza a incorporar propuestas de dimensiones cognitivas complejas, que también se

adquieren por aprendizaje en contextos sociales determinados sin estar ligadas a situaciones específicas, y por tanto tienen un mayor poder de generalización a diferentes situaciones, por ejemplo, el aprendizaje de estrategias cognitivas de solución de problemas interpersonales (Spivack y Shure, 1974). Se desarrollan intervenciones globales, en tanto que pretenden incidir en el ámbito conductual y en el cognitivo.

Por otro lado, la influencia de la *orientación comunitaria y preventiva* (a partir de asumir las relaciones entre competencia social infantil y salud mental adulta) se hace patente con la aparición de programas basados en el aprendizaje social, que añaden la perspectiva de la prevención secundaria, una vez asumiendo la necesidad de realizar intervenciones de prevención primaria y de promoción de salud mental, desde el ámbito de las habilidades sociales. De este modo, se han beneficiado ambas tradiciones: a) por su parte, las habilidades sociales aprovechan los principios de la psicología comunitaria para desarrollar intervenciones grupales de cara a la prevención y la promoción; y b) la psicología comunitaria se enriquece con la tecnología cognitivo-conductual que le permite mejorar la evaluación y la efectividad de los programas preventivos con niños.

Pelechano y Gonzalez (1999) consideran dos propuestas distintas de intervención, según sea la forma de abordar dichas habilidades sociales o de hacerlas operativas: las propuestas de los situacionista-conductuales y la de los cognitivos. Como se aprecia en la Figura 3.1, se constituyen como polos de un continuo, teniendo cabida posturas eclécticas o mixtas.

Figura 3.1. Formas de hacer operativas las habilidades sociales.



Ambas orientaciones o aproximaciones han generado programas de entrenamiento de habilidades sociales. Concretamente, la perspectiva situacional-conductual se ha centrado en el tratamiento de los problemas de adaptación social. En un principio, desde el enfoque operante, utiliza técnicas destinadas a la adquisición y mantenimiento de conductas, tales como el reforzamiento, la imitación y el ensayo de conducta, en base a que considera los problemas de adaptación social como déficits de habilidades. Así, desarrollan intervenciones en las que el entrenamiento se realiza sobre conductas muy moleculares, e intervenciones que formulan como objetivo general, mejorar la interacción del sujeto. Generan programas dirigidos a elementos concretos de la conducta, tales como las habilidades de comunicación, y conversacionales (Cartledge y Milburn,1986) y programas dirigidos a constructos más complejos como la asertividad (Michelson et al.,1983).

En la actualidad, los programas de entrenamiento suelen presentar el formato de paquetes o bloques, en los que se combinan diferentes técnicas: operante, derivadas de la terapia cognitivo-conductual, y basadas en el aprendizaje social. Un ejemplo de ello lo encontramos en el programa de (Michelson et al.,1983), quienes combinan, de manera muy estructurada, técnicas tan variadas como modelado, imitación, preparación, instrucciones, ensayo de conducta y la discusión para entrenar a niños en comportamiento asertivo.

3.2.1.2. La Perspectiva Psicoeducativa

Esta perspectiva participa del enfoque intervencionista de la psicología, el cual ha evolucionado, desde objetivos de corte clínico o terapéuticos a objetivos de índole más preventivos y educativos, con un mayor alcance social. Y adopta una actitud de intervención más generalizada y preventiva que confluye con las orientaciones más recientes de la intervención cognitivo-conductual y comunitaria, que lleva a centrarse en el contexto educativo y en la prevención de desajustes desde una lectura en términos positivos, o sea como promoción del desarrollo en la escuela.

Así, ha ido asumiendo el potencial de implicación de la escuela en tareas de prevención de problemas de relación con iguales, desajuste social y promoción de habilidades. En este sentido, cabe apuntar que la actual preocupación por el bienestar social ha supuesto cierto apoyo a la idea de que dentro de los objetivos de la educación se hacen explícitos aquellos relacionados con el pleno desarrollo personal y social del alumno/a. La reforma educativa ha asumido estas necesidades educativas planteando el desarrollo de contenidos relacionados con tales aspectos en las materias transversales. Por lo tanto, parece asumido que la escuela resulta un contexto idóneo para desarrollar programas sobre adaptación personal y social que se dirigen tanto a la

intervención preventiva en los casos de alto riesgo o remediativa en los/as niños/as con problemas, como a la promoción de habilidades en la escuela.

Concretamente, una de las aspiraciones de esta perspectiva ha sido que los programas se integren en la rutina educativa de la escuela. De manera que puedan ser desarrollados por los propios profesores/as, como complemento o suplemento de la enseñanza impartida por el profesor/a, y que desde ellos se contemplen las necesidades de los/as alumnos/as, aulas, profesores/as o elementos del sistema educativo, para la obtención de cambios y mejoras en estos.

Acorde con esta perspectiva, se ha ido propiciado la incorporación de programas cada vez más contextualizados en la realidad educativa. Programas que, en mayor o menor medida, toman en consideración el contexto (escuela) en que se desarrollan, ya sea a nivel del profesorado, el curriculum u otras variables del ambiente escolar.

Concretamente, a nivel del profesorado, cada vez son más los programas que consideran a los/as profesores/as como recurso de apoyo para la intervención con programas, siempre que los objetivos de dichos programas se establezcan aprovechando sus habilidades, necesidades e intereses (Urbain y Savage, 1989). Así, el profesorado adquiere un papel muy importante en estos programas, ya sea como agente de control del comportamiento, o como mediador u orientador del aprendizaje del alumno/a. Y se convierte en el protagonista, el agente de cambio y consecución de las metas de dichos programas, que son subsidiarias de los objetivos educativos de la escuela y están subordinadas a facilitar la tarea docente y las metas de la enseñanza. A la vez, se considera que el profesor/a tiene el derecho y el deber de conocer los marcos teóricos y aplicados del programa que aplica, es decir deben de recibir formación sobre el programa. Concretamente, la formación del profesorado se asume como medio para conseguir promocionar determinadas habilidades o estrategias en los/as alumnos/as. Al mismo tiempo, permite desarrollar tales habilidades en el propio profesor/a.

Por otra parte, el curriculum es otra variable del contexto escolar que se ha tenido en cuenta en los programas de desarrollo personal y social. Se aspira a producir mejoras en ella, introduciendo cambios en los objetivos que persigue el profesor/a respecto al aprendizaje de los/as alumnos/as, además de aportar materiales y actividades novedosas para ser realizadas dentro del trabajo del aula. Al respecto, autores como, Spivack y Shure (1974) y Gesten, Weissberg, Amish y Smith (1987) constatan que la integración de programas en el curriculum es una condición para la efectividad de los programas de solución de problemas interpersonales, generalizable a otros programas. En la actualidad, el hecho de que el curriculum escolar sea de carácter abierto y flexible y que se concrete en el proyecto curricular de centro de acuerdo con las características

socioculturales de su entorno inmediato y de las necesidades de sus alumnos, facilita que los programas puedan integrarse de manera efectiva en el curriculum.

Y por último, otras variables del ambiente escolar consideradas en los programas y reseñadas por Muñoz (1996) son:

a) la organización física de la clase, disposición de las mesas, equipamiento, materiales, variables relevantes en la medida que determinan el tipo de relación que se establece entre sus componentes. La manipulación del entorno es un factor que influye y determina condiciones más o menos favorables para la interacción social en su seno.

b) la estructura del aprendizaje, concretamente, el trabajo cooperativo frente al trabajo competitivo o individualizado esta siendo muy utilizado no solo en cuanto a la mejora del rendimiento en tareas académicas sino también en relación al incremento de la interacción, la utilización de pautas cooperativas y comportamiento prosociales junto al desarrollo de actitudes de tolerancia. Los trabajos de investigación de Díaz Aguado (1992) dan prueba del valor de este tipo de organización de la clase para integrar a niños/as pertenecientes a minorías étnicas o culturales.

c) los compañeros o iguales se convierten en fundamentales en lo que se refiere a conseguir un mayor grado de interacción en la clase, además para promover una interacción constructiva. Concretamente, las situaciones de aprendizaje mediado por iguales, el grupo cooperativo o las tutorías de iguales, se vienen utilizando como contexto de interacción constructiva tanto para el alumno-tutor como para el alumno tutorizado.

Por lo tanto, esta perspectiva ha potenciando el desarrollo de programas de competencia social en el contexto escolar, hasta tal punto que en la actualidad contamos con esquemas conceptuales para el desarrollo de tales programas. Concretamente, Weissberg et al. (1989) han sistematizan las actuaciones implicadas en el desarrollo de tales programas en la escuela.

3.2.2. La Escuela como Contexto de Intervención sobre Competencia Social

Lejos queda la escuela tradicional que olvidaba la importancia del desarrollo social y afectivo, y estaba lejos de asumir la responsabilidad de promover directamente el desarrollo adaptativo y social de los/as niños/as a través de un entrenamiento estructurado, a pesar de que, como indican Cartledge y Milburn (1986), la habilidad para interactuar de modo efectivo es uno de los logros críticos durante los años escolares. Además, la experiencia apunta a que no todos los/as niños/as pueden aprender a ser socialmente competentes a través de mecanismos aplicados de manera inconsistente, como ocurre generalmente, y más cuando adecuarse a las demandas de la escuela no es una tarea fácil. Puede convertirse en una ardua tarea para ciertos niños/as que, por

su educación familiar o temperamento, se adaptan con dificultad a las reglas establecidas en el contexto escolar (Trianes, 1999).

La escuela actual ha asumido la idea de escuela como entorno para el desarrollo de la competencia social, defendida por Hollister (1983), planteándose la prevención para los problemas de inadaptación social y la promoción de la competencia social y de relaciones interpersonales satisfactorias, mediante la incorporación al currículum educativo de objetivos de desarrollo afectivo y social. Se hace evidente el interés compartido de psicólogos y educadores por el desarrollo de competencia social en los alumnos. Indudablemente, este gran interés, obedece a una serie de causas o factores, concretamente, Hughes (1989) identifica tres causas, una de ellas es la que tiene que ver con la importancia que las interacciones sociales tienen en la vida cotidiana, lo que hace plantearse a los educadores la posibilidad de mejorarlas cualitativamente, con el fin de reducir los conflictos interpersonales. Otra, de gran peso, es aquella que apunta hacia los resultados de diversas investigaciones que demuestran que la competencia social, en el periodo de escolarización, esta asociada con la adaptación personal, social y escolar tanto actual como futura (Asher y Renshaw, 1881, Haager y Waughn, 1995, Michelson et al.,1983). Concretamente, demuestran que los problemas que los/as niños/as encuentran en las relaciones con sus iguales predicen diversas dificultades en la adolescencia y en la edad adulta. Y por último, la preocupación por el estudio del desarrollo social y cognitivo, y su papel en el ajuste social, ha generando intentos cada vez más sistemáticos de implantar en los currículos programas de entrenamiento destinados a facilitar el desarrollo social a través de la instrucción en dominios socio-cognitivos concretos. Pelechano y González (1999) señalan también los cambios socioeconómicos habidos que ha dado lugar a distintos cambios en la legislación educativa que han influido en la axiología educativa que luego se ha plasmado en modificaciones de los currículos. Así, se ha propiciado que, en la actualidad, el desarrollo social aparezca explícito como objetivo curricular en la legislación educativa, planteando incluir en los currícula escolar los principios y procedimientos que aseguren la enseñanza de estrategias y habilidades de competencia social, de forma no intrusa y con la participación de profesores y padres.

3.2.3. La Competencia Social como Objetivo del Currículum Escolar

Concretamente, ha sido la LOGSE, la que propuso educar con el fin de conseguir un desarrollo integral en el alumno o de contribuir al desarrollo global de la persona y de la sociedad. Entendió la educación como el proceso que permite el aprendizaje de destrezas, habilidades cognitivas y comportamentales junto al aprendizaje de valores y actitudes normativas de la

sociedad. Ha propiciando que se hagan explícitos objetivos de índole social y afectiva en el currículum ordinario de los/as alumnos/as, y que el aprendizaje de habilidades y competencia social formen parte de la educación reglada.

Para la escuela ha sido todo un reto tener que desarrollar de manera explícita contenidos que se venían desarrollando dentro del llamado "currículum oculto" y que con la ley se introducen como materias transversales, impregnando las diferentes áreas del currículum, a todos los niveles o etapas de la Educación Obligatoria (infantil, primaria y secundaria). En la Tabla 3.1 se recoge distintas áreas transversales a nivel del territorio MEC y la comunidad andaluza.

Tabla 3.1. Áreas transversales del MEC y de la comunidad andaluza

MEC	JUNTA DE ANDALUCIA
— Educación Moral y Cívica.	— Educación Ambiental.
— Educación para la Paz	— Educación para la convivencia y la Paz.
— Educación para la igualdad de oportunidades de ambos sexos.	— Educación del consumidor y del usuario
— Educación para la salud, (sexual y vial)	—Coeducación.
— Educación del consumidor	—Educación Vial
	—Educación para la salud.

Los contenidos transversales responden a tres características (MEC, 1992; Gonzalez Lucini, 1994): a) se dirigen a prevenir y erradicar problemas sociales de gran transcendencia en nuestra sociedad, como violencia, racismo, situaciones injustas de desigualdad y otros; b) persiguen una educación fundamentalmente de valores y actitudes, a partir del análisis y comprensión de la realidad, pretendiendo educar el juicio crítico y las habilidades cognitivas y comportamentales que sustenten una toma de decisiones para luchar frente a ellos; y c) suponen contenidos que se han desarrollar dentro de las áreas curriculares, orientándolas hacia ámbitos de la realidad y de los problemas de nuestro mundo contemporáneo. Participan en todas las áreas y se integran en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El sistema educativo prevé, en sus diseños curriculares base, la concreción de estas áreas transversales, haciendo explícitos los contenidos, metodología y las actitudes y valores a trabajar en cada área. Establece los contenidos, valores y actitudes, a transmitir en la interacción del profesor con sus alumnos, que han de ser seleccionados de acuerdo a los objetivos que propone la ley, ajustándose a las características del centro y a las decisiones del equipo de profesores. Considera la necesidad de utilizar una metodología activa y participativa desde los recursos que tiene el profesor. Muñoz, Trianes y Jiménez (1994) consideran que la transversalidad ha supuesto al profesorado dificultades a la hora de organización y sistematizar los objetivos y actividades de esta índole, por estar el profesorado acostumbrado al tradicional enfoque curricular centrado en los

logros académicos. De manera, que se hace necesaria la renovación, o mejor el reciclaje del profesorado que hasta el momento había actuado primando los logros de índole más académicos. También son necesarios materiales concretos que ayuden a la actualización o, al menos que sirvan para la reflexión y planificación que cada centro debe realizar al respecto, Muñoz (1995) aporta que las acciones que se planeen y los materiales que se elaboren deberían de aspirar a: a) establecer un marco de actuación organizado que permita articular secuencialmente la consecución de objetivos y ejemplifique actividades allí donde no puedan ser exhaustivos y b) colocar al profesor en una situación óptima para que sea capaz de promover un entorno facilitador del desarrollo social y permita la solución creativa de problemas y la adopción de actitudes de colaboración social en sus alumnos/as. Precisamente en este sentido, el Programa de Desarrollo Social Afectivo (Trianes y Muñoz, 1994; Trianes, 1996) pretende aportar recursos docentes para trabajar las siguientes áreas transversales: Educación para la Convivencia, Educación Moral y Cívica y Educación para la Paz.

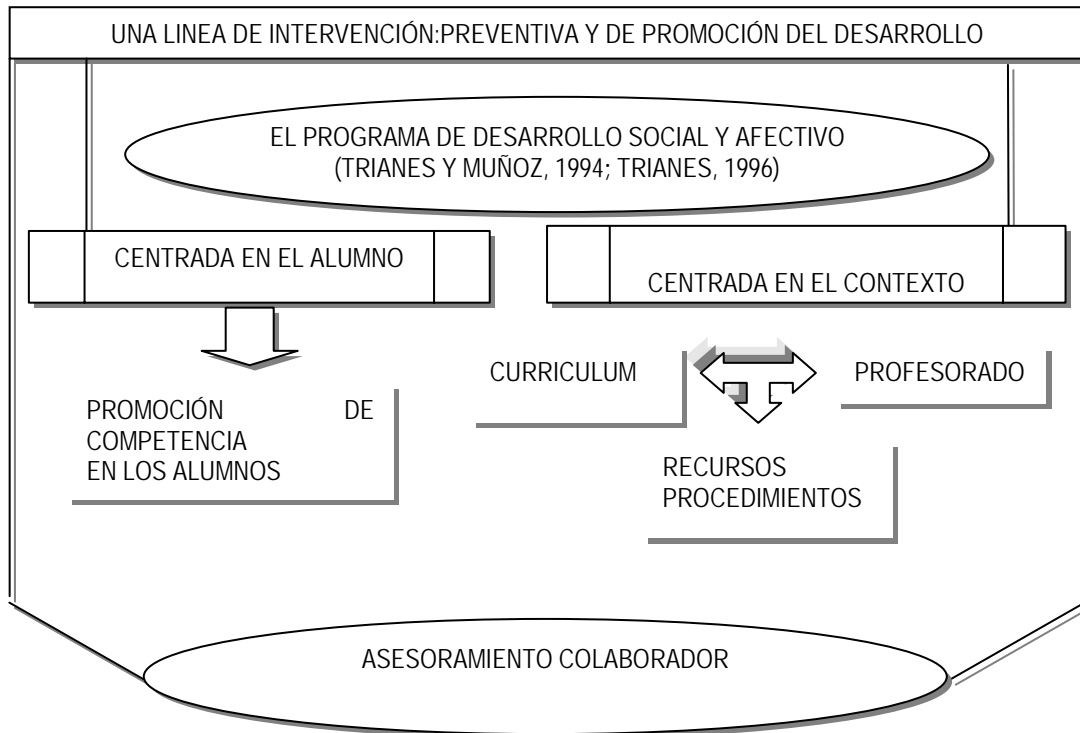
3.2.4. Intervención Psicoeducativa con el Programa de Desarrollo Social y Afectivo (Trianes y Muñoz, 1994 y Trianes, 1996)

Nuestra línea de intervención, Ver Figura 3.2, en consonancia con la evolución que la intervención psicoeducativa ha experimentado en el medio escolar hacia la perspectiva de Prevención-Promoción, participa de ella, en el intento de ser una *Prevención Primaria*, debido a que va a estar dirigida a la población entera de niños/as teniendo como objetivo principal la promoción del desarrollo y prevención de salud mental.

Pretende ser una línea de intervención preventiva vinculada al propio sistema escolar, a los objetivos y procedimientos de la educación reglada, usando los procedimientos y las situaciones que proporcione la propia estructura de la programación escolar y los materiales curriculares. De este modo, compartimos con la perspectiva ambiental y ecológica la importancia de incidir en variables del contexto de los sujetos, y coincidimos con aquellos enfoques de intervención preventivos que se centran en variables ambientales del contexto escolar, en el curriculum, la organización del ambiente y la formación del profesorado.

Así, los objetivos son de índole preventiva y de promoción, frente a objetivos de corte clínico o terapéutico, con alcance social pues persiguen la mejora de la educación, formulados no sólo con relación a cambios individuales en el alumno/a sino también con relación a cambios en el docente y en las condiciones del aula y del contexto escolar.

Figura 3.2. Aspectos relevantes de la línea de intervención desarrollada.



Debido al modelo interactivo y ecológico en que se sustenta, se piensa que los cambios en la vida del aula y del centro se traducirán en mejorar las capacidades sociales de los/as alumnos/as. Se asume que el cambio que se busca en el alumno/a va a depender de factores que comprometen al profesor/a, y que tienen que ver con características de la convivencia del aula y en el centro, y los recursos de la comunidad. Se plantea ir más allá de una explicación de causalidad centrada en el propio individuo sin actuar directamente sobre los/as alumnos/as sino actuando a través de los agentes educativos y de los iguales.

Por otro lado, se centra nuestra línea de intervención en el asesoramiento, entendido como apoyo a los agentes educativos y como proceso interactivo de colaboración con los centros educativos y el profesorado con la finalidad de prevenir posibles problemas, participar y ayudar en su solución y cooperar en la consecución de mejora educativa. Acorde con la cultura de la colaboración (Marcelo, 1996) en la que asesores y profesores trabajan juntos a través del consenso, la implicación en el compromiso y la corresponsabilidad en el éxito de la intervención. El modelo de actuación mantenido en este trabajo, ha sido de colaboración entre asesores externos, miembros del grupo de investigación HUM 378 de la Universidad de Málaga y asesores internos: la orientadora de los servicios de Apoyo Escolar de la zona Palma-Palmilla de la capital de Málaga. Ambos profesionales han trabajado al mismo tiempo para optimizar los servicios escolares, la

enseñanza y la actualización del currículum. En relación al asesoramiento externo destacan distintas tareas realizadas por los asesores externos, entre las más relevantes:

- I. La Implantación y el desarrollo del Programa de Educación Social y Afectivo (Trianes y Muñoz, 1994; Trianes, 1996), como un material y una metodología para ser incluidos en el currículum escolar. Se dirige a promover lo que puede ser llamado un ámbito social, afectivo y moral de la educación reglada. Se inscribe en una línea de trabajo sobre las habilidades sociales, la competencia social, entendiendo este trabajo desde un acercamiento integral, que persigue el desarrollo del alumno de primaria. Como tal línea de trabajo sobre las relaciones sociales, tiene numerosos antecedentes y pueden señalarse otras intervenciones que han trabajado también por esos objetivos (Díaz Aguado, 1990; Gesten y Weissberg, 1979; Gesten et al., 1987; Pelechano, 1991; Spivak y Shure, 1974).
- II. La formación del profesorado, puesto que el profesor/a tiene un papel muy relevante en el desarrollo de la intervención, como protagonista y agente de cambio. Se le reconoce tanto poder como a los propios diseñadores de la intervención, de forma que tiene el derecho y el deber de comprender profundamente los marcos teóricos-aplicados del programa, adaptar y contextualizar sus actividades en relación a las peculiaridades de sus alumnos/as, de manera que dicho profesorado toma las decisiones que afectan a la eficacia y potencialidad del programa. La formación del profesorado se convierte en un procedimiento clave en la intervención, ya que no se trabaja con el alumnado directamente, sino se forma a los profesores para que ellos sean los que desarrollen las actividades con su alumnado. De esta manera se consigue una mayor generalización de los beneficios de la intervención, ya que el profesorado modifica, a la larga, su interacción docente en beneficio de mejoras en las relaciones sociales de sus muchos alumnos/as con los que interactúan a lo largo de su carrera.

Dicha formación ha adoptado el formato de secciones para adaptar el programa a la ecología del centro, preparar las actividades, entrenar a los/as profesores/as para la aplicación de estas y seguimiento de incidencias. Al mismo tiempo, se proporcionan los marcos teóricos vinculados a la práctica profesional. Los principios y objetivos de dicha formación quedan recogidos en los siguientes Cuadros 3.1 y 3.2

Además, para el desarrollo del programa se apoyó la creación de un grupo de trabajo en el centro que se convirtió en un instrumento de apoyo y cooperación para los/as profesores/as implicado en la intervención, así como un contexto de crecimiento personal y profesional ya que les ofrece la oportunidad para reflexionar sobre su práctica docente,

discutir en grupo, compartir experiencias, cooperar en la resolución de problemas que se planteaban. Este grupo de trabajo es reconocido por el Centro de Profesores (CEP de Málaga) quien emite certificaciones a los profesores participantes. La secuencia de trabajo de dicho grupo aparece resumida en el Cuadro 3.3.

Cuadro 3.1. Principios de la formación de profesores/as.

- Formación en la práctica de la aplicación del programa en su aula.
- Toma de conciencia de su papel como profesor/a, de sus dificultades, de la necesidad de cambio o innovación en su docencia y los recursos a su alcance.
- El trabajo con el programa como campo de desarrollo profesional.
- Con reconocimiento para su carrera docente.
- El grupo de trabajo como oportunidad para la cooperación y comunicación con los/as compañeros/as.

Cuadro 3.2. Objetivos de la formación

- Que los profesores/as reflexionen sobre teorías y conceptos relevantes que sustentan procedimientos para la educación para la convivencia.
- Reflexión y acuerdo sobre los objetivos que deben perseguirse en una educación para una convivencia democrática y para la paz, a nivel de aula y de centro.
- Que afronten las dificultades de manera compartida, recibiendo apoyo y ayuda del grupo de compañeros/as. La comunicación entre ellos puede facilitar aclaraciones y ayudas desde la misma práctica docente.
- Que practiquen y discutan sobre ejercicios, estrategias y tácticas docentes que les sirvan para educar a los alumnos en los objetivos deseados.

Cuadro 3.3. Secuencia de trabajo del grupo

1. Se acuerda la propuesta de trabajo por consenso
2. Se comentan los logros del desarrollo de las actividades de la semana o quincena. Se introducen nociones teóricas al hilo de estos comentarios.
3. Se comentan las dificultades que se hayan experimentado. Se buscan soluciones entre todos. Se introducen nociones teóricas si procede.
4. Se revisan las actividades que se abordarán en la siguiente semana. Se comenta sus objetivos y se realizan sugerencias para su mejor desarrollo.

III. La diseminación de resultados por parte de los miembros del grupo de investigación se ha llevado a cabo en diferentes foros: congresos, seminarios, cursos de formación de

profesores (Málaga, Granada, Sevilla; Córdoba; Madrid y otras provincias españolas) y cursos de formación de orientadores, etc. Además, cabe reseñar la diseminación espontánea que los propios profesores/as implicados han llevado a cabo de una manera natural y constatada a lo largo de la intervención. De hecho, en la intervención concreta que describe esta tesis de dos profesores implicados en la intervención, durante el primer año se pasó a la práctica totalidad del profesorado de la segunda etapa de educación primaria de dicho colegio, en el segundo año de la intervención.

- IV. Apoyo al centro para desarrollar una dinámica de cambio en el ambiente escolar, concretamente, se han establecido diversos sistemas de apoyo: a) la formación sobre el programa que, de manera continua y secuencial, han recibido dichos profesores/as a lo largo de la intervención; b) la constitución de un grupo de trabajo de los/as profesores/as, donde han podido confrontar experiencias puntuales del programa (dudas, dificultades, avances) y donde han recibido feedback uno de otros; c) la orientadora que ha supervisado la intervención en el aula y se ha convertido en el referente más inmediato que han tenido los/as profesores/as para plantear incidencias y necesidades, además de haber permitido la coordinación entre profesores/as y el equipo de investigación; por último d) el reconocimiento formal de dicho trabajo por parte de los/as profesores/as, a nivel del C.E.P. de Málaga y del propio centro, figurando en el plan del centro.

Y por último, en relación, al asesoramiento interno, llevado a cabo por la orientadora, comentar que ha desempeñado diversas funciones, como podemos apreciar en el Cuadro 3.4; destacando sobre todo la supervisión la aplicación del programa por parte del profesorado en el aula y la facilitación de recursos.

Cuadro 3.4. Funciones del asesoramiento interno.

1. Trabajar cooperativamente con los/as profesores/as, enseñando y experimentando la aplicación del programa
2. Organizar y conducir procesos de revisión conjunta de la práctica educativa
3. Supervisar y orientar individualmente a los/as profesores/as.
4. Tomar parte en la formación del profesorado
5. Conducir y apoyar el grupo de trabajo de los/as profesores/as
6. Facilitar recursos.

3.2.4.1. Secuencia de la Intervención

Previamente, el grupo de investigación dirigido por la Dra. Trianes se había puesto en contacto con la Delegación de Educación para ofrecer asesoramiento en la formación del profesorado y de los/as orientadores/as, en lo relativo al área de la llamada "disciplina" es decir, los problemas de convivencia en los centros escolares. La confección del programa de primaria (Trianes y Muñoz, 1994; Trianes, 1996) había sido resultado del trabajo con un grupo de profesores/as (docentes, personal SAEV; y orientadores). Desde este enmarque comenzó la intervención que presentamos en esta tesis, cuya secuencia concreta queda reflejada en la Figura 3.3.

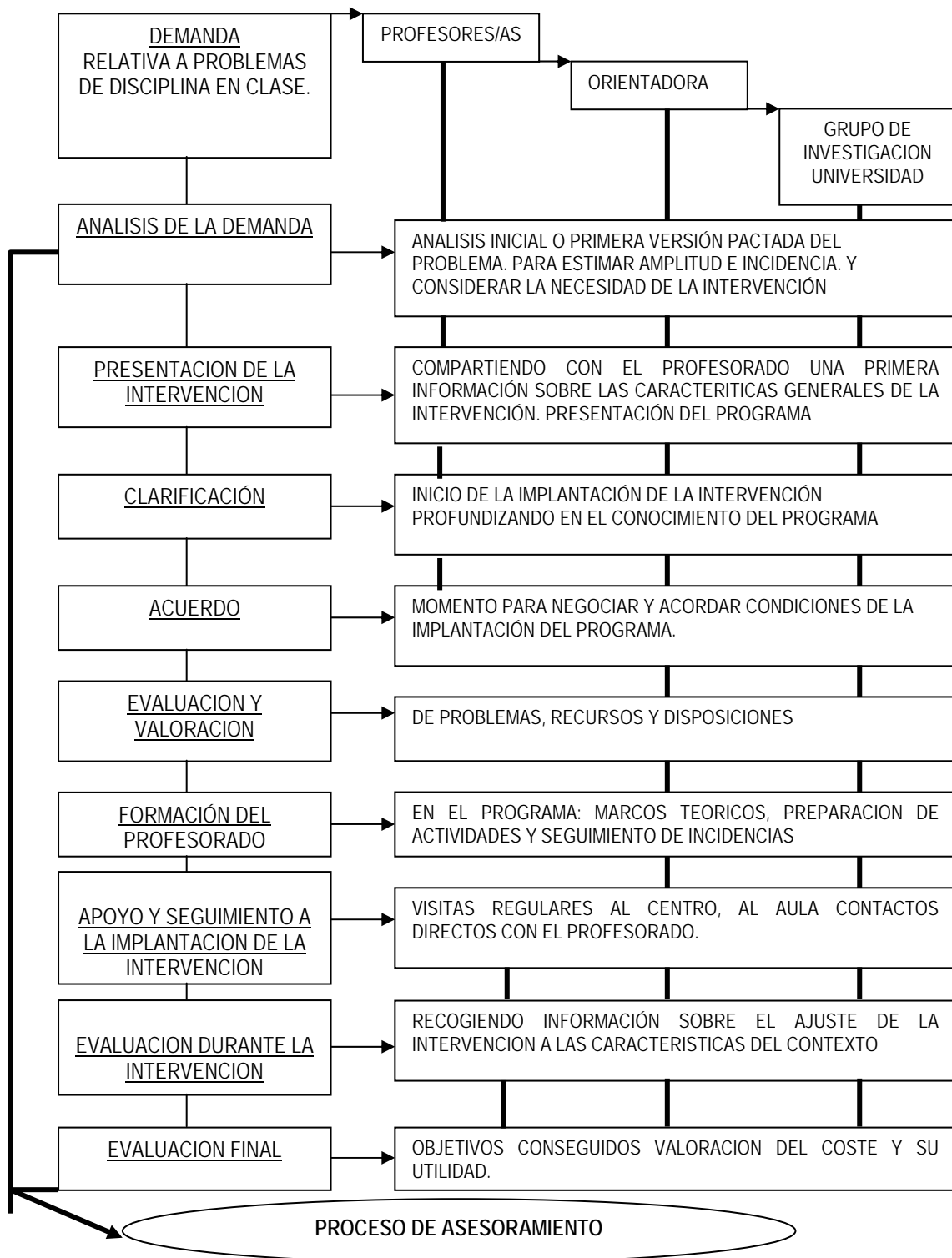
Los pasos concretos han sido:

1. *La formulación de la demanda*, realizada por el centro participante en relación a solucionar problemas de disciplina que estaban afectando la vida del centro escolar de zona de Atención Preferente (centro de Educación Compensatoria). Esta demanda fue planteada inicialmente por dos profesores de dicho centro a la orientadora del equipo de Orientación del sector, quien a su vez traslada dicha demanda al equipo de investigación de la Universidad para recibir asesoramiento.
2. *El análisis inicial de dicha demanda*, por parte de la Orientadora y de algunos miembros del equipo de investigación de la Universidad. No se trataba de realizar un diagnóstico exacto sino de llevar a cabo una primera versión pactada del problema para estimar amplitud e incidencia del problema y calibrar la necesidad de la intervención.
3. *La presentación del diseño de la intervención* por parte de Miembros del grupo HUM 378 y la Orientadora, los cuales, tras recibir y decidir la propuesta a presentar al profesorado, se comparte con los/as profesores/as una primera información sobre las características generales de la intervención a desarrollar, aprovechando la receptividad del centro. Esta presentación tiene un segundo momento de *clarificación* para profundizar en el conocimiento del programa, sus objetivos, recursos, estructura, demandas al profesor, actividades tipo etc. Se intenta responder a las preguntas del profesorado y a sus intereses concretos. Este paso marca el inicio de la implantación de la intervención en el centro. A partir de aquí se llegan a *acuerdos, negociación* de las condiciones de implantación del programa de intervención, se recogen intereses y necesidades concretas y se hace explícita la ayuda y el apoyo que se va a prestar a dichos profesores/as así como se les formulan demandas de compromiso fuerte. En este momento se valoran problemas, recursos y disposiciones del centro. Los propios profesores/as ofrecen información sobre la disponibilidad de recursos por parte del centro tanto a nivel físico (poder contar con espacios para tener reuniones con ellos) como a nivel humano (la

receptibilidad de los demás profesores/as), valoran posibles problemas que se pueden plantear a lo largo de la intervención y sobre todo concretan la disponibilidad de ellos mismos de cara a la formación, en relación a que formato o modelo adoptar, tiempo, lugar, etc.

4. *El apoyo y seguimiento de la implantación y desarrollo del programa.* Se llevo a cabo mediante dos estructuras o vías, el apoyo y seguimiento de la Orientadora que, regularmente visita el centro, pasa por las aulas, pregunta a los/as profesores/as por las dificultades *in situ*, modela los procedimientos sugeridos en las actividades del programa y asesora sobre conocimientos, etc. Y la otra estructura ha sido el propio grupo de trabajo de los/as profesores/as implicados, donde comparten dificultades y éxitos, se representan situaciones para ser analizadas, se discute críticamente, etc. Estos recursos de apoyo han permitido que la intervención salga para adelante.
5. *La evaluación durante la intervención,* durante la aplicación del programa, recoge información sobre el grado en que se están desarrollando las actividades, consiguiendo los objetivos parciales, los cambios en el aula. Supone poder tomar decisiones de cambio en los objetivos o procedimientos de la intervención, ajustándolos según las características de los contextos, así como el tomar conciencia de los cambios que están sucediendo, lo cual puede motivar al profesorado.
6. Por último, *la evaluación final,* se lleva a cabo para comprobar que se han conseguido los objetivos y valorar la satisfacción de los/as profesores/as implicados junto al costo y utilidad de la intervención para su desarrollo profesional y su práctica docente. En cuanto a la valoración de sí se ha cumplido los objetivos hemos desarrollo un análisis longitudinal a nivel intrasujeto e intersujeto. Además se han utilizado instrumentos diversos. Todo esto precisamente se explica en este trabajo más adelante, en el apartado VI en el que se expone el trabajo empírico.

Figura 3.3. Secuencia de la intervención



4. LOS PROGRAMAS PARA PROMOVER EL DESARROLLO SOCIAL Y AFECTIVO EN LA ESCUELA

4.1. INTRODUCCIÓN

La escuela, como hemos reseñado en el apartado anterior, viene asumiendo, desde hace algún tiempo, tareas de prevención, y de promoción de la salud, (Cowen, 1973, Glasser, 1969; Long, 1970 y en nuestro país, (Díaz Aguado, 1986, 1990; Pelechano, 1980; Tríanes y Muñoz, 1994). Las evidencias de investigaciones que establecen relaciones entre los déficits sociales y la aparición de problemas más severos en la adolescencia y edad adulta, han convertido la prevención en la estrategia más deseable, (Weissberg y Allen, 1986) y las escuelas en lugares idóneos para realizar intervenciones dirigidas a promocionar el desarrollo y prevenir desajuste social y problemas de relación con los iguales. Urbain y Kendall (1980) afirman que cualquier programa de prevención que se integre en la rutina educativa producirá un alto impacto, ya que la escuela representa uno de los pocos sistemas de socialización que implica a casi todos los/as niños/as en sus actividades.

La perspectiva de la prevención y más concretamente la promoción de competencias, ha sido muy importante de cara al desarrollo de intervenciones psicoeducativas sobre el área socioafectiva del curriculum, hasta el punto de guardar relación con la actual concepción de la educación escolar como práctica social y socializadora que tiene como gran objetivo, el promover el desarrollo personal del alumno/a (Coll, 1990).

Esta perspectiva se dirige a construir sistemas comunitarios que puedan desarrollar salud mental y felicidad en la población, fortaleciendo los recursos, personales y la comunidad y que, a la vez, puedan promover adaptación social y prevenir psicopatología (Weissberg et al., 1989). Ha propiciando el establecimiento de la competencia social como un área clave de salud mental y bienestar psicológico, en jóvenes y adultos, y el desarrollo de programas dirigidos a prevenir problemas de inadaptación social y a promover la competencia social y relaciones interpersonales satisfactorias.

En un breve recorrido por los distintos tipos de programas que surgen a partir de los años 50, se observa como estos han ido evolucionado, Trianes et al. (1999) consideran que:

"Inicialmente, los programas no disponían de unas concepciones bien definidas sobre la comprensión de los problemas, sus objetivos, evaluación y resultados. Posteriormente, se ha desarrollado una epistemología de la intervención es decir, cuales son los modelos y enfoques desde los que se trabaja en los últimos años,

cuales los marcos conceptuales de las técnicas que se están empleando, que diferentes objetivos se buscan y por qué, etc." (Trianes et al., 1999, p. 75).

Para no extendernos, en esta tesis, en la descripción pormenorizada de los cambios históricos de los distintos programas de intervención socioeducativos, se desarrolla a continuación un breve comentario sobre esta área de trabajo, basándonos en varias dimensiones para caracterizar a los distintos enfoques de programa que se han venido manteniendo en los últimos treinta años.

4.2. DIMENSIONES PARA CARACTERIZAR A LOS DISTINTOS ENFOQUES DE PROGRAMAS

4.2.1. El Carácter Asistencial versus Preventivo de la Intervención

En un primer momento primaron los programas asistenciales dirigidos a corregir problemas de inadaptación social, en niños/as y adolescentes que presentaban problemas o disfunciones, es decir, sujetos en situación de riesgo. Intentaron remediar los síntomas y problemas centrándose en el desarrollo de habilidades en el sujeto, y en la modificación de las condiciones del entorno que predisponen a los/as niños/as y adolescentes a sufrir riesgo y vulnerabilidad.

Sin embargo con el tiempo se ha ido produciendo un cambio desde los objetivos de corte clínico o terapéutico a objetivos de índole preventiva y educativa, con un mayor alcance social. De este modo, empiezan a proliferar los programas de desarrollo, para ser aplicados a todos los/as niños/as con el objetivo de crear competencia social, mediante un entrenamiento directo que promueva la adquisición de habilidades interpersonales que, de otra forma, se desarrollarían más lentamente, y en algunos casos nunca las adquirirían, convirtiéndose de este modo en auténticos programas de prevención, por su naturaleza proactiva.

En los últimos veinte años, son muchos los programas que han proliferado en esta línea de intervención, entre ellos: "Habilidades Sociales en la Infancia" (Michelson et al., 1983); "Aprendizaje Estructurado" (Goldstein, Sprafkin, Gershaw y Klein, 1980); "Think Aloud" (Camps y Bash, 1981); "La Solución de Problemas Interpersonales" (Spivack y Shure, 1974); "Enseñanza de Habilidades de Interacción Social" (P.E.H.I.S., de Monjas Casares, 1993); "Programa para Favorecer el Desarrollo de la Tolerancia en Contextos Etnicamente Heterogéneos"(Díaz Aguado,1992); "Aprender a Vivir Juntos" (Borrego y Morales, 1991); "El Programa de Educación Social y Afectiva"(Trianes y Muñoz, 1994; Trianes, 1996); "Educar en la Competencia Social. Un Programa para la Tutoría con Adolescentes" (Moraleta, 1998); "Aprender a Ser Personas y a Convivir" (Trianes y Fernández-Figares, 2001), "Ser Persona y Relacionarse. Habilidades Cognitivas y Sociales y Crecimiento Moral" (Segura, 2002).

4.2.2. Intervención Centrada en el Sujeto versus el Contexto.

Sin duda alguna los programas centrados en el sujeto han sido los programas más frecuentes en comparación con los programas centrados en el contexto, sin embargo entendemos ambos tipos de programas como formas diferentes de intervención pero no incompatibles incluso necesarias para un abordaje amplio de la intervención. Las peculiaridades que cada uno aporta a la intervención les hacen ser diferentes entre sí, por ello pasamos a considerarlas, tomando como referencia la caracterización que sobre ellos realizan Muñoz, Trianes y Jiménez (1996).

Los Programas Centrados en el Sujeto.

Incluyen aquellos acercamientos que buscan promover la salud psicosocial de los niños desarrollando sus competencias, es decir, tienen como estrategia la promoción y el desarrollo de competencias, entre ellas: las habilidades de afrontamiento de estrés y la solución de problemas interpersonales. La formación de los escolares en solución de problemas interpersonales ha sido el enfoque más popular en prevención, basado en la teoría de Spivack y Shure (1974) según la cual las habilidades para solucionar problemas interpersonales serían importantes para la adaptación. La vinculación entre habilidades de solución de problemas y adaptación se ha convertido en una cuestión que no está demasiado clara. Sin embargo se mantiene que los programas de prevención en los problemas sociales y comportamentales producen efectos positivos, en cuanto a que reducen los problemas de los/as niños/as e incrementan diversas competencias de manera significativa.

Los programas que se han desarrollado desde este tipo de abordaje han sido diversos.

- Un primer grupo de programas, es aquel que se centra en niños/as y adolescentes que están en riesgo a partir de signos iniciales, es decir que muestran los primeros síntomas de problemas social, emocionales, u otros. Tienen como objetivo principal la remisión o alivio de las dificultades que comienzan a aparecer. El énfasis se pone en el sujeto sin prestar atención al entorno o contexto. Felner y Felner (1989) consideran que no son auténticos programas de prevención primaria, por el hecho de existir signos claros de trastornos ya presentes, proponiendo que tal vez sea mejor etiquetarlos como programas de prevención secundaria o en el caso de aplicarse a niños/as pequeños/as como programas de intervención temprana. Sin embargo, otros autores consideran que son programas de prevención primaria, manteniendo esta denominación para programas que trabajan con niños/as con riesgo pero aún no han desarrollado el trastorno.

- Un segundo grupo de programas que tal vez sea el grupo más importante de programas de intervención primaria, son aquellos que parten de la idea de que los sujetos pueden carecer de ciertos conocimientos, habilidades o capacidades esenciales, aunque no existan riesgos concretos. Así, intentan enseñar a las personas habilidades hipotéticas, capacidades e información que se supone ausente, aunque no requieren la identificación de características de riesgo. Pueden ser aplicados a grupos enteros de niños/as y adolescentes en sus grupos naturales, con el fin de que dicha población desarrolle competencias para prevenir problemas o disfunciones individuales y problemas sociales. Dentro de esta categoría general de programas destacan los programas que se han centrado normalmente en un grupo de competencias específicas, concretamente, competencias cognitivas. Destacan los programas en habilidades cognitivas de solución de problemas interpersonales. La formación de los escolares en solución de problemas interpersonales ha sido el enfoque más utilizado, durante la década de los 80 y aún hoy, en prevención. Concretamente, nos estamos refiriendo al programa de Spivack y Shure (1974) según el cual las habilidades para solucionar problemas interpersonales serían importantes para la adaptación, sin embargo esta vinculación entre habilidades de solución de problemas y adaptación se ha convertido en una cuestión que no ha sido definitivamente probada.
- Y por último, el grupo de programas pretenden reducir la vulnerabilidad psicológica y aumentar las capacidades de auto-regulación afectiva de la persona. Los trabajos de Lazarus, Kanfer y otros han servido como base para la elaboración de programas que buscan potenciar las capacidades de los sujetos para enfrentarse al estrés o otros estados afectivos negativos, para regular sus respuestas afectivas, sobre todo ante circunstancias que activan la emocionalidad de los sujetos. Pretenden aumentar su auto-estima y sentimientos de dominio o eficacia. Cuentan con programas de habilidades de afrontamiento basados en el trabajo de Meichembaum (1987) el cual sugiere que las estrategias cognitivo-conductuales para la inoculación de estrés, resistencia o manejo de la ira, así como la búsqueda activa de apoyo, pueden ser enseñadas y tener un valor importante para que la persona pueda funcionar eficazmente en distintas situaciones. Así, también se consideran muy importantes las habilidades para la autoregulación emocional, por su vinculación con el control de la impulsividad y la inadecuación en la solución de problemas. Y por último, programas como el "ThinK Alound" Camps y Bash (1981) que intentan implantar en jóvenes que tienen una visión negativa de sí mismos y de su capacidad para obtener resultados positivos, características

psicológicas que le pueden llevar a carecer de sentimientos de autovalía, eficacia y competencia personal.

Los Programas centrados en el Contexto

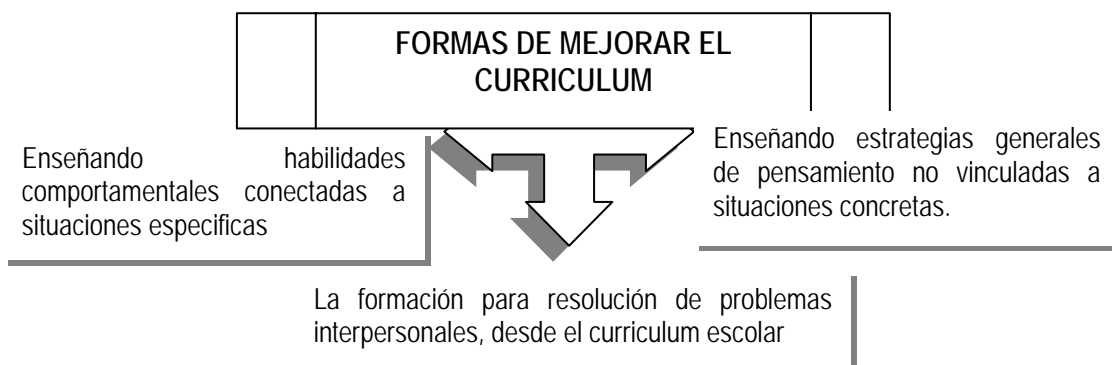
Surgen del modelo ambiental y ecológico. Asumen que el riesgo está fuera del niño/a, en las características del contexto en el que se desarrolla. De manera que los déficits de habilidades no van a estar en función de las características inherentes del niño/a, sino del contexto (físico y social) que rodea al niño/a. Así este segundo tipo de programas pretende eliminar las causas o mediadores del desajuste modificando el ambiente. Felner y Felner (1989) consideran que son programas que tienen como objetivos, proporcionar recursos en el entorno para facilitar el desarrollo de habilidades y competencias y producir cambios y modificaciones de condiciones que son potencialmente peligrosas. Pretenden intervenir sobre el entorno social que rodea al niño/a, (p.e. la relación del niño/a con sus compañeros, con el maestro/a o con los miembros de la familia). Distinguen cuatro niveles posibles de intervención ambiental: el familiar, el interpersonal (individuos que no pertenecen a su familia, como profesores o compañeros) el organizativo y el de la comunidad. El modelo más actual es el modelo transaccional, que concibe el riesgo como combinación de condiciones personales y ambientales. De manera que los programas pueden centrarse en un lado de la transacción o en ambos al mismo tiempo.

En el sistema escolar, este enfoque de programa centrado en el contexto, supone comprender como pueden ser reorganizados los elementos del entorno de la escuela, para que permitan el desarrollo de competencias. Al respecto, Lemle (1976) establece tres enfoques diferentes o formas de considerar variables ambientales del contexto escolar.

- El enfoque que pretende mejoras en el currículum escolar. Es uno de los enfoques más investigados y utilizados en prevención primaria. Como podemos apreciar en la Figura 4.1., son diversas las formas de mejorar el currículum. Destacan los trabajos pioneros de Spivack y Shure por plantear mejoras en el currículum escolar y por su empeño en generar materiales y metodología para ser incluidos en los currículum escolares, de forma no intrusiva y con la participación de profesores/as y padres para, y de este modo, asegurar la enseñanza de estrategias y habilidades de competencia social. Así, sus esfuerzos se han dirigido a la mejora de las relaciones de los/as niños/as y su adaptación, a través de la formación para resolución de problemas interpersonales, desde el currículum escolar (Gesten et al., 1987). Otra forma ha sido el diseño de programas dirigidos a la enseñanza de habilidades comportamentales conectadas a situaciones específicas y que generalmente se conceptúan en

torno al constructo asertividad (Michelson et al., 1983; Goldstein et al., 1980). Y por último, los programas que ponen el énfasis en enseñar estrategias generales de pensamiento no vinculadas a situaciones concretas y que asegurarían la generalización de los comportamientos aprendidos (Díaz Aguado, 1990, Gesten y Weissberg, 1979, Monjas, 1993, Pelechano, 1991, Spivak y Shure, 1974; Trianes y Muñoz, 1994 y Trianes, 1996), que cada vez despiertan más el interés por parte de los educadores.

Figura 4.1. Formas de mejorar el curriculum



- El enfoque que propone modificaciones ambientales, utiliza los propios recursos de la escuela de manera sistemática y organizada y promover mejoras como ambientes de aulas abiertas, organización de la clase, tutorías de iguales, aprendizaje cooperativo etc.
- Y el enfoque centrado en la formación de profesores, supone implicar al profesorado en cuanto a la implantación y seguimiento de programas. Asume como premisa que puesto que el profesor/a es quien se relaciona y enseña determinadas habilidades a sus alumnos/as, debe de ser entrenado en esas mismas habilidades a fin de aumentar su capacidad profesional. Son muchos los programas que atribuyen al profesor/a un papel central, ya sea como mediador/a, como modelo y o agente de control. La preocupación por el comportamiento del profesor/a en el aula, ya que es el que se relaciona directamente con los/as alumnos/as y quién les enseña, constituye una línea clásica de investigación en la que subyace la idea de la necesidad de su formación permanente. En esta línea, Muñoz (1996) considera que se han detectado un numero de variables relevantes en la personalidad y comportamiento del profesorado cuya optimización puede redundar en una mayor efectividad de los programas. Concretamente, puede incrementar el contacto personal o implicación en las relaciones sociales con sus alumnos/as, aunque mediado por el clima de clase (Sheneider, 1992), el calor y el entusiasmo transmitido a los/as alumnos/as en la realización de las actividades (Good y Brophy, 1972; Serow y Solomon, 1979).

Y por último, el apoyo por parte de la estructura administrativa en que está inserto el profesor/a, parece ser un componente de éxito en el desarrollo de programas (Kohonen y Kaikkonen, 1996).

4.2.3. Procedimientos Operantes versus Cognitivo-Conductual y Psicoeducativos.

En relación a los procedimientos de intervención de los programas estos han girado en torno a las técnicas de Condicionamiento Operante y Terapia Cognitivo-conductual sin que haya existido una ruptura radical entre ambas orientaciones, sino más bien, la segunda se asienta en la primera, de forma paralela a como ha evolucionado históricamente la terapia de conducta desde técnicas operantes y objetivos estrictamente de conducta manifiesta hasta los enfoques cognitivo-conductuales actuales. En estos, las variables cognitivas adquieren cada vez más importancia considerándolas como objetivo de intervención por sí mismas o bien como mediadoras del ajuste conductual. Estos procedimientos, predominantemente se han empleado en programas centrados en el sujeto, es decir para desarrollar intervenciones individuales, sin embargo últimamente los procedimientos psicoeducativos están tomando cada vez más relevancia en consonancia con un abordaje más amplio de la intervención. Pasamos a analizar brevemente cada de estas técnicas.

Las técnicas de intervención derivadas del Condicionamiento Operante.

Comentar que son numerosos los estudios que hacen referencia a ellas (Alvarez, Alvarez-Monteserín, Cañas, Jiménez y Petit, 1990; Hallahan y Kauffman, 1982; Hughes, 1988; Kazdin, 1988; Matson y Ollendick, 1988; Michelson, Sugai, Wood y Kazdin, 1987; Miranda y Santamaria, 1986). Han sido utilizadas, con resultados positivos, en determinados problemas de inadaptación social en niño y adolescentes en el ámbito escolar, familiar e institucional. La concepción que subyace es que los problemas de inadaptación social que presentan los niños y niñas, son fruto del déficit de conducta competente o de un exceso de conducta problemática que interfiere con la ejecución competente. De modo que se aplican para enseñar y potenciar conductas competentes y para eliminar y reducir conductas inadecuadas (Kazdin, 1988). Una posible definición a nivel práctico sería la que establecen Matson y Ollendick (1988), definiéndolas como técnicas que: a) sus objetivos son conductas verbales b) utilizan el refuerzo directo de la conducta, c) usan reforzadores tangibles, d) mantienen el control externo para provocar la ejecución de la conducta enseñada, e) el tratamiento es individualizado, f) desarrollan la intervención en el entorno natural del niño/a, g) definen los objetivos entre unas pocas conductas discretas observables. Estas técnicas, aun siendo diversas, admiten una clasificación entre ellas en función a los objetivos reseñados anteriormente, de manera que se puede clasificar en: a) técnicas para enseñar y/o potenciar conductas

competentes: refuerzo positivo, técnica de Premack, moldeamiento, estructuración del ambiente, instigación, atención contingente, economía de fichas, contrato conductual, refuerzo negativo y en b) técnicas para reducir y/o eliminar conductas antisociales: extinción, tiempo fuera, coste de respuesta, castigo positivo, sobrecorrección, etc.

Las técnicas de intervención basadas en el Aprendizaje Social.

Suponen, a diferencia de las técnicas derivadas del condicionamiento operante, dar importancia a una serie de procesos mediadores (cognitivos, conductuales, emocionales y motivacionales) entre la aparición del estímulo y la respuesta del sujeto. Autores como Matson y Ollendick (1988) consideran como característico de estas técnicas: a) utilizar el refuerzo social y vicario, además del refuerzo directo, b) no usar el autorrefuerzo, c) emplear escasamente los refuerzos tangibles, d) aplicar frecuentemente el modelado y el role-play, d) realizar las conductas bajo control externo, e) intervenir a nivel individual o en grupo, f) los objetivos son unas cuantas conductas definidas operativamente. Son técnicas muy utilizadas para la enseñanza de diversas habilidades sociales de interacción en los/as niños/as y adolescentes y niños/as con tratamiento psiquiátrico, diferenciando entre déficit de habilidad, en los/as niños/as que no poseen en su repertorio las respuestas adecuadas porque no la han aprendido, y déficit de ejecución, en los casos en el que niño/a posee las conductas adecuadas pero no las ejecuta por no tener motivación, habilidades o conocimiento o por presentar ansiedad interferente. Además, son técnicas que se suelen agrupar para ser aplicadas conjuntamente, formando un "paquete de entrenamiento" o (coaching), que normalmente está compuesto por técnicas como: instrucciones, modelado, ensayo de conducta, retroalimentación y práctica conductual. Son numerosos los programas para enseñar competencia social que han utilizado el *coaching* (Cartledge y Milburn, 1986; Goldstein, Sprafkin, Gershaw y Klein, 1989; Hughes, 1988; McFall y Lillesand, 1971).

Las técnicas derivadas del enfoque Cognitivo-Conductual.

Se han ido incorporando al tratamiento de las habilidades sociales para tratar casos de problemática psicosocial como agresividad, impulsividad, falta de atención, problemas académicos, conductas disruptivas, revisadas y verificadas en numerosos estudios (Cartledge y Milburn, 1986; Hughes, 1988; Kazdin, 1988; Matson y Ollendick, 1988; Michelson et al.,1983) consideran característico de estas técnicas: a) el uso del autorefuerzo aunque también se podrá usar el refuerzo social y vicario, el refuerzo tangible no suele ser muy utilizado, b) el empleo, básicamente, del modelado y el role-play, además se utilizara bastante la solución de problemas interpersonales y las autoinstrucciones, c) la intervención suele ser individual, en adultos, jóvenes y niños/as con

cierto nivel cognitivo, d) la ejecución de la conducta se realizara bajo control interno del sujeto, e) se requiere comunicación verbal que medie entre los procesos cognitivos y conductuales, f) se interviene sobre procesos internos que regulan varias conductas. Son técnicas que centran su atención en los procesos cognitivos, poniendo énfasis en la participación activa del alumno/a y en el entrenamiento en autorregulación para que el propio niño/a sea capaz de regular su propia conducta. Cada vez son más los programas que vienen considerando esta participación activa por parte del alumno/a, a través de técnicas como las autoinstruccionales, y la terapia racional-emotiva.

Los procedimientos Psicoeducativos.

Son procedimientos que están siendo muy empleados, en estos últimos años, en materiales didácticos nacionales e internacionales. Se diferencian de los procedimientos empleados en la intervención individual (Trianes, Muñoz y Jiménez, 1997) porque: a) se centran en el grupo clase, promoviendo cambios en la percepción y comportamientos recíprocos de sujeto y grupo. La idea que subyace es cambiar al individuo cambiando al grupo, manteniendo el concepto de grupo clase como un sistema, de manera que cualquier cambio introducido va a tener repercusiones en todo el sistema; b) los marcos de referencia de los procedimientos derivan de la Psicología Evolutiva, Educativa y Social, mientras que los de la intervención centrada en el niño derivan de la Psicología Clínica; c) son procedimientos protagonizados por el profesor/a, es decir, el profesor/a es el que aplica las actividades a través de la relación docente que mantiene con sus alumnos/as. De modo que la formación, la implicación personal de dicho profesor, el conocimiento y la asimilación de los marcos teóricos que sustentan objetivos y procedimientos, sobretudo el apoyo y la comunicación con otros compañeros, se convierten en aspectos de gran relevancia para poder llevar a cabo dichos procedimientos psicopedagógicos; y d) el asesor/a se convierte en diseñador/a de la intervención en colaboración con los/as profesores/as.

Aunque son diversos los procedimientos que se viene utilizando, Trianes et al. (1997), destacan aquellos que precisamente derivan de la investigación y de la literatura científica, como:

- *La Discusión en Grupo*

Método que puede encuadrarse dentro de la categoría de los métodos del desarrollo descritos por Piaget y Vygotski para potenciar y promover el desarrollo cognitivo y social y de los métodos de la instrucción que persiguen la adquisición y cambio de conceptos relativos a ámbitos concretos del conocimiento. Es un método activo de la educación, considerado por los seguidores de Piaget como el método que brinda la posibilidad, a los/as alumnos/as, de conocer puntos de vistas de compañeros más avanzados, llegando a comprender conceptos que no tienen e incluso

provocando cambios en las estructuras internas de conocimiento de éstos. A la vez, el enfoque sociocultural lo contempla como un procedimiento para la autorregulación del grupo, a través del dialogo y la negociación de los/as alumnos/as, guiados/as por e/la profesor/a se convierte en un andamiaje para los que menos saben progresando con la ayuda de los que más saben. Y por último, como método instruccional para trabajar la toma de perspectiva, el análisis multidimensional de los problemas y la solución de problemas interpersonales, utilizado en el programa de Trianes y Muñoz o programa que contempla este trabajo de investigación.

El formato de la discusión en grupo puede ser de dos tipos: a) asamblea de clase en la que el profesor/a dirige, estimula y hace progresar la discusión implicando a todos los/as alumno/as; y b) grupos de discusión de cuatro o cinco alumnos/as en los cuales el profesor/a plantean preguntas concretas para que se produzca discusión dentro del grupo, fijando un tiempo concreto de discusión para luego comenzar la puesta en común.

▪ *La Representación de Papeles Casos e Historias*

Tienen como base dos formas de aprendizaje, el aprendizaje por observación y el aprendizaje por control externo. Siendo muy utilizadas en el contexto familiar y escolar desde las primeras edades hasta la adolescencia. Se apoya en el marco teórico del modelado, concretamente, en la técnica del rol-player o técnica derivada del aprendizaje social que ya hemos comentado anteriormente. Manteniendo dos supuestos claves, el modelado o exhibición de modelos o instrucciones que estimula el aprendizaje por observación y la práctica tutelada y reforzada que estimula el aprendizaje de nuevas habilidades o estrategias que no posee el sujeto.

Es un procedimiento que con lleva definir y desempeñar diferentes papeles de una historia real o imaginaria. El hecho de representar un caso que haya sucedido, cuento o historia se convierte en un contexto diferente del de la realidad que va a tener diversas ventajas sobre está: a) minimiza las emociones que acompañan al hecho real y que a veces bloquean la comprensión racional de dicho hecho. b) permite la reconstrucción explícita de etapas o fases de la historia o caso, analizando didácticamente sus elementos. c) facilita la comprensión y la reflexión sobretodo en el caso de hechos que han sucedido sin control por parte del sujeto. d) permite preparar mentalmente para enfrentarse a situaciones concretas o corregir percepciones en el caso de historias o cuentos. Así, este procedimiento supone que los/as alumnos/a presten atención, comprendan, memoricen y expresen comportamientos diversos, con la finalidad de practicar habilidades que no posee, aprendiéndolas o fortaleciéndolas.

- *La Participación en la Toma de Decisiones*

Es otro método activo de la educación con fundamento en la investigación educativa, evolutiva y social que se utiliza con frecuencia para que los/as alumnos/as aprendan responsabilidad social, adhesión y cumplimiento de normas, implicación personal y otras serie de habilidades afectivas cognitivas. Destaca como procedimiento para comprometer a los alumnos/as en el tema de disciplina o de control y orden en los centros escolares, en base a que la participación e implicación de los/as niños/as en la definición de las normas de su grupo clase hace que se responsabilicen de cumplirlas. El grupo de iguales se convierte en un contexto idóneo para aprender autorregulación y autonomía, aprendiendo a regular la vida del grupo, el/la alumno/a a nivel individual puede interiorizar las habilidades desarrolladas en el grupo de iguales, llegando a mostrarlas en su comportamiento particular. La secuencia de esta técnica para hacer participe a los alumnos/as en la toma de decisiones referidas a las normas o control de la clase, puede ser: a) establecer metas y objetivos del grupo clase; b) identificar comportamientos que permiten alcanzar los objetivos del grupo y comportamientos que pueden impedir el logro de los mismos; c) fijar las normas de clase; d) establecer el control de las normas; e) evaluar de forma continua el proceso, ajustando las normas en función de los resultados.

- *La Solución de Problemas Interpersonales*

Suele ser considerada un área de trabajo que investiga los procesos y mecanismos que se ponen en juego en la solución de problemas interpersonales. En los años 70, diversos autores llegan a plantearla como una técnica de tratamiento individual o en pequeño grupo para enseñar una estructura de pensamiento que implica un acercamiento flexible y considerando al otro, que tenga en cuenta sus intereses y objetivos al mismo tiempo que los propios, anticipa consecuencias de los propios actos y estimula la producción de estrategias de resolución pacíficas, evitando la respuesta agresiva.

Es una técnica pretende enseñar un tipo de pensamiento a través de pasos o habilidades secuenciables que el adulto puede aplicar en una o varias sesiones con el fin de buscar una solución pacífica en las situaciones conflictivas. Estos pasos serían los siguientes: (Cartledge y Milburn, 1986; Hughes, 1988; Kazdin, 1988; Matson y Ollendick, 1988; Miranda y Santamaría, 1986): a) Definición y formulación del problema, en términos conductuales e integrando toda la información relevante para comprender e interpretar correctamente las claves sociales y afectivas de la situación problema. b) Generar alternativas, el mayor número posible de respuesta que puedan darse ante la situación problema. Especificar que cada situación conflictiva admite más de una única respuesta

para resolverla. Registrar todas las alternativas posibles analizando las consecuencias que tiene cada una de ellas. c) Toma de decisiones, elegir la actuación que mejores consecuencias le supongan al sujeto a nivel de conseguir su objetivo y beneficios sociales. d) Ejecución y verificación de la respuesta elegida, comprobar su idoneidad en la realidad, analizar los resultados obtenidos, tales como refuerzos exteriores, satisfacción personal, respuestas de los compañeros, etc.

Es una técnica que puede ser empleada para el análisis y discusión de conflictos con el grupo-clase. En la intervención que presentamos en esta tesis se ha utilizado la pauta (explicada en apartado 2.4) que aporta el programa de educación social y afectivo, con el fin de que el profesor/a la utilice como guía en el grupo clase.

- *Los Dilemas Morales*

En un principio, esta técnica que desarrolla Kohlberg tuvo como finalidad evaluar respuestas de los/as niños/as a una historia corta en la que se narra una situación que tiene varios desenlaces y varias justificaciones posibles. Sin embargo, en la actualidad, se utiliza como técnica educativa para la discusión en grupo de principios y valores, mediante la reflexión y la confrontación de puntos de vista diferentes. Son muchos los temas de la educación moral que pueden trabajarse mediante dilemas morales, recurriendo a historias de cuentos, películas, libros y prensa, igualmente se puede trabajar con casos reales, desde la propia experiencia del niño/a. Ejemplo de dilemas morales hipotéticos para ser utilizados en el aula los encontramos en Kohlberg (1992) y de dilemas reales, en Cantillo, Domínguez, Encinas, Muñoz, Navarro y Salazar (1995). Los procedimientos que pueden utilizarse en el contexto escolar son diversos, Escámez (1996) expone como procedimiento correcto para trabajar en el aula un dilema moral: a) presentar el dilema; b) adoptar una postura personal ante el conflicto desde la reflexión y el razonamiento; c) discutir en pequeños grupos; d) discutir en el grupo-clase; e) debatir posturas y razones divergentes, a la vez que se aclaran dudas; f) realizar recomendaciones personales a cada alumno/a de la postura inicial. Otros autores, García-Ros, Gimeno y Pérez-Delgado (1992), sugieren otro guión para la discusión de los dilemas morales: a) formar pequeños grupos; b) elaborar y preparar dilemas morales; c) crear el clima adecuado; d) iniciar la discusión; e) guiar la discusión; f) finalizar la discusión.

- *El Aprendizaje Cooperativo.*

Técnica que se basa en la colaboración/cooperación entre iguales y tiene como fundamento los marcos de las teorías de Piaget, Vygotsky y Mead. Además, es una técnica educativa que contrasta con la competición, junto a que supone una organización de la clase diferente del aprendizaje individualista. Quizás, la técnica mejor aceptada para reestructurar la ecología de la

escuela. Ha sido investigada de forma exhaustiva para lograr mejores aprendizajes en materias escolares. Sin embargo, desde la década de los 90 las investigaciones reseñan beneficios importantes en el ámbito afectivo y social de los/as alumnos/as, adscritos al aprendizaje cooperativo. Así, en la actualidad se mantiene que el empleo de esta técnica puede promover comportamientos hábiles y prosociales, puesto que permite la aparición y práctica de comportamientos de ayuda, cooperación, respecto, discusión e interacción entre compañeros/as.

Existen distintos formatos de grupos cooperativos, Santos (1990) reseña como los más utilizados: a) Equipo de aprovechamiento "STAD"; b) Torneos de Equipo "TGT"; c) Trabajo individual asistido "TAI"; d) Grupos cooperativos en composición y lectura integrada "CIRC"; e) Rompecabezas "JIG"; f) Aprender juntos; y g) Grupos de investigación.

4.2.4. Objetivos Específicos versus Amplio Espectro.

Para terminar con el análisis de dimensiones, se introduce el parámetro o variable "objetivos de los programas". Aunque parezca paradójico, puesto que todos los programas comparten como contenido genérico la competencia social, podemos establecer con carácter general dos categorías: programas cuyos objetivos son específicos de la competencia social, y programas que incorporan otros objetivos que guardan relación con la competencia social.

Los Programas de Objetivos Específicos de la Competencia Social.

Son programas que se ciñen a aspectos concretos de la competencia social, como el caso de los programas de habilidades sociales. Han destacado por ser los primeros programas que, sobre competencia social, se han aplicado en el contexto escolar. Sin duda, son muchos los que se circunscriben bajo la rúbrica de programas de habilidades sociales. En un principio, estos programas insistían preferentemente en habilidades básicas, de naturaleza externa que mayormente aludían a contenidos motrices y prácticos de las habilidades sociales, (p.e. distancia que hay que guardar, la mirada, el tono de voz). Poco a poco han ido transformando en sus objetivos de acuerdo con el transcurrir de la Psicología, incorporando habilidades cada vez más complejas, como:

- *Asertividad*

Durante un tiempo, entorno a los años 70, se mantiene la tendencia a considerar conceptualmente iguales, asertividad, competencia social y habilidades sociales. Acorde con ello, Michelson et al. (1983), elaboran uno de los programas más emblemáticos pretendiendo mediante

un entrenamiento sistemático de habilidades conductuales, discretas o comportamientos sociales básicos (p.e, cumplidos, quejas, decir no, pedir favores, preguntar por qué, defender los derechos, etc.), enseñar a niños/as y a adolescentes a discriminar la conducta asertiva, de la agresiva y de la pasiva. Con el paso del tiempo, esta habilidad se ha delimitado, y a la vez especificado, de manera que, en la actualidad, la mayoría de los programas de competencia la contemplan, como:

- a) Habilidad componente de la competencia social, y como tal, aparece como una habilidad más junto a otras habilidades componentes de la competencia social.
- b) Conductas autoexpresivas de las necesidades y derechos de los individuos, siendo respetuosa con las obligaciones hacia los otros.
- c) Conducta adecuada en situaciones donde la persona sufre agresión o negación, atropello de derechos o similares.
- d) Respuesta que puede variar en función de la cultura del contexto o reglas del contexto.

De forma que el entrenamiento de esta habilidad ha ido desde enseñar a discriminar la conducta asertiva y agresiva, a enseñar a combinar de manera adecuada la defensa de los propios derechos y las obligaciones hacia los otros. De modo que se ha convertido en un entrenamiento que busca el equilibrio entre los propios intereses y los de los otros, lo cual supone el manejo de distintos objetivos (los propios del individuo y los de los demás), y atender a las reglas sociales. Se trata de una respuesta asertiva como alternativa a la respuesta agresiva o violenta y fuera de la norma.

▪ *Habilidades de Solución de Problemas Interpersonales*

En la actualidad constituyen una área amplia de investigación en la que han participado diversos ámbitos de la Psicología, entre ellos destacan:

- a. La psicología comunitaria que da paso a los primeros programas de habilidades de solución de Problemas Interpersonales (Spivack y Shure, 1974; Spivack y Shure, 1978; Spivack, Platt y Shure, 1976). Estos programas se vienen aplicando en el contexto escolar desde hace más de treinta años, con la finalidad de entrenar a los escolares en la solución efectiva de problemas interpersonales. Se enseñan como habilidades componentes de la solución de problemas interpersonales: "la sensibilidad interpersonal", "el pensamiento alternativo", "el pensamiento medio-fín", "el pensamiento consecuencial" y "el pensamiento causal", siguiendo una secuencia típica de pasos: a) identificación del problema; b) imaginar diversas soluciones; c) prever las consecuencias posibles; d) seleccionar la mejor solución; e) planificar los pasos para llevarlos a cabo y prever los obstáculos; f) poner en marcha dicha solución y g) evaluar si resulta o no efectiva. Son programas

que entrenan a los/as niños/as para que desarrollen un tipo de pensamiento "reflexivo" que le permita resolver conflicto interpersonales, teniendo en cuenta los intereses y objetivos propios y los de los otros, anticipando consecuencias, a la vez que se estimula la producción de estrategias de resolución pacíficas.

b. La psicología del desarrollo, que intenta describir los procesos que componen la estructura "solución de problemas". Dodge (1986) es el autor más representativo, el cual destaca la importancia de un procesamiento correcto de la información en las situaciones sociales, y considera la secuencia típica de los pasos en la solución de conflictos como etapas de un procesamiento correcto en los problemas interpersonales. Concretamente, opina que un procesamiento reflexivo de la información permite la selección de una estrategia acorde con el objetivo establecido, anticipar las consecuencias y planificar su obtención. Sus pasos en el procesamiento de información han supuesto aportaciones teóricas tanto como acercamientos de intervención.

c. La psicología de la educación, en consonancia con la cultura y valores de nuestra sociedad, que contempla la resolución de problemas por medio del dialogo y la negociación, evitando los procedimientos agresivos, ha impulsado, desde un punto de vista aplicado, el diseño de programas de intervención psicoeducativos que persigan objetivos amplios para enseñar competencia social a los/as alumnos/as (p.e. en nuestro país, Díaz-Aguado, 1994; Monjas, 1993; Trianes, 1996).

▪ *Habilidades Afectivas y Emocionales*

Desde hace tiempo, los programas de habilidades sociales contemplan habilidades afectivas y emocionales. Sin embargo y a raíz de los pronunciamientos que realizan diversos autores, (Goleman, 1996 y Mayer y Salovey, 1997) sobre la denominada inteligencia emocional, los programas de educación emocional se han visto revalorizados, sobre todo en el contexto escolar. La mayoría de estos programas tienen como objetivos a desarrollar:

a) La percepción, valoración y expresión de emociones a través de habilidades como: identificar emociones asociadas a estados físicos, pensamientos o sentimientos; identificar emociones en otras personas a través del lenguaje; la apariencia, gesto y conductas; expresión certera de emociones y de necesidades relativas a sentimientos; y discriminar entre expresiones de sentimientos exactas o inexactas, honestas o deshonestas.

b) El conocimiento emocional que supone habilidades como: conocer las relaciones de las emociones entre sí; interpretar su significado y sus relaciones con situaciones que la evocan; reconocer las transiciones y cambios de las emociones.

c) La regulación reflexiva de las emociones supone la habilidad de estar abierto a los sentimientos, analizar las emociones, controlar las emociones, disminuyendo las emociones negativas y reforzando las emociones positivas.

d) Facilitación emocional del pensamiento mediante la capacidad de atender a la información valiosa; estimular la memoria, el juicio, la creatividad o razonamiento inductivo.

Los Programas con Objetivos de Amplio Espectro

Estos programas no se centran en objetivos concretos de competencia, habilidades, sino mantienen objetivos diversos que configuran un área de variables relacionadas (p.e. comportamiento social, autoconcepto, rendimiento académico). Todo ello porque se interviene en un sujeto en desarrollo, en el que los efectos de la intervención no son puntuales sino que tienen repercusiones a distintos nivel dependiendo del momento evolutivo.

Además, tiene sentido intervenir con objetivos diversos aunque relacionados en el sistema escolar ya que esta intervención se inserta en el vehículo que representa el currículum, el cual también mantiene una diversidad de objetivos intentando educar al alumno/a con desarrollo integral. Se apuesta por programas cada vez más adaptados y contextualizados a la propia realidad educativa escolar, que incorporen áreas de contenido y objetivos de dicha realidad educativa, (p.e. "mejorar el clima de clase o las relaciones interpersonales"; "enseñanza de valores, comportamientos prosociales"). Esto ha supuesto, en líneas generales, que se desarrollen programas en función a la propia realidad educativa. Concretamente, con la implantación de las denominadas materias transversales en el currículum escolar, los programas han ido incorporando estas áreas de contenidos. Siendo áreas de contenido muy relacionadas con la competencia social y emocional, en cuanto a que presenta acercamientos y estrategias comunes para las relaciones interpersonales y la convivencia, y aunque persigan objetivos puntuales distintos, comparten el mismo ámbito de aplicación, el desarrollo social y afectivo, entre ellas destacan:

- *La Educación en Valores*

Actualmente, la educación en valores se considera un área autónoma apoyada por la definición del tronco transversal de la educación primaria y secundaria. La LOGSE y los decretos sobre el currículum establecen la necesidad de asegurar el desarrollo integral del alumno/a, y al mismo tiempo atender a las expectativas de la sociedad, la cual demanda que no se limite la educación a la adquisición de conocimientos académicos vinculados a una enseñanza tradicional sino que incluya aspectos que contribuyen al desarrollo de las personas, como habilidades prácticas y valores (MEC, 1992). Persiste la indeterminación de considerarla dependiente o independiente de

la educación moral. Escámez y Ortega (1989) reconocen que no existe un desarrollo moral si no es con el referente de unos valores en concreto, por lo que educación moral y en valores persiguen los mismos objetivos, sin embargo, Freinet, (1975) considera que no es posible educar al sujeto sin una vertiente moral, ni viceversa. Además, se cuestiona el identificar la educación en valores con los ejes transversales, alegando que no se puede reducir todo lo que es la educación en valores a los temas transversales, Payá (1997). A la vez, se diferencia de la educación cívica, en cuanto a que la educación cívica se refiere a una educación en valores como enculturación de las nuevas generaciones en los comportamientos deseables socialmente y la educación en valores estaría dirigida hacia la formación del individuo en valores más amplios (mínimos universales).

En cuanto, a los modelos sobre la educación en valores, Caba (1993) identifica tres modelos: a) el modelo humanista, que rechaza el dogmatismo y la imposición, así como la neutralidad total. Considera que el alumno/a puede descubrir los valores a través de la educación, experimentando aprendizajes significativos. b) el modelo cognitivo-evolutivo, el cual se adscribe a una tradición que concibe la problemática de los valores desde la evolución jerárquica de las concepciones de la realidad y las relaciones con los demás. Es un modelo constructivista que entiende los valores sujetos a proceso evolutivo, su construcción generada en la interacción con los demás, y facilitada por el conflicto cognitivo. c) el modelo cognitivo-conductual, su origen está en la teoría del aprendizaje social y en trabajos desde la psicología social. Su concepción de la moralidad supone enfatizar en lo motivacional y afectivo, además de la cognición moral. También destacan el papel de los factores situacionales y el uso del procedimiento del *role taking*.

En la actualidad, la tendencia de abogar por una enseñanza constructivista en la educación en valores, resulta prometedora, pues aborda la construcción de valores en el seno de la propia construcción personal, tarea definida en la educación escolar, en todos sus niveles. De modo que se plantea la necesidad de contextualizar la educación en valores en el ámbito de la construcción personal, antes de abordar otros ámbitos externos, de modo que dicha educación en valores contribuya al doble objetivo de formar persona más humanas y humanizar también la sociedad o comunidad en la que vive. En nuestro país, en esta línea de enseñanza destacan: "Cómo educar en valores" de Carreras, Llorec et al. (2001) y los programas de Díaz, Aguado (reseñados en el siguiente punto).

- *La Educación Moral*

Dada la relación que mantienen con la educación en valores, no debe de extrañarnos sí, en las propuestas que se hacen sobre la educación moral, se incluyan también el trabajo con valores, metas e ideas. En los momentos actuales, la educación moral, se contempla como un área

educativa compleja, en cuanto a que supone educar a los/as alumnos/as en diversos componentes de la moral humana: valores, actitudes, razonamiento, juicio moral y emociones morales. La versión más clásica de la educación moral, la reflexión moral, mediante dilemas hipotéticos, ha pasado a incorporar una educación en valores que se dirige a enseñar valores y actitudes acordes con la cultura y el contexto que rodea al sujeto. Siempre desde un estilo de enseñanza que promueve la reflexión, el análisis, la discusión de ideas y prever consecuencias de las acciones.

Existen hoy numerosos programas de educación moral que, de alguna manera, son deudores de las aportaciones de Kohlberg sobre el desarrollo moral y propuestas educativas y de las directrices de Piaget para una educación escolar entendida ampliamente.

Con respecto, a Kohlberg y colaboradores destaca su propuesta sobre la llamada Educación democrática que establece una secuencia de desarrollo de valores normativos colectivos, y del sentido de comunidad. En estos momentos los agentes sociales consideran necesaria la educación para la democracia, como contenido de la educación moral, ante situaciones tan críticas como el terrorismo o el racismo. Otra propuesta ha sido la de las escuelas basadas en la comunidad justa que pretenden fomentar la toma de decisiones por parte de los/as alumnos/as, a través de discusiones morales relacionadas con la democracia y la comunidad.

En nuestro país predominan los programas globalizados de educación moral, que se dirigen a diversos objetivos, compatibilizando la educación moral con la promoción de relaciones interpersonales, prevención del racismo, educación para la tolerancia. El programa de Buxarrais, Martínez, Puig y Trilla (1995) es un ejemplo de programa que tiene como objetivo central la educación moral, a la vez que incluye elementos de educación en las relaciones interpersonales, emociones, solución de conflictos, etc.

▪ *La Educación de Comportamientos Prosociales*

Es una educación que pretende promover en los alumnos conductas dirigidas a beneficiar a otras persona, como ayudar, compartir, consolar, escuchar al otro, prestarle apoyo, ser solidario. Se ha convertido en un importante objetivo de la educación infantil, primaria y secundaria obligatoria, por los beneficios que otorga al desarrollo persona del propio alumno y por el bienestar que produce en el entorno social. Es una educación acorde con las normas y valores que operan en los contextos escolares que enfatizan en la enseñanza de dichos comportamientos (p.e. compartir, ayudar, prestar atención) desde las primeras edades y a lo largo de la educación obligatoria. La adolescencia temprana es considerada momento crucial para intervenir en la conducta altruista, por el descenso de comportamientos prosociales espontáneos y porque pierden importancias las

normas adultas escolares a favor de la creación de una normativa personal, más inspiradas en las directrices del grupo de iguales y la cultura adolescente.

Con respecto a los procedimientos para conseguir objetivos de tipo prosocial, la perspectiva del aprendizaje social sugiere varios procedimientos: el condicionamiento clásico, reforzamiento, instrucción/doctrinamiento y el punto de vista del aprendizaje escolar, las tutorías de iguales, el aprendizaje cooperativo, la ayuda entre iguales y la participación en voluntariado. En la actualidad, uno de los procedimientos más utilizados, es la participación en voluntariado y más concretamente, el denominado voluntariado inducido, acorde con el supuesto general que considera las acciones prosociales deben ser voluntarias y no obligadas. Se ha comprobado que este procedimiento promueve comportamientos a favor de otros bajo condiciones de presión externa mínima, además de facilitar una mayor implicación en la vida de la escuela, una disminución de problemas de conductas y de sentimientos depresivos (Switzer, Simmons, Dew, Regalsky y Wang, 1995). Es por tanto un procedimiento que está demostrando ser efectivo para los adolescentes y que está siendo utilizado en programas del contexto escolar, ejemplo de ello, es el programa para educación secundaria de Trianes y Fernández-Figares (2001) que incorpora actividades de voluntariado inducido, dentro del propio marco del centro.

Por último, destaca el programa del pensamiento prosocial de López, Garrido Genoves y Ross (2001) cuyos resultados han sido analizados en países de habla inglesa y en España.

Para terminar este capítulo procede encuadrar el programa de Educación social y afectiva de Trianes y Muñoz, 1994; Trianes, 1996, en las dimensiones que se ha tenido en cuenta para caracterizar los enfoques de programas. Así, podemos precisar que el programa:

- Tiene un carácter preventivo.
- Con modalidad de intervención centrada en el contexto.
- Hace uso mayormente de los procedimientos psicoeducativos.
- Y con objetivos de amplio espectro, en cuanto a que aporta recursos docentes para el desarrollo de contenidos de materias transversales, como: la educación para la Paz y la educación Moral y Cívica, además de la educación de comportamientos prosociales.

5. EL PROGRAMA DE
DESARROLLO SOCIAL
Y AFECTIVO DE
TRIANES Y MUÑOZ (1994,
TRIANES,1996)

5.1. INTRODUCCIÓN

Se trata de un programa para promocionar el desarrollo social y afectivo de los/as alumnos/as desde la escuela a través de la escolarización y de la relación docente. Su ámbito concreto de aplicación es el socioafectivo del alumno/a, tanto desde su perspectiva individual como global que conforma su grupo clase. Trianes (1996) identifica como perspectivas significativas que son tenidas en cuenta en el programa:

- Los intereses vitales del alumno/a y su contexto habitual significativo
- Respetar la ecología de la clase, utilizando los procesos y fuerzas naturales en ella (p.e. la propia realidad docente, los conflictos entre alumnos/as).
- Educar al alumno/a como persona.
- Educar comportamientos sociales altamente relevantes y significativos, que son indicadores de adquisiciones subordinadas y de avances importantes (p.e. el comportamiento de ayuda en clase).
- Trabajar al mismo tiempo contexto-clase e individuo.

Pretende desarrollar competencias concretas conductuales y cognitivas en cuanto a las relaciones y transacciones interpersonales, y a la vez, impactar en la vida cotidiana del alumno/a y contribuir en el desarrollo integral de éste como persona. No se trata de un programa sobre habilidades sociales en el sentido clásico, es decir, para enseñar al alumno/a ciertas habilidades o estrategias puntuales mediante actividades o juegos ajenos a la marcha de la clase, sino contrariamente, es un programa que pretende enseñar habilidades sociales pero desde la marcha diaria de clase e implicando a los auténticos protagonistas del contexto clase: alumnos/as-profesor/a.

Por otro lado, es un programa que ha llegado a alcanzar una gran transcendencia entre los colegios públicos de la capital y provincia de Málaga, sobre todo en colegios de educación Compensatoria, donde comenzó a aplicarse. Gran parte de la divulgación y aplicación de éste, ha estado determinada por la formación del profesorado ofertada desde el CE.P de Málaga: a) ya sea como cursos del Plan Provincial de Formación de Profesorado de Compensatoria, durante los

primeros años; o b) como formación en los propios centros escolares, en los años sucesivos. Esta línea de trabajo se ha aplicado también a la formación de postgrado de orientadores desde la propia Universidad de Málaga, tras la firma de un convenio entre Educación y la propia Universidad.

5.2.ORIGENES HISTORICOS

Cabe explicar que el programa de desarrollo social y afectivo se enmarca en *una línea de investigación aplicada en la escuela* que sobre competencia social viene desarrollando el grupo de investigación que dirige la profesora Dra. D^a Victoria Trianes, desde hace veinte años, con la pretensión de desarrollar instrumentos para la promoción de la competencia social dentro del propio currículum escolar. Todo ello con el fin de promocionar el desarrollo social y afectivo de los/as alumnos/as desde el propio currículum escolar, contextualizando la intervención dentro de las características y recursos propios de la situación escolar. En consonancia con el reconocimiento explícito que han ido adquiriendo los objetivos de índole social, afectiva y moral con la Reforma Educativa, plasmándose en las llamadas materias transversales y en cuya concreción se vienen diseñando materiales y experiencias diversas.

En términos genéricos, la secuencia de esta línea de investigación ha sido:

I. Primeros años, los comprendidos entre 1983-1985.

Se realizan una serie de trabajos de investigación sobre el Programa "Interpersonal Cognitive Problem Solving" (S.C.P.I) de Spivack y Shure (1974) en edades preescolares, teniendo como objetivos:

- a) Replicar y mejorar la evaluación y la intervención a través del programa de Spivack y Shure. Constatando sus posibilidades de inserción en el currículum de preescolar de nuestra comunidad andaluza.
- b) Potenciar la validez interna de los diseños típicos de estos autores, un grupo control de no tratamiento y dos grupos de intervención, permitiendo la graduación de intervención en intensidad: máxima potencia de la intervención, aplicación del programa dentro de clase, por el profesor/a y la mínima potencia de la intervención, empleando personas ajenas a la escuela o al aula intervenida para llevar acabo el programa.

Trabajos concretos de este periodo:

- El desarrollo de una intervención centrado en la escuela sobre habilidades sociales de solución de problemas interpersonales en una muestra de trescientos ochenta niños/as de preescolar, en la que se utiliza el programa de Spivack y Shure en las mismas condiciones de sus trabajos, es decir, con toda la clase, en la temporización recomendada, con el mismo manual, traducido, y bajo sus supuestos del papel del profesor/a e incluso utilizando la misma escala de valoración de la conducta por el profesor que utilizan estos autores. Obteniéndose datos de la eficacia global de la intervención, participación del profesorado e interés educativo de la misma (Trianes, Rivas y Muñoz, 1990).
- Un segundo trabajo derivado del anterior, que evalúa la eficacia diferencial de la intervención en habilidades sociales en niños/as preescolares inhibidos e impulsivos, (Trianes, Rivas y Muñoz, 1991).

II. En un segundo momento, entre los años 1987-1992.

Se aplica el Programa de Solución Cognitiva de Problemas Interpersonales de Spivak y Shure (Spivak y Shure, 1974; 1982) a Preescolar (Muñoz, 1992) y a Primaria (Jiménez, 1992):

- a) En Preescolar se trata de comprobar la eficacia del programa de S.C.P.I., evaluando concretamente el efecto que el entrenamiento con dicho programa produce en las habilidades de solución de problemas interpersonales y en el ajuste social. Para ello, se desarrolla una evaluación multidimensional que intenta superar las criticas recibidas por los autores del Programa SCPI, se realiza una evaluación a largo plazo, seis meses, intervalo mayor que aparece en la literatura, y se utilizan diversas medidas de ajuste social y diversos puntos de vista de agentes (profesores, iguales y padres). A la vez que se tiene en cuenta la opinión del propio niño/a.
- b) En Primaria se plantea probar que el programa de Spivack y Shure produce un efecto superior al de otros recursos que la institución educativa posee. Se contrastan datos de aulas experimentales con datos de aulas sin tratamiento. Se procura una evaluación multidimensional incluyendo diversas variables relevantes en la literatura, desde un concepto de competencia social sumativo de las diversas evaluaciones recibidas por los/as alumnos/as (profesores, iguales, sí mismo). Además, se intenta contextualizar el programa al máximo a la escuela, entrenando a los profesores/as para ser los/as encargado/as del desarrollo de éste.

III. Y con posterioridad, entre los años 1994-2001

Se generan materiales propios, concretamente:

a) En el 1994 se publica el Programa de Educación Social y Afectiva (Trianes y Muñoz, 1994; Trianes, 1996) para alumnos/as en edad escolar. Dicho programa surge en el seno de un grupo de profesores/as de educación Compensatoria durante dos cursos académicos dentro de un curso de 40 horas del Plan Provincial de Formación del Profesorado de Compensatoria de la Delegación de Educación de Málaga. A partir de ahí comenzó su diseminación por algunos centros de Málaga y su provincia.

Se convierte en el material básico de investigación del grupo de investigación de Trianes (diversos profesionales de la Universidad de Málaga) y de la Delegación Provincial de Educación y Ciencia, constituidos como Grupo de Investigación núm. 5161 de la Junta de Andalucía, sobre la "Prevención y Promoción de la Competencia Social en la Escuela y Formación del Profesores", además de llevarse a cabo el Proyecto de Investigación MA -I- 011 del Instituto Andaluz de Evaluación Educativa y Formación del Profesorado, titulado "una intervención para educar en la escuela en el ámbito socio-afectivo: Competencia Social y Prosocialidad, Autoconcepto y Motivación escolar del alumno/a de Educación Compensatoria". Al mismo tiempo se desarrolla una línea de trabajo sobre modelos conceptuales de la Competencia Social, para promocionar marcos teóricos a la intervención desarrollada, (Proyecto de investigación DGICYT; PB93-0987, 1994-1997 y proyecto de investigación BSO2000-1119, Ministerio Educación y Ciencia Dirección General de Investigación, 2000-2004).

b) En el 2001 se publica el Programa Aprender a Ser Personas y a Convivir (Trianes y Fernández-Figares, 2001) para alumnos/as de Secundaria. Surge de un grupo de trabajo que forman las autoras y un amplio número de orientadores y profesores de Málaga que durante años han desarrollando actividades con el objetivo educar para la paz y para una convivencia no violenta en alumnos/as de educación secundaria. El programa se dirige a tres campos de aplicación: a) trabajo de orientador/a en centro que puede introducirlo de forma estructural en los documentos del centro (PC y PCC) y posibilita su inclusión en tutorías o transversalmente; b) trabajo de asesores quienes, como orientadores de zona, profesores de universidad o profesionales otros colectivo, pueden sostener un trabajo con el programa en centros de secundaria, centros tutelares, asistenciales, o sanitarios; c) trabajo de profesores/as quienes, dentro de sus materias académicas, quieren darle una orientación desde el eje transversal.

5.3. CARACTERÍSTICAS DEL PROGRAMA.

5.3.1. Estructura del Programa.

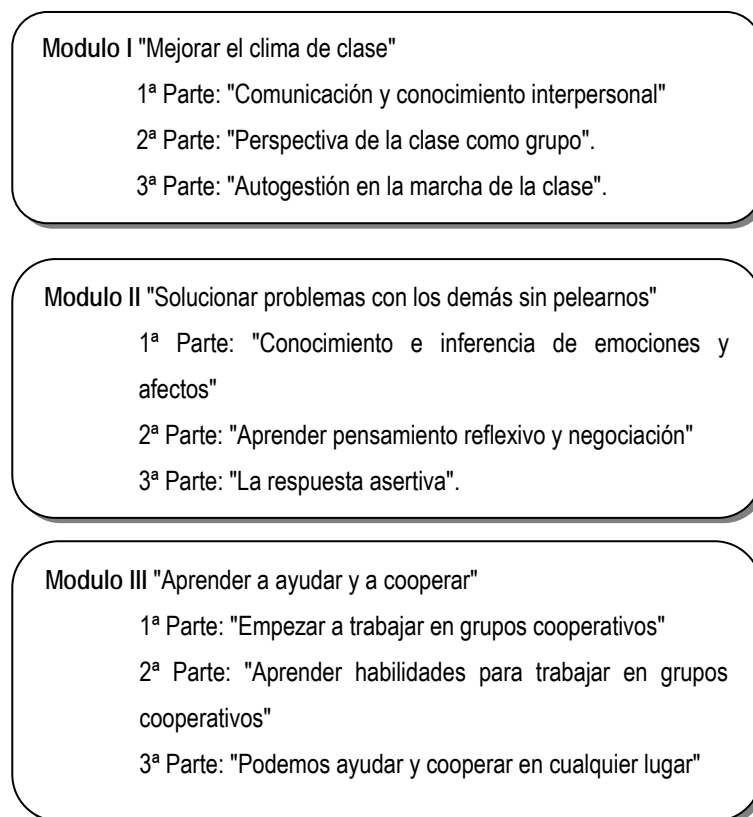
El programa, como podemos apreciar en la Figura 5.1, consta de tres módulos y cada uno con tres partes:

El modulo I, trabaja el clima de la clase, fomentando la conciencia de grupo humano hacia objetivos definidos por el propio grupo y la implicación personal de todos en las tareas cotidianas, estimulando la responsabilidad social y la participación en la toma de decisiones.

El modulo II, pretende crear estrategias y habilidades cognitivas, comportamentales individuales, dando paso a un estilo personal reflexivo de afrontamiento de los conflictos interpersonales.

Y el modulo III, aborda los ambientes solidarios y de prestación de ayuda del aprendizaje en grupos cooperativos.

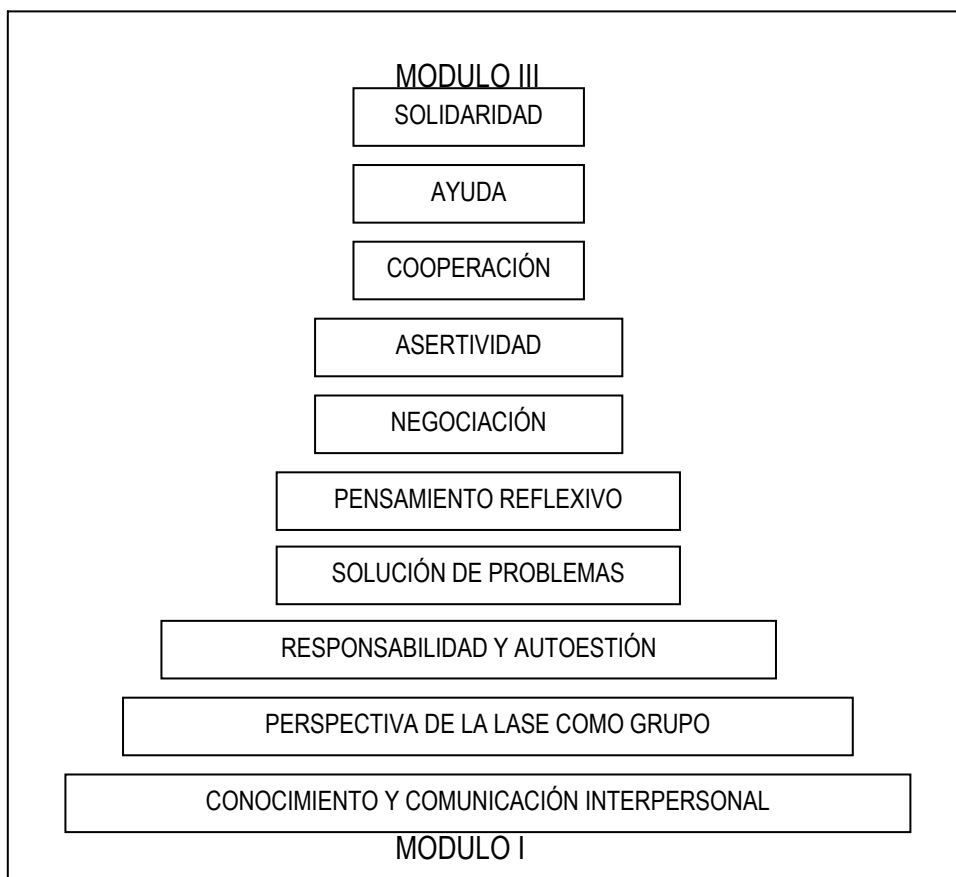
Figura 5.1. Módulos y partes del programa



Además, presenta una *estructura modular progresiva* (Ver Figura 5.2), el orden que se sugiere de los módulos no es aleatorio, sino que obedece a la idea de ir construyendo ambientes, habilidades individuales y proceso internos progresivamente, a través de objetivos que son los

prerrequisitos de los siguientes. El primer modulo prepara el abordaje del segundo modulo, y los dos juntos el abordaje del tercer modulo. Así, se considera necesario empezar educando en el alumno/a la percepción de la clase como grupo, la responsabilidad y autoimplicación en el funcionamiento, el orden de clase, un clima abierto y de confianza entre los/as alumno/as entre sí y con el profesor/a, para pasar en un segundo momento a enseñar y practicar un modelo general de solución de problemas interpersonales junto a la enseñanza de respuestas generales, como la negociación, para problemas de conflictos de intereses, y la respuesta asertiva, para problemas que requieren defender el propio punto de vista. Por último, todo ello permite abordar una tercera variedad de respuesta hábil, los comportamientos prosociales, adecuados para situaciones que requieren objetivos comunes o en las que se evidencia un problema que afecta a otra persona, grupo o colectivo.

Figura 5.2. Secuencia general del programa (tomado de Trianes, 1996)



Este planteamiento de módulos progresivos es una aportación original al campo de estudio de las habilidades sociales y supone un acercamiento complejo mediante secuencias o progresiones transversales, tales como:

1ª desde habilidades y estrategias básicas progresar a las complejas y sofisticadas.

2ª ambientes que irían de lo más familiar o ambiente previo (como es el trabajo con el clima cotidiano de clase) hasta ambientes altamente sofisticados y más elaborados (como son los ambientes solidarios del aprendizaje cooperativo).

3ª desarrollar actividades que promuevan que el alumno/a las realice con la ayuda del profesor/a y los compañeros/as, y que repita luego espontáneamente por su parte.

4ª intervenir en el contexto clase (módulo I) para centrarse luego más específicamente en el individuo (módulo II) y volver luego a dirigirse al contexto (módulo III).

5.3.2. Objetivos, Ejemplo de Actividades y Marcos Teóricos del Programa.

El programa recoge diversos objetivos y encuadres teóricos. Primero se comenta a nivel genérico, objetivos y marcos teóricos del programa, y en segundo lugar, los objetivos y perspectivas conceptuales específicos de cada una de sus partes.

Objetivo y Marcos Teóricos genéricos del Programa

Objetivo genérico, es construir competencia social e interpersonal en los/as alumnos/as, a partir de los marcos teóricos que quedan recogidos resumidamente en el Cuadro 5.1.

El marco humanista, por su interés por los procesos afectivos de aceptación del alumno/a y comprensión interpersonal, junto a sus propuestas para lograr climas humanizadores y de desarrollo personal para el alumno/a en clase. Se integran dentro de dicho marco conceptual contenidos de técnicas y actividades que tienen otras raíces teórico-aplicadas.

El marco constructivista y sus propuestas de construir competencias personales a través del aprendizaje desarrollado en la escuela, que en el ámbito socioafectivo supone el diseño de participación activa del alumno/a en su desarrollo. El programa se basa en tres macro enfoques:

- a) La psicología cognitiva actual y el análisis de los procesos internos que median las conductas competentes y las variables internas implicadas. Además, entiende la competencia social como el conjunto de habilidades, conocimiento social y otros componentes cognitivos que van a sustentar la conducta social del niño/a. Resalta el impacto que tiene la conducta social en las valoraciones de los demás así como en la autovaloración del propio niño/a.

b) La aportación de Piaget y sus colaboradores en relación al valor de la interacción entre iguales como contexto para desarrollar competencias cognitivas sofisticadas.

c) El enfoque sociocultural como un marco idóneo para diseñar una educación de competencia social e interpersonal dirigida a la formación del alumno/a como persona, dentro de la ecología del aula, como parte integrante del currículum escolar y la vida del aula.

Cuadro 5.1. Marcos teóricos generales del Programa. (tomado de Trianes, 1996)

Construimos competencia social e interpersonal en los alumnos/as a partir de:

1. La creación de un clima de clase cálido en el aula, que contemple los afectos y sentimientos personales, la comunicación profunda, la mejora de la amistad y apoyo entre compañeros/as.
2. La construcción de la propia competencia a través de la experiencia de éxito, de la implicación y responsabilidad en la toma de decisiones del grupo-clase, del aprendizaje significativo de procesos componentes y la práctica de conductas competentes.
3. La cooperación entre los miembros de la clase. La coparticipación y corresponsabilidad de grupo. La idea de prevención mediante la autogestión.
4. La dialéctica entre la actividad practica y el funcionamiento mental en el grupo de iguales, a través de la mediación del profesor v sus instrumentos de enseñanza.

Objetivos Específicos, Actividades y Perspectivas Conceptuales por Módulos del Programa

Modulo I "Mejorar el Clima de Clase"

- La parte 1ª: "*Comunicación y conocimiento interpersonal*"

Objetivos

▫ Introducir un estilo de comunicación más profundo, más personal, sobre contenidos íntimos y preferencias en la interacción entre los/as alumnos/as.

Tipos de Actividades

Juegos de comunicación y situaciones preparadas: explicaciones, preguntas para el análisis/reflexión.

Ejemplo de Actividad: Actividad nº3

"Todos los niños forman un corro y el profesor les pide que digan sus nombres, pero seguido de un adjetivo que les describa, indicando una cualidad o característica personal. Al final pueden dialogar, explicando cada alumno por qué se lo han autoaplicado"

Justificación teórica

Esta primera parte del programa toma como referente el enfoque humanista y sus propuestas para crear clima cálido en clase, un clima de confianza, facilidad, interés y aceptación. Y la definición del clima óptimo como aquel que permite: a) la autorrealización, definida por Maslow (1954) como objetivo educativo posibilitado por un ambiente que permite a los/as alumnos/as la aceptación a sí mismos y a otros; y b) la importancia de los sentimientos de cara a la educación de los/as alumno/as, la necesidad de trabajar los sentimientos adoptando la forma de comunicación interpersonal y ofrecer la oportunidad de practicar su expresión. Además, de tener en cuenta la literatura referente al apoyo social que suponen las relaciones entre iguales y la importancia de tener accesibilidad y oportunidades de intimar entre los compañeros de clase para recibir apoyo social.

- La parte 2ª: "*Perspectiva de la clase como grupo*"

Objetivos.

- Cambiar la perspectiva individualizada a una perspectiva de grupo para afrontar la vida cotidiana de la clase.
- Iniciar el afrontamiento reflexivo de la solución de problemas interpersonales.

Tipos de Actividades

Explicación, diálogo pautado, preguntas socráticas. Guión de preguntas y orientaciones para el análisis y confrontación de opiniones en torno a problemas contados en historias (incluye los pasos para el procesamiento hábil de los problemas, en un esquema simplificado que luego se desarrolla en el módulo II del programa). El mismo guión se aplica luego a los problemas reales interpersonales de la clase.

Ejemplo de Actividad: Actividad nº8

"Se trata de inducir un debate acerca de la problemática de la clase, para tomar consciencia de los sentimientos y necesidades de los/as alumnos/as considerados problemáticos. Se introduce una historia que sirva de marco a acomodar según la problemática de cada clase"

Justificación teórica.

El desarrollo de la toma de perspectiva, en el ámbito cognitivo y sus correlatos afectivos y la introducción a un concepto vivencial de grupo-clase.

Se alude a la toma de perspectiva, como hito del desarrollo cognitivo, afectivo y social del alumno (Dodge, 1985; Selman, 1980) que permite el acceso a logros afectivos como la sensibilidad interpersonal y la empatía; y a logros cognitivos como la comprensión de las causas de la conducta del otro, la negociación, la capacidad de discusión-reflexión, o el razonamiento moral (Berkowitz, 1981; Blatt y Kohlberg, 1975; Díaz Aguado, 1992). El programa ha tenido muy en cuenta los modelos concretos que han aplicado estos conceptos a la enseñanza de habilidades sociales (Selman, 1980; Selman y Demorest, 1984; Yeates y Selman, 1989).

En cuanto, al concepto vivencial de grupo, el programa apela a dos grandes perspectivas teóricas: la idea de grupo como sistema, desde la teoría sistémica, y la idea de prevención, sustentada desde el enfoque funcional de conducta.

Se contempla de la teoría sistémica su noción de sistema, como conjunto de elementos que interactúan de forma dinámica, organizados en función de un objetivo, con entidad autónoma dentro del entorno, con límite definido y estructura interna funcional y con estabilidad dinámica dentro de una evolución irreversible. Se aplica al contexto clase, haciendo una lectura de los problemas concretos de los/as alumno/as como una cuestión que implica a todos. Todos son copartícipes y corresponsables. A la vez, para explicar la corresponsabilidad de todos, no del individuo aislado, en las conductas problemáticas de clase, el programa integra la perspectiva de la prevención, analizando la conducta problema de uno o varios alumnos/as en función a como actúe toda la clase, como grupo, ante ella.

▪ La parte 3ª: *"Autogestión en la marcha de la clase"*

Objetivos.

▫El análisis de los problemas de niños/as concretos, desde la perspectiva del grupo: sus necesidades, capacidad de resolución, normas que lo rigen.

▫La delimitación de normas del grupo y los medios de control de las mismas, por medio del debate interno del mismo grupo-clase.

▫La implicación, y corresponsabilidad de todos en ambas tareas.

Tipos de Actividades

Análisis y confrontación de puntos de vistas para el seguimiento de las normas. Las estrategias de autocontrol y autodirección para el seguimiento y evaluación de las mismas. Se continúa empleando el guión de los pasos del procesamiento social de los problemas cotidianos.

Ejemplo de Actividad: Actividad nº11

"Debate sobre las normas necesarias en la clase", siguiendo una serie de pautas: a) discutir la necesidad de proponer normas de funcionamiento en situaciones de grupo o donde muchas personas trabajan juntas, poner ejemplos; b) discutir sobre los distintos objetivos y situaciones diversas de trabajo que se dan dentro del aula, pueden escribirse en la pizarra; c) en grupos pequeños se discuten las normas que se consideren necesarias en situaciones concretas del aula, se pasa a una puesta en común, donde se concretan las normas vinculándolas a situaciones concretas de la clase, que pueden escribirse en murales".

Justificación teórica

Para el análisis de los problemas de clase, esta tercera parte del módulo I del programa apela a la tecnología conductual, aunque no a su marco teórico. Así, contempla los principales mecanismos: refuerzo positivo, conducta de evitación o escape, castigo y destaca la atención recibida de los demás como refuerzo. Además, considera que los procesos de influencia son bidireccionales, e incluso multidimensionales y recíprocos

Para el diseño de las normas de clase y su control, el programa recurre a la psicología social para fundamentar el cambio en el individuo a través del cambio del grupo. Además, recoge las propuestas para cambiar actitudes fuertemente enraizadas, cambiando al grupo de Collins y Raven (1968). También, contempla las propuestas de Piaget y Kohlberg para promover la implicación personal en el establecimiento de las normas del grupo como medio de promover la aceptación de la norma, la responsabilidad de cumplir las mismas. Y por último, propone un cambio en el rol del profesor/a que se convierte en un moderador y guía, compartiendo la iniciativa con el grupo clase.

Modulo II "Solucionar problemas con los demás sin pelearnos"

- La parte 1ª: "Conocimiento e inferencia de emociones y afectos"

Objetivos.

- Practicar la percepción de sentimientos en el otro, su codificación verbal y su expresión.
- Ejercitar la atribución causal de la conducta adquiriendo conocimiento sobre sus fuentes y variaciones en función de las situaciones.

Tipos de Actividades

Juegos de verbalización, comunicación de sentimientos. Práctica de establecer atribuciones causales en situaciones equívocas e inequívocas, en base a historias cortas preparadas.

Ejemplo de Actividad: Actividad nº21

"Se presentan algunas historias para que los/as alumnos/as averigüen qué sentimientos mostrará su protagonista. En esta historia se pide una atribución de sentimiento inequívoca, a partir de la información provista por la descripción del contexto. Las historias se leen a todos el grupo de la clase, por el profesor/a o por un/a alumno/a, y a continuación, los/as alumnos/as levantan la mano y en forma ordenada pueden exponer sus respuestas, estimulando el/la profesor/a a que den respuestas diferentes más que repetir la misma."

Justificación teórica

Esta parte del programa reconoce el valor que los afectos y sentimientos tienen en la conducta humana para alcanzar adaptación y felicidad. Considera que afectos y cognición no están separados en la conducta humana, sino integrados. Se apela a una de las teorías más divulgadas sobre la emoción (Schachter y Singer, 1962), que considera las emociones como procesos cognitivos complejos (de evaluación) asociados a estados fisiológicos (Martin y Briggs, 1989). Por otro lado, plantea la posibilidad de educar las emociones, en base a que están sujetas a influencias debidas a la experiencia, la situación social y cultura, etc. (Zimbardo, 1979).

Además, se vuelven a repasar conceptos como el sentimiento de la empatía y la inferencia de causas de la conducta, como componentes ambos de la toma de perspectiva.

- La parte 2ª: "*Aprender pensamiento reflexivo y negociación*"

Objetivos

▫ Trabajar el esquema integro de pasos en el procesamiento de información hábil, incluyendo la evaluación de las estrategias desde el punto de vista del propio sujeto (logro de objetivos personales), y desde el punto de vista de la situación (normas y expectativas sociales).

▫ Manejar la habilidad de la negociación, enseñándola en relación a situaciones de conflicto de interés que suponen el bloqueo de objetivos personales por la acción, u omisión de otras personas.

Tipos de Actividades

Supone, en formato de grupo, discutir y reflexionar sobre el guión de preguntas analizando cada paso del procesamiento hábil, en relación a historias contadas y reales. Y actividades de modelado: análisis/explicación, práctica con instrucciones, feedback con guión de observación sobre situaciones de conflicto de interés y su resolución por negociación.

Ejemplo de Actividad: Actividad nº23

"Se trabaja la búsqueda de soluciones alternativa a los problemas, analizando al mismo tiempo los objetivos implícitos en ellas, y la adecuación de ambos. Al mismo tiempo, repasamos la atribución de causas de la conducta del otro, y la sensibilidad a los sentimientos. En primer lugar se le pide que inventen una historia de un niño/a, con los siguientes elementos (este problema es un típico conflicto de intereses, donde la respuesta hábil es la negociación): un niño/a necesita algo que le puede proporcionar otro niño/a, compañero/a de clase, si no lo consiguen le sucederá algo desagradable, es urgente. El problema ocurre en el recreo, no dentro de la clase. No puede recurrir al profesor/a. Además se le sugiere que invente la historia teniendo en cuenta la siguiente información: cómo se siente, por qué actúa así, cómo resuelve el problema; cual era su objetivo; qué consecuencia tuvo su solución: si satisfizo los objetivos personales y si se adecuó a las exigencias del contexto donde se desenvuelve la historia."

Justificación teórica

Esta parte recoge un enmarque conceptual sobre competencia social que incluye:

- Definición de la competencia social, como un concepto complejo, que engloba diversos componentes. Además, representa un área importante del desarrollo infantil, que coexiste con otras con las que se relaciona. Se conceptualiza como habilidades, estrategias y procesos comportamentales y cognitivos muy vinculados a situaciones concretas. Por ello, se trabajan dos subconceptos: a) estrategia o procedimientos concretos encaminados a conseguir un objetivo en la resolución de un problema o tarea social; y b) objetivo o metas que persigue el sujeto y determina, en parte, la elección de una estrategia para resolver el problema o tareas social. Estrategia y objetivo están determinadas, en parte, por la demanda y características de las situaciones y tareas sociales. Además, se conciben susceptibles de aprendizaje y de instrucción por medio de la educación.
- La competencia como objetivo educativo, dentro del ámbito socioafectivo, como contraposición al ámbito cognitivo-académico del aprendizaje escolar. Considerándola un área de la competencia Personal (Greenspan, 1981).
- Un modelo explicativo de la competencia social, el modelo de Trianes (1996) (explicado en el Apartado 2.4.), que muestra diversos componentes y sus interacciones funcionales en el curso de una transacción social. Considerando el procesamiento de información como componente principal, al que convergen otros componentes.
- Una justificación, desde la tradición del procesamiento de información (Dodge, 1986) y desde el campo de la solución de problemas (Polya, 1945; Spivack y Shure, 1974), de la

necesidad de tener en cuenta una serie de pasos en el procesamiento de información en las transacciones sociales. Aportando un dialogo pautado(explicado en el Apartado 2.4) para trabajar la secuencia de pasos que se proponen para las transacciones sociales.

- Análisis de otros conceptos relevantes de la competencia social como:

a) La necesidad de tener en cuenta el contexto o la situación de la conducta social a la hora de definir si una conducta social es hábil o no.

b) La autoeficacia como componente de la competencia social.

c) El status social en el grupo de iguales, desde la investigación sociométrica y los trabajos de prevención-intervención en la competencia social infantil que delimitan el valor y el riesgo del status social poseído en el grupo de los iguales.

d) Tipología de estrategias de resolución de conflictos escolares y familiares, analizadas por el grupo de investigación.

- La negociación, como habilidad central en la competencia social para las relaciones interpersonales no violentas. Se identifica como, habilidades internas necesarias para que el/la niño/a negocie espontáneamente: la toma de perspectiva, facilitada por sentimientos de empatía o sensibilidad hacia las emociones de los demás; control de impulsividad y aplazamiento de la gratificación. Finalmente el equilibrio entre dos perspectivas diferentes: los objetivos propios y los de los demás. Toma como referencia la secuencia en la adquisición de una respuesta de negociación descrita por Yeates y Selman (1989).

- La parte 3^a: "*La respuesta asertiva*"

Objetivos

- Discriminar las características de los problemas que requieren respuesta asertiva.
- Distinguir el estilo de conducta asertiva de la conducta pasiva y agresiva.
- Reconocer el valor social de la asertividad y sus ventajas sobre los otros estilos.

Tipos de actividades

Practicar la respuesta asertiva en diversos contextos simulados: expresar la propia opinión, solicitar algo, decir no, etc. Y análisis/observación de las características y adecuación de la respuesta asertiva versus la agresiva y pasiva.

Ejemplo de Actividad: Actividad nº32

"Hacer una lista de tantas situaciones como se nos ocurra en las que comportarse de forma asertiva sea importante. El profesor anota en la pizarra las situaciones que cada grupo vaya diciendo. Después propondrá, en cada situación preguntas directas como: ¿Por qué consideras que aquí(...) la respuesta asertiva sea mejor? (aludir a los objetivos de la situación y las demandas sociales y las consecuencias concreta). ¿Te parece que aquí (...) sería mejor negociar, dejar pasar (o cualquier otra respuesta)? (Aludir a las características diferenciales de las situaciones: conflicto de intereses, atropello de derechos, agresiones, justificándolas en función de los objetivos personales y las demandas sociales)

Justificación teórica

Se define la asertividad, en función a características que comparten numerosos autores (Michelson et al., 1983; Wilson y Gallois, 1993): a) estilo de respuesta, como lo hacen Michelson et al. (1983) en su conocido programa; b) supone una comunicación interpersonal habilidosa que muestra un equilibrio entre la autoexpresión de pensamientos, sentimientos, etc., y la adecuación social (Delamater y McNamara, 1986); c) la conducta asertiva está regulada en función de los contextos (características de las situaciones). Trianes, Muñoz y Jiménez, han definido empíricamente que las situaciones en las que la aserción es la conducta habilidosa son las de atropello de derechos o de recibir una agresión indirecta; e) la conducta asertiva se ve afectada por variaciones en función de diversas variables como sexo, nivel educativo, clase socioeconómica, etc.; f) una habilidad más que depende del procesamiento de información social, suscitada a partir de factores personales en el niño, y de los requisitos de la situación. Guarda relación con una comunicación eficaz.

Modulo III "Aprender a ayudar y a cooperar"

- La parte 1ª "Empezar a trabajar en grupos cooperativos"

Objetivos

- Introducir la técnica del Aprendizaje cooperativo
- Explicar y concienciar inicialmente a los/as alumno/as hasta la formación de los grupos y su puesta en marcha.

Tipo de Actividades

Modelado: análisis/explicación, práctica con instrucciones, feedback con guión de observación.

Ejemplo de Actividad: Actividad nº 40

"Realizar un póster por grupos buscando materiales acerca de situaciones en las que se ejemplifiquen grupos de personas, cooperando para conseguir objetivos compartidos, que beneficien a todos ellos, e incluso que trabajen buscando el beneficio de otras personas necesitadas. Una vez realizado el póster, pedir por grupos o en asamblea general que se analicen los siguientes aspectos: a) Lo que tiene en común esas situaciones (destacar el trabajar por objetivos comunes, o a favor de terceras personas). b) Lo que tienen de diferente sobre situaciones de trabajo individual o competitivo. ¿Cómo se sentirán las personas que trabajan a favor de alguien o ayudan? ¿Recordáis alguna experiencia vuestra de este tipo? ¿Cómo os sentisteis? ¿Cómo fue? ¿Que dificultades veis para trabajar en grupos de cooperación en la clase? ¿Creéis que las podremos superar? ".

Justificación teórica

Para explicar la calidad de las interacciones cooperadoras entre compañeros se apela a la progresión del desarrollo del razonamiento moral que hace Kohlberg (1945) en estadios, aunque se asume de manera relativa, junto a las aportaciones que realizan al respecto autores diversos como: Blasi (1980); Díaz-Aguado y Medrano (1994) y Harris, (1989). Además, la cooperación se justifica en los resultados positivos asociados al aprendizaje cooperativo: a) efectos superiores sobre el rendimiento frente al aprendizaje individualizado o competitivo (Johnson, Maruyana y Nelson, 1981); b) resultados superiores en la esfera socioemocional del alumno/a, en la motivación para el aprendizaje (Slavin, 1987); y c) mejoras en las relaciones interpersonales y grupales, y en la autoestima y el sentido de eficacia personal (Díaz-Aguado y Baraja, 1993; Díaz-Aguado, Martínez Arias y Baraja, 1992). Por otro lado, para la puesta en marcha de los grupos cooperativos, se parte de revisar con los profesores los distintos formatos de grupo cooperativos más utilizados en la investigación y los resultados asociados al grupo cooperativo (Santos, 1990), se trabaja sobre las diferencias entre la estructura de trabajo cooperativa, competitiva e individualista (Johnson y Johnson, 1995); se enseñan requisitos para la discusión en el seno del grupo de Aprendizaje Cooperativo (Coll, 1984); y se reflexiona sobre aspectos relevantes, como la toma de decisiones; organización, dirección y atención y evaluación.

La Parte 2ª "Aprender habilidades para trabajar en grupos cooperativos"

Objetivos

▫ Trabajar habilidades sociales que son necesarias y aumentan la efectividad de los grupos cooperativos: Tomar conciencia del bloqueo y el individualismo como dificultades a la cooperación;

como ayudar y pedir ayuda en el seno del grupo; planificar la actividad en grupo; habilidades de debate y discusión, cohesión de grupo

Tipo de Actividades

Análisis/Discusión en torno a historias contadas, introducción estrategias de prestar ayuda dentro de los pasos generales del procesamiento hábil. Observación/Definición, con registro de comportamientos de ayuda en el contexto escolar o familiar.

Ejemplo de Actividad: Actividad nº 44

"Vamos a practicar un guión para mejorar el comportamiento de ayuda dentro del grupo cooperativo. La explicación inicial debe de enfatizar que ayudar no es hacer la tarea a alguien o permitirle que copie, sino favorecer el que ese compañero adquiera la capacidad de hacer el trabajo sólo. El diálogo con los alumnos/as poniendo ejemplos y opinando puede llevar a concretar un guión de comportamiento de ayuda óptimo. El profesor ofrecerá tareas para que practiquen la ayuda en los términos que se sugieren, y puede hacer observar a unos/as niños/as la realización de otros, en el seno de grupo. Preguntará luego si se han seguido las directrices, dando a cada niño información sobre como lo ha hecho".

Justificación teórica

El marco teórico de esta segunda parte destaca la importancia de la implicación, la cohesión y los sentimientos de pertenencia en el trabajo en grupo. Analiza los obstáculos potenciales: a) la oposición activa o pasiva, denominada pereza social que ocurre cuando las tareas son tales que el individuo comparte un objetivo de grupo pero no se controla su participación concreta (Hert-Lazarowitz, Kirkus y Miller, 1992); y b) el individualismo que se considera incompatible con el trabajo cooperativo.

En segundo lugar, se consideran habilidades interpersonales y de trabajo en grupo: a) dar y recibir ayuda, comportamiento en sus dos papeles de gran valor adaptativo y de gran importancia en el aprendizaje cooperativo (Nelson-Le Gall, 1992). Requiere por parte del alumno/a una cierta sofisticación cognitiva y el desarrollo de habilidades metacognitivas y de autorregulación. Se considera necesario establecer una serie de directrices para enseñar a los/as alumno/as estas habilidades efectivas; b) se trabaja planificación y autoreflexión, siendo numerosos los autores que destacan el papel que tiene las habilidades autorreguladoras en el desarrollo de habilidades cognitivas y comportamentales. El programa las aplica a la estructura de trabajo en grupo, utilizando los momentos que establece Bandura (1978) para la conducta autorreguladora; c)

discutir, debatir eficazmente. Son consideradas habilidades importantes, sin embargo, no hay acuerdo acerca de como enseñar estas habilidades; d) estilo atribucional saludable, el programa pretende enseñar a los/as alumnos/as a discriminar las dimensiones de las atribuciones, propuestas por Weiner (1979), intentando instaurar un estilo atribucional sano, un estilo que enfatice en lo interno y controlable, la responsabilidad personal en reacción a las fuentes externas (Bandura, 1977).

- La Parte 3 *"Podemos ayudar y cooperar en cualquier lugar"*

Objetivos

Se trabaja este comportamiento fuera del trabajo en grupo, centrándonos en habilidades que se repasan o generalizan: pedir y dar ayuda en general, reconocer y evitar el conformismo y la insolidaridad, saber hacer frente a la agresión, etc.

Tipos de Actividades

Trabajos en grupos cooperativos en distintas materias escolares, siendo evaluados los niños/as en grupo y recibiendo refuerzo por esos comportamientos-objetivo.

Ejemplo de Actividad: Actividad nº 49

"Vamos a centrarnos en cómo pedir ayuda, reflexionando entre todos, como siempre, cuales son los comportamientos más efectivos para ello. Pidiendo ideas a los/as alumnos/as, puede llegarse a un guión-resumen. Luego, para practicar, en pequeño grupo de tres niños/as se puede pensar situaciones en la que se necesite pedir ayuda a alguien y repartirse los siguientes papeles; dos actores que la representan, un reportero que observa y anota lo que se dicen. Lo ideal es que los grupos puedan desarrollar un trabajo simultáneo en diversas esquinas de la clase o, por lo menos, en dos o tres tandas".

Justificación teórica

Los marcos teóricos de esta parte ya se han explicitado en las paginas anteriores, por ello no insistimos en ello.

5.3.3. Procedimientos

Como podemos apreciar en el Cuadro 5.2. se exponen los recursos de enseñanza más importantes utilizados en el programa, sobre los cuales se va a reflexionar brevemente en este apartado.

Cuadro 5.2. Recursos de enseñanza en el Programa (tomado de Trianes, 1996)

1. Discusión-reflexión colectiva, guiada por el profesor. Pauta de dialogo sistemático para implantar pensamiento reflexivo.
2. Enseñanza de habilidades de solución de problemas interpersonales: explicación, modelado (instrucciones), práctica con feedback.
3. Autorregulación: implicación personal en la toma de decisiones colectivas, compromiso(responsabilidad social), autoevaluación, autocontrol. Participación en los procesos de grupo.
4. Aprendizaje cooperativo en grupos, ayuda y cooperación.

1. *La Reflexión y Discusión.*

Se produce en grupo pequeño o en asamblea de clase, dirigido o no por el profesor/a. Ya hemos comentado en el capítulo anterior que ha sido un recurso educativo muy utilizado por las teorías del Desarrollo (p.e. Piaget y Kohlberg), con la finalidad de propiciar el desarrollo del razonamiento moral de los/as alumno/as, mediante el análisis de dilemas morales. Sin embargo, con el paso del tiempo se ha convertido en un recurso educativo útil para enseñar otro tipo de conductas diferentes a las que ha estado vinculado desde el principio, los dilemas morales. Concretamente, se utiliza en temas diversos vinculados a las situaciones reales escolares (p.e. debate sobre disciplina, normas). Además, se considera el procedimiento por excelencia para enseñar toma de perspectiva para acceder a logros tan significativos como: la sensibilidad interpersonal, la empatía, la comprensión de las causas de la conducta del otro, la negociación, etc.

El Programa utiliza este recurso para el análisis de experiencias narradas o leídas, al principio del trabajo con el programa, y experiencias vividas (en clase) con posterioridad, con el fin de promover el afrontamiento hábil de las diversas perspectivas de los problemas o hechos, considerando los distintos puntos de vista implicados y las diversas variables relevantes, para comprender la situación. Se considera un instrumento útil para enseñar pensamiento reflexivo, analizando reflexivamente los hechos relevantes en la clase, mediante una pauta de pasos para la solución de problemas interpersonales (reseñada en el Apartado 2.4.). Esta pauta se convierte en guía para el profesor/a que es quien dirige el análisis reflexivo y la discusión con sus alumnos/as en grupo grande. Al principio el profesor/a tiene que habituarse al manejo de dicha pauta hasta

llega a usarla de manera espontáneamente. Y los/as alumnos/as a fuerza de practicar con dicho dialogo pautado terminan por interiorizarlo, convirtiéndolo en estrategias de pensamiento.

2. *La Participación Activa del Alumno/a*

DeCharms, (1976; 1984) considera que es un procedimiento que, en el tema de disciplina, incide en las relaciones interpersonales y en el rendimiento académico. El programa hace uso de la participación activa de los/as alumnos/as para el gobierno de la clase, el desarrollo de normas y toma de decisiones, sobre aspectos de índole social de la vida en el aula. Se plantea alcanzar una disciplina autogestionada porque se asocia a una percepción más valiosa de la escuela y una mayor motivación intrínseca hacia actividades escolares (Kohlberg, 1985; Power, 1985) e incluso un mayor sentido de comunidad entre los/as alumnos/as que les lleva a aceptar las normas de la clase (Salomon, Watson, Battistich, Schaps y Delucci, 1992).

3. *Las Habilidades de Solución de Conflictos Interpersonales*

Es el tercer recurso educativo del Programa, no es solo una técnica eficaz, sino también integra procedimientos clásicos para enseñar competencia social que, han sido trabajados mediante la secuencia ("*coaching*") propuesta desde el Aprendizaje Social:

a) *Las instrucciones* o explicaciones sobre las habilidades que se van a trabajar, identificando los componentes específicos de dichas habilidades, dando información sobre la ejecución de las mismas, además de motivar a los alumnos/as para ponerlas en práctica. Es muy importante que los/as alumnos/as tengan un conocimiento concreto acerca de dichas habilidades, puesto que cuanto más claro sea su conocimiento más facilidad tendrán para aplicarlas.

b) *El modelado* le permite observar el desarrollo concreto de dichas habilidades con la ayuda del profesor/a. Puede ser en vivo, en dibujos e historias y debe de ser adecuado al nivel evolutivo de los/as alumnos/a. Los modelos empleados deben tener características similares, sin ser demasiado perfectos, ni demasiado torpe.

c) *El ensayo de conducta (role player)*, mediante el cual el alumno/a practica las habilidades que ha observado y aprendido. Ha sido muy empleado para la adquisición de habilidades, fijando la conducta habilidosa en pasos sucesivos, que pueden escribirse en forma de instrucciones en la pizarra, para luego ser representa por cada alumno/a la situación y ser evaluados por el resto de la clase.

d) *La retroalimentación (feedback)* o información que recibe el alumno/a una vez que ha ensayado la habilidad. Se refuerzan las partes de la actuación o ensayo que hayan sido

adecuadas o correctas y se identifican cuales podrían ser mejoradas y cuales deberían de cambiar.

El Programa pretende acomodarse a esta secuencia de aprendizaje, aunque con flexibilidad, insertándose lo más posible en las actividades académica ordinarias. Se trabaja la secuencia adaptada a juegos o actividades instruccionales. Por ejemplo, en él modulo II, se establecen una serie de directrices (Ver Cuadro 5.3), que se ponen en la pizarra, para representar situaciones de conflicto de intereses y desarrollar una conducta de negociación como adecuada a la solución de los mismos.

Cuadro 5.3. Como negociar (tomado de Trianes, 1996, pag.141)

- ❑ No intentes convencer al otro insistiendo en la misma solución propuesta sino.....
- ❑ Propón una solución intermedia, en la que tú cedas algo y consigas algo también.
- ❑ Expónlo con la siguiente formulación: ¿Y si hacemos ...con lo que tú consigues..? ¿Estarías de acuerdo?
- ❑ Si el otro no esta de acuerdo prueba otra vez con otra oferta. No te enfades.
- ❑ Debes estar atento a las señales del otro, su gesto, lo que dice, sus sentimientos, para orientarte en tus ofertas.

4. *La Estructura de la Clase en Grupos de Aprendizaje Cooperativo.*

El programa emplea esta técnica con la finalidad de mejorar las relaciones sociales y el clima de la clase e integrar a los/as alumnos/as marginados/as. Considera que la organización de clase en grupos de aprendizaje cooperativo es una técnica que permite la aparición y práctica de comportamientos de ayuda, cooperación, respecto y crédito al otro, discusión e interacción entre compañeros, en contrapartida al formato de aprendizaje individualizado de clase que no permite ni favorece este tipo de comportamientos entre los alumnos/as. Se utiliza, concretamente, al final del programa para alcanzar los objetivos más difíciles, los comportamientos de ayuda y cooperación. Se enseña detenidamente a los profesores antes de implantar el formato con los/as alumnos/as en el aula.

Los pasos principales tenidos en cuenta han sido: a) Formación de grupos heterogéneos, combinando preferencias de los/as alumno/as, factores individuales como el género y la integración de alumnos/as rechazados/as o marginados/as, de manera que los grupos constituidos puedan funcionar homogéneamente, b) Diseño de tareas para que participen todos los

componentes del grupo por igual, c) Evaluación o valoración de grupo, que puede combinarse con una valoración individual que aporte puntos a la calificación en grupo, d) Introducción del sistema de grupos explicando a los/as alumno/as los objetivos que se persiguen, e) Implantación del sistema de grupos poco a poco, f) Trabajo previo o simultáneo para adquirir habilidades de trabajo en grupo, g) Directividad del profesor en función a las dificultades que vayan encontrando los/as alumnos/as, h) Estimular el sentido de grupo y su cohesión con evaluaciones semanales acerca de cómo se sienten respecto al funcionamiento del grupo, logros conseguidos, etc.

5.3.4. Alumnado

El programa parece indicado para todo tipo de alumno/a de Educación Obligatoria. Si bien, Trianes (1996) considera que pretende ser un instrumento del que deriven tres vías de aplicación:

1. La educación y promoción del desarrollo global del alumno/a, desde las relaciones sociales y el ámbito afectivo, propiciando su felicidad y enriquecimiento personal junto a la mejora en las relaciones entre personas, comunidades y pueblos. Se pretende incidir principalmente en el desarrollo social y afectivo de los alumnos/as, de manera que alcancen un enriquecimiento cognitivo secundariamente.
2. La prevención de problemas de adaptación escolar y rendimiento académico relacionado con la falta de competencia social en algunos/as alumnos/as.
3. El manejo y la resolución de situaciones problemáticas concretas en clase como: a) cuando existen alumnos/as al margen de la marcha de clase, con conductas interferentes o no; b) cuando existan grupos de alumnos/as cuya integración en el seno de clase resulta difícil por sus características socioculturales o étnicas; c) problemas de disciplina en general; d) peleas, agresiones; e) alumnos/as tímidos, inhibidos, o rechazados socialmente.

5.4. APLICACIÓN DEL PROGRAMA

5.4.1. Temporización de la aplicación del Programa

Se ha caracterizado por la flexibilidad, respetando el ritmo de asimilación del alumnado. El tiempo requerido ha sido de un año por módulo del Programa.

5.4.2. Formación de Profesores.

El programa fundamenta el papel del profesor/a en dos marcos teóricos:

- *El Marco Humanista*, el papel centrado en el alumno/a como persona, que se le asigna al profesor/a, y su concepto de educación dirigido a promover y facilitar en el alumno procesos de

aprendizaje profundo y autónomo que le impliquen como persona. El triple papel del profesor/a en: a) proporcionar calor humano y entusiasmo llegando así el alumno/a a sentirse aceptado como persona a través de la comunicación interpersonal, la comprensión y el afecto en la relación con el profesor y los compañeros. b) la creación de ambientes humanizados en clase c) proporcionar los medios para el desarrollo de autodirección y autoevaluación, favoreciendo la asunción de responsabilidades en la toma de decisiones por parte del alumno/a en el tema de la disciplina.

▪ *El enfoque Sociocultural*, la definición del profesor/a como mediador-facilitador del aprendizaje y la formación cultural de sus alumnos, con su papel relevante en el aprendizaje /enseñanza, ejerciendo una mediación social desde el seno de la interacción docente en la que se canalizan la enseñanza de contenidos, procesos cognitivos, valores, aptitudes, etc. El profesor/a se convierte en un modelo natural. No siendo compatible una posición autoritaria y directiva por parte del profesor/a, en un clima de clase cooperativo y de ayuda en grupo, donde la cooperación marca el potencial del desarrollo de un alumno/a, es decir, lo que no es capaz de conseguir por sí mismo puede hacerlo con ayuda de su grupo. De manera, que el profesor/a en este clima de cooperación se ajusta a la idea de mediación social de Vigotsky (1978) como el líder que lleva al grupo al escalón superior de sus posibilidades por medio de instrumentos pedagógicos que favorecen el aprendizaje.

Desde estos dos enfoques, se establece como trabajar competencia social e interpersonal desde la propia relación docente. (Ver Cuadro 5.4). Se considera el profesorado: a) protagonista y agente principal de la intervención; b) vehículo de transmisión de los contenidos del programa, c) el encargado, a través de la interacción docente, de propiciar en el alumno/a la comprensión y asimilación de los contenidos de dicho programa; d) el mediador que lleva al grupo clase a cambios cualitativos; y e) el que va a abordar los conflictos cotidianos que se producen en el grupo clase. No se concibe al profesorado como un profesional al que se entrena para que esté al servicio de la prosecución de los objetivos de la intervención, se le reconoce tanto poder como a los diseñadores de la intervención, si bien tiene el derecho y el deber de alcanzar la comprensión de los marcos teóricos-aplicados del programa, para así poder adaptar y contextualizar las actividades a las peculiaridades de sus alumnos. Existe una interacción estrecha entre diseñadores y agentes de aplicación.

La formación se convierte en uno de los pilares fundamentales de la intervención con el programa. Integra al profesorado en la discusión teórica del programa, le proporciona conocimientos e información que le permite la comprensión del marco conceptual de éste y de los objetivos a perseguir en el alumno/a.

Cuadro 5.4. El papel de los Profesores (tomado de Trianes, 1996, p.24)

¿Cómo trabajar la C. Social e Interpersonal desde la propia relación docente? ¿Cómo desarrolla el profesor su papel en esta enseñanza? ¿Cómo ayudarle para ello?

Desde el enfoque humanista y sociocultural vemos la necesidad de:

- Transmitir un respecto incondicional hacia el alumno y confianza en él.
- Conseguir la creación de ambientes humanizadores en clase.
- Favorecer el asumir responsabilidades en la toma de decisiones por parte del alumno.
- El desarrollo de habilidades y competencias personales para la optimización-enseñanza de esas competencias y habilidades socioemocionales en el alumno.
- Respeto a la participación del alumno en su aprendizaje, a su implicación en la toma de decisiones; y la comprensión del papel de la cooperación entre compañeros guiada por el profesor.

No se ciñe a la mera transmisión de conocimientos teóricos del Programa sino que va más lejos, desde la adquisición personal y desarrollo de estrategias, habilidades y competencias personales para la optimización-enseñanza de competencias y habilidades socioemocionales en el alumno/a que se enseñan al hilo del programa, hasta el abordaje de la perspectiva mediadora en la cooperación e interacción de los alumnos como contexto de aprendizaje.

Formato de la Formación de Profesores

Cursos de Formación CEP y Grupos de Trabajo CEP. Ajustándose las horas a las necesidades del grupo, aunque los cursos de formación son, por término medio, de 40 horas. Terminada la formación, los/as profesores/as siguieron trabajando en grupo de trabajo.

Temporización de la Formación de profesores

Reuniones semanales o quincenales durante el curso académico, en el propio centro, dentro de las horas de permanencia de los profesores en el centro, por las tardes.

Objetivos de la formación

El trabajo con el profesorado tiene tres objetivos:

- *La formación, para la adaptación y manejo del programa, se desarrolla en función a las características del diseño: a) el carácter abierto participativo; b) la flexibilidad en la definición, temporización e instrucciones de las actividades; c) el carácter prototípico de estas, no exhaustivo. Estimulando en el profesor/a: 1) sus habilidades de búsqueda, comprensión, análisis y reflexión para alcanzar los marcos teóricos; 2) la identificación con el estilo general del programa, conectar*

con los objetivos y vincularlos con las actividades; 3) la capacidad de adaptar y contextualizar las actividades en el día a día de la vida del aula; 4) la toma de decisiones sobre la temporización de cada actividad; 5) la capacidad de motivar y dirigir a los alumno/as en las actividades.

- *La motivación para la implantación y el trabajo a largo plazo con el programa*, ya que se pretende potenciar, la cooperación, en el grupo de trabajo, como estructura que proporciona apoyo, cohesión y potencia en el trabajo a largo plazo.

- *El enriquecimiento profesional como docentes*, la importancia de su papel como modelos de las habilidades que se enseñan. Se formulan una serie de objetivos: a) potenciar el respeto y crédito al alumno/a por parte del profesor/a; b) adoptar esquemas de análisis de los hechos sociales desde múltiples perspectivas, tal como se le enseña a los/as alumno/as; c) aplicar a las relaciones con sus alumno/as las mismas habilidades que se le enseñan a estos; d) valorar la cooperación como estructura de trabajo en clase sobre la competitiva o la individualista. En definitiva, se pretende que el profesor/a incorpore habilidades cognitivas y comportamentales como consecuencia de su implicación y trabajo con el programa.

Las sesiones de Formación

Se estructuran en dos partes:

- Una primera parte en la que se trabajan conceptos y principios teóricos, utilizando una metodología activa. Se comienza con una actividad que permita introducir los contenidos teóricos al hilo de la misma. Las actividades pueden ser de varios tipos: análisis y discusión de grupo, Phillip 66; mesa de expertos, actividades vivenciales, dramatizaciones, exposición por expertos.

- Y una segunda parte en la que se trabajan las actividades del programa y se sigue una secuencia fija:

1º) análisis de las actividades que se van a realizar, se leen, se debate posibles adaptaciones, se prevén posibles dificultades, además se comentan los objetivos de dichas actividades.

2º) se comenta como ha ido la aplicación de las actividades anteriormente desarrolladas, procurando dar relevancia a las propias aportaciones o soluciones que ellos han dado a las dificultades encontradas *in situ*. En el caso de problemas graves en la aplicación de algunas de las actividades se reserva un tiempo para dramatizar la situación y su debate posterior.

Existen otras modalidades de sesiones en el grupo de trabajo: sesiones de evaluación sobre la marcha del Programa; sesiones de trabajo que consisten en talleres, asistencia de profesores/as invitados/as, etc.

5.5. EVALUACIÓN

En líneas genéricas, en un principio, durante el periodo concreto de los años 50 y 60, la evaluación se ciñó a habilidades concretas, comportamiento observables que resultaban fácilmente evaluables por observación directa. Posteriormente, se conciben estas habilidades como comportamientos más globales, es decir, como componentes puntuales de otros procesos más complejos que constituyen la competencia social, igualmente observables pero además evaluables externamente mediante sociométricos y cuestionarios. Y por último, actualmente se evalúan también habilidades internas que nos remiten a pensamientos y sentimientos, que solo son asequibles por autoinformes.

Bajo la rubrica, evaluación de la competencia social, se aglutinan una gran variabilidad de medidas, índices evaluativos o niveles de análisis sobre la Competencia Social. Se observa una gran divergencia de medidas en los programas de intervención en habilidades sociales. Destacan diferentes índices del funcionamiento social, como:

a) Los productos del funcionamiento social, remiten a apreciaciones globales, destacando: los índices de ajuste social, los inventarios hipotéticos del estatus en diferentes áreas de la vida, los juicios globales de competencia social (comportamientos molares o rasgos tales como liderazgo, agresión y abandono), la aceptación de iguales y los autoinformes o informes de terceros.

La preferencia por los productos del funcionamiento social se ha dado sobre todo en el ámbito infantil, debido a la utilidad predictiva de los sociométricos de iguales y/o a la disponibilidad de juicios globales de múltiples agentes sociales. Algunos autores han llegado a establecer el status sociométrico de iguales como índice de Competencia social (McConnell y Odom, 1986), mientras que otros han desacreditado el uso exclusivo de los juicios de iguales para medir competencia social (Hops, 1983), postulando la necesidad de incluir las evaluaciones realizada por diversos agentes sociales sobre la ejecución del sujeto en contextos sociales concretos, pudiéndose así explorar las relaciones empíricas entre Habilidades Sociales específicas y los Productos del funcionamiento Social (Gresham, 1985). Y por tanto, es posible adoptar una definición de competencia social con validez social.

b) Las habilidades requisito del funcionamiento social, específicas o habilidades hipotéticas han derivado de los procesos de transformación secuenciales, juzgados como necesarios para generar comportamientos apropiados o competentes para una tarea o estímulo dado. Entre las

diversas habilidades podemos destacar: habilidades de codificación, habilidades de decisión, habilidades de representación, etc.

c) Y el funcionamiento social, *per se*, o comportamiento social real o típico del individuo. Conlleva medidas de competencia social basadas en la ejecución, apelando mayormente a la técnica de observación para el registro de comportamientos sociales específicos. El interés por el funcionamiento social se ha dado en el ámbito de los adultos, utilizando como técnicas: el rolplay y autoinformes, debido a que las investigaciones con adultos no cuentan con una medida tan potente y sencilla como son la valoración de los iguales y con frecuencia no tienen acceso a múltiples agentes sociales.

La evaluación del presente trabajo de investigación se ha centrado en productos del funcionamiento social, asumiendo la definición que sobre competencia social realizan McConnell y Odom (1986), como una medida sumativa del rendimiento social del niño en sus interacciones con iguales y a través de las distintas situaciones, tal como es evaluado por agentes sociales significativos incluyendo al propio niño/a.

Por ello, se ha realizado una evaluación multidimensional, abierta a diferentes perspectivas y agentes, empleando diversas medidas para evaluar el éxito de la intervención, intentando conseguir un modo efectivo de valorar la intervención realizada, que permita establecer comparaciones antes y después del entrenamiento y conocer que habilidades mejoran y cuanto, una vez llevado a cabo dicho entrenamiento y si estos logros se mantienen a largo plazo mediante la repetición de la evaluación un año después de finalizar la intervención.

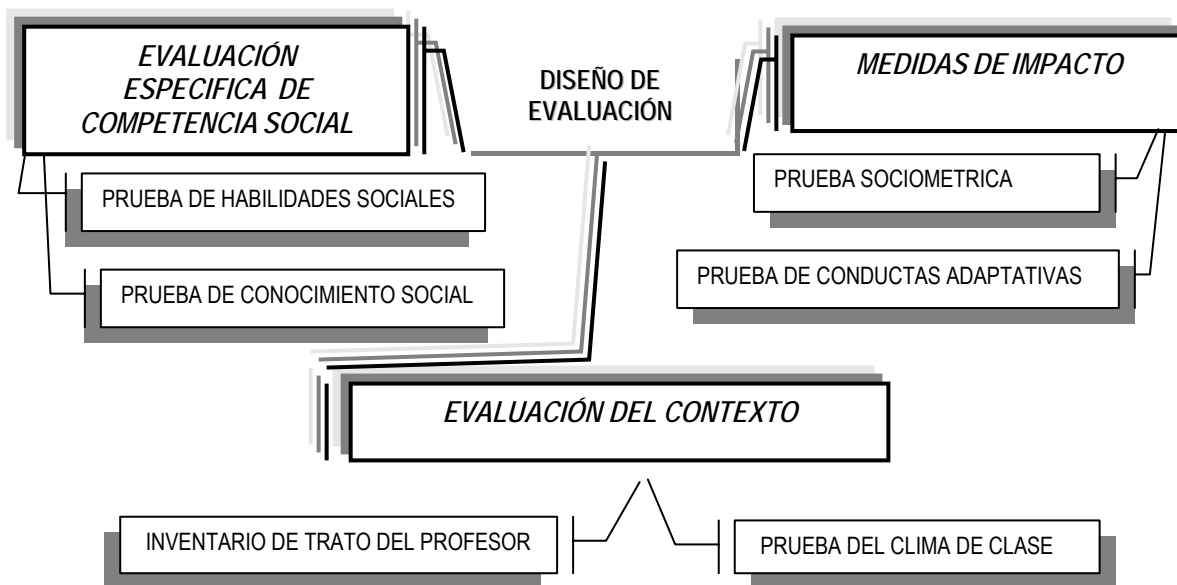
5.5.1. Marco General de la Evaluación

La evaluación del programa ha tenido como referente evaluaciones previas realizadas por miembros del grupo de investigación (Jiménez, 1992; Muñoz, 1994; Rivas y Muñoz, 1990; 1991) sobre el programa de Spivack y Shure (aplicado en Preescolar y Primaria) que han supuesto una continuidad en cuanto a la evaluación de variables de Competencia Social (Habilidades Sociales, Conocimiento Social, y Medidas de Impacto). Además, incorpora variables del contexto que no han sido consideradas en dichas evaluaciones previas, reflejando con ello la evolución del propio grupo hacia una evaluación más amplia, desde un modelo de competencia social con componentes personales y sociales que influyen en la conducta emitida, impactando al propio sujeto y a los otros.

Por otro lado, es una evaluación similar a la que emplean otros autores al evaluar programas para la mejora de la competencia social niños (Hughes y Sullivan, 1988; Maher y Zins, 1987).

Como podemos apreciar en la siguiente Figura 5.3, se ha llevado a cabo una evaluación específica de la Competencia Social mediante una prueba de habilidades sociales y una prueba de conocimiento social/ cognición social.

Figura 5.3. Diseño de evaluación.



Así, se han recogido medidas de impacto en variables de ajuste social valorado por adultos e iguales, completando este análisis con una evaluación contextual de variables del contexto clase mediante cuestionarios que evalúan variables del contexto (clima de la clase y el trato del profesor).

5.5.2. Diseño de Evaluación

5.5.2.1. Variables

La evaluación realizada aglutina diferentes tipos de variables, como podemos apreciar en el Cuadro 5.5., por un lado, variables relativas a la Competencia Social en sus dos facetas: su *aspecto externo*, referente a la evaluación que hacen los agentes significativos, principalmente iguales y profesores/las, y en su *aspecto interno*, que hace referencia al informe del propio

alumno/a sobre determinados aspectos relativos o relacionados con su competencia social. Y por otro, variables relativa a la situación o contexto por parte del profesor/a y de los/as alumnos/as.

Cuadro 5.5. Variables que se han tenido en cuenta en la evaluación del programa.

VARIABLES RELATIVAS AL SUJETO		
	PRUEBAS	VARIABLES
<i>AUTOINFORMADAS</i>	The Matson Evaluation of Social Skills in Youngsters (MESSY) <i>(Matson, Rotatori y Helsel (1983))</i> Pensamiento Alternativo (P.A) <i>(Trianes, Muñoz y Jiménez (1996, 1998)).</i>	Hh. Sociales apropiadas. Asertividad inapropiada. Impulsividad. Sobreconfianza. Celos/inhibición.
<i>INFORMADAS POR PROFESOR</i>	The Matson Evaluation of Social Skills in Youngsters (MESSY) <i>(Matson, Rotatori y Helsel (1983))</i> La escala de Observación de Conducta Manifiesta del niño (EOCA.N) <i>(Elaboración propia)</i>	Hh. Sociales apropiadas. Asertividad inapropiada. Amistosidad y Cooperación..
<i>INFORMADAS POR LOS IGUALES</i>	SOCIOMÉTRICO <i>(Elaboración propia)</i>	Status académico. Compañerismo.
VARIABLES RELATIVAS A LA SITUACIÓN		
	PRUEBAS	VARIABLES
<i>INFORMADAS POR EL ALUMNO</i>	Clima Social: Centro Escolar <i>(Trickett y Moss 1984)</i> Inventario de Trato del Profesor (T.T.I.) <i>(Weinstein, Marshall, Sharp y Botkin, (1987))</i>	Innovación. Claridad. Control. Dirección Orientación Oportunidad
<i>INFORMADAS POR EL PROFESOR/A</i>	Clima Social: Centro Escolar <i>(Trickett y Moss 1984)</i>	Innovación. Implicación. Afilación. Claridad. Ayuda. Tarea. Competitividad. Organización. Control.

Variables relativas al sujeto en relación a la competencia social, autoinformadas por los propios sujetos e informadas por otros (iguales y/o profesores/as), se ha desarrollado una evaluación centrada en el sujeto, basada en la evaluación de habilidades sociales, y de cognición social autoinformada por el sujeto, a la que hemos incorporado los datos de una evaluación de la conducta social adaptada de dicho sujeto, realizada por profesores e iguales. Cada una de estas fuentes potenciales de datos tiene ventajas e inconvenientes (Hymel y Rubin, 1985), nuestro

propósito ha sido desarrollar el análisis de los efectos del entrenamiento utilizando las ventajas combinadas de todas. Concretamente, de los informes del propio sujeto o autoinformes se destaca la ventaja de evaluar los pensamientos y sentimientos del sujeto en situaciones sociales, además de presentar un bajo coste y una fácil aplicación; de los iguales o compañeros de la escuela el hecho de que están en contacto diario y, aunque sus sentimientos pueden influir en sus juicios, son capaces de describir la naturaleza general de sus relaciones y de identificar a los que se ajustan a determinado perfil; y los profesores por la oportunidad que tienen de observar al alumno/a en el contexto aula, en cierta forma, estandarizado y la posibilidad de poder comparar comportamientos de los/as alumnos/as del mismo nivel evolutivo, reconocen fácilmente la conducta "desviada" de la norma.

Variables del Contexto autoinformadas por los propios sujetos o alumnos/as e informadas por profesores/as. Dan paso a una evaluación centrada en el contexto basada en la evaluación del clima de clase y la percepción de las relaciones interpersonales en clase, realizada por el sujeto y profesores/as.

5.5.2.2. Instrumentos de Evaluación

Los instrumentos que se utilizan, como se aprecia en la Figura 5.4, han sido diversos:

Para evaluar la Competencia Social se ha utilizado:

- El cuestionario de Evaluación de Habilidades Sociales para Jóvenes (Matson Evaluation of Social Skills in Youngsters, MESSY; Matson, Rotatori y Helsel, 1983), en su doble versión: versión alumnos/as y versión profesores/as.
- Y el cuestionario de Problemas Interpersonales hipotéticos: Pensamiento Alternativo (PA) de Trianes, Muñoz y Jiménez (1996,1998).

Para evaluar el Ajuste Conductual percibido por agentes significativos (profesores e iguales) del entorno del niño se ha utilizado:

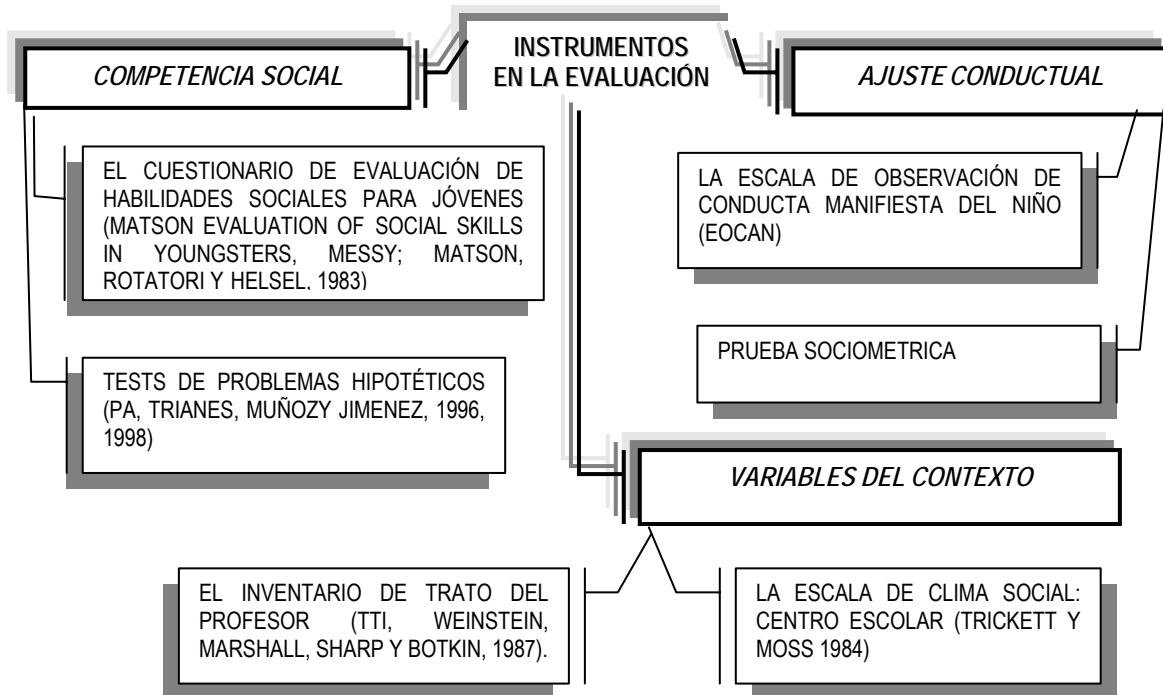
- La escala de Observación de Conducta Manifiesta del niño (EOCAN).
- Y una prueba de evaluación de iguales, atendiendo a dos criterios: "Le va bien en la escuela" "No le va bien en la escuela y "Buen compañero" "No buen compañero".

Y por último, para el análisis de variables del contexto clase, se han tenido en cuenta:

- La escala de Clima Social: Centro Escolar (Trickett y Moss 1984)

y el Inventario de Trato del Profesor (TTI; Weinstein, Marshall, Sharp y Botkin, 1987) .

Figura 5.4. Instrumentos utilizados en la investigación.



Pasamos a justificar cada uno de los instrumentos utilizados en esta tesis, realizando una rápida revisión de las investigaciones dirigidas al desarrollo de una tecnología precisa de evaluación de la competencia social.

5.5.2.2.1. Evaluación de las Habilidades Sociales mediante Autoinforme

Durante los años 70, predominó, en los estudios sobre habilidades sociales, el uso de las técnicas observacionales en mayor medida que otras técnicas como la entrevista, cuestionario, etc. (Fernandez-Ballesteros, 1994). Ha sido la perspectiva conductual la que defiende la observación como método por excelencia para determinar que conductas caracterizan a los sujetos socialmente habilidosos y que conductas caracterizan a los sujetos socialmente inhábiles.

Años más tarde, superados los prejuicios de los conductistas respecto a los procedimientos de autoinforme (Bellack y Hersen, 1977), los investigadores comienzan a utilizar técnicas tradicionales como la entrevista y los cuestionarios (Piotrowski y Keller, 1984). Los cuestionarios recobran su auge por varias razones, entre ellas: su bajo coste y fácil aplicación, además de que permiten evaluar pensamientos y sentimientos del sujeto en situaciones sociales.

Durante la segunda mitad de la década de los 60 aparecen los primeros cuestionarios de

habilidades sociales, diseñados para población adulta y universitaria. En la segunda década de los 70 surgen las primeras adaptaciones para adolescentes, el cuadro siguiente recoge algunos de los instrumentos adaptados para adolescentes.

Instrumentos Adaptados

Modified Rathus Assertiveness Schedule (MRAS; Del Greco, Breitbach y McCarthy, 1981; Vaal y Mccullagh, 1977)
The Gambrill and Richey Assertiveness Inventory (AI; Goldberg y Botvin, 1993)
The Scale for Interpersonal Behavior (SIB; Bijstra, Bosma y Jackson, 1994)
The Children's Action Tendency Scale (CATS; Deluty 1979)
The Children's Assertiveness Inventory(CAI; Ollendick, 1981).
The Children's Assertive Behavior Scale (CABS; Michelson y Wood, 1982)

En la década de los años 80, crucial, prolifera la elaboración de autoinformes para adolescentes, continuando hasta mediados de los años 90. El siguiente cuadro nos permite apreciar la abundancia de cuestionarios que surgen durante este periodo.

Instrumentos para Adolescentes

The List of Social Situation Problems (LSSP; Spence, 1980)
The Adolescent Assertion Expression Scale (AAES; Connor, Dann y Twentyman, 1982)
The Questionnaire about Social Difficulty for Adolescents (QSDA; Lindsay y Lindsay, 1982)
The Matson Evaluation of Social Skills for Youngsters (MESSY; Matson, Rotatori y Helsel, 1983)
The School-Related Social Behavior Questionnaire (SRSBQ; Loranger, Poirier y Gauthier, 1983)
The Assertiveness Scale for Adolescents (ASA; Lee, Halberg, Slemmon y Haase, 1985)
The Class Conduct Questionnaire (CCQ; Loranger y Arsenault, 1989)
The Perceived Adolescent Relationship Scale (PARS ;Andrews y Francis, 1989)
The Adolescent Social Self-Efficacy Scale (S-EFF; Connolly, 1989).
The Teenage Inventory of Social Skills (TISS; Inderbitzen y Foster, 1992),
The Assertiveness Scale for Children and adolescents (ASCA; Godoy, Gavino, Martorell y Silva, 1993)
The Checklist of Adolescent Problem Situations (CAPS; Cavell y Kelley, 1994)
The Interpersonal Problem Situation Inventory for Urban Adolescents (IPSIUA; Farrell, Ampy, y Meyer, 1998)

En nuestro país el desarrollo de autoinformes para adolescentes se produce a mitad de la década de los 80. Silva y Matorrell (1987) construyen el primer cuestionario, la Batería de Socialización-Autoevaluación (BAS-3). En los últimos años, destaca la línea de elaboración y validación de cuestionarios realizada por el equipo de investigación de Méndez, Hidalgo e Inglés. Publican las adaptaciones españolas de varias escalas, entre ellas, la MESSY (Méndez, Hidalgo e Inglés, 2002). Además, han construido otros cuestionarios como: El Autoinforme de Actitudes y Valores en las Interacciones Sociales (ADCA-I) y la Escala Autoinforme de Hábitos

Asertivos(AIHA), contruidos por García y Magaz (2000 a,b) y la Escala de Habilidades Sociales (EHS), construida por Gismero (2000).

The Matson Evaluation of Social Skills in Youngsters (MESSY) de Matson et al. (1983), ha sido uno de los autoinformes más usados. Se creo con el fin de desarrollar una técnica sistemática para la medición de las habilidades sociales en niños/as, intentando superar el principal problema de investigación en esta área, la tendencia de los investigadores a considerar los comportamientos problemáticos de los/as niños/as desde suposiciones a priori, en lugar de basarse en estudios empíricos.

Evalúa una amplia gama de comportamientos verbales y no verbales propios de relaciones interpersonales eficaces (Rinn and Markle, 1980), seleccionados, por dos evaluadores independientes, de diversas escalas: "The child Behavior Profile"(Achenback, 1978; Achenback and Edelbrock,1979); "Behaviour Problem Checklist" (Quay, 1977; Quay and Peterson, 1975); y "Connor´s Hiperactivity Scale"(Connors, 1969). Sus autores consideran que la prueba permite la identificación temprana de los excesos y déficits sociales, y el desarrollo de una evaluación multi-modelo, por la amplia gama de comportamientos sociales que engloba. Por ello, en la presente investigación se ha utilizado esta prueba. Además, presenta la ventaja de presentar un doble formato de aplicación para ser administrada individualmente a los/as alumnos/as (Messy alumnos/as) y al profesorado (Messy profesor/a). El contenido, formato y factores de la prueba se recogen en el apartado instrumentos de la parte empírica del presente trabajo de investigación.

5.5.2.2.2. Evaluación de las Habilidades Sociales de Solución de Problemas Interpersonales

Los tests de problemas hipotéticos han sido empleados profusamente en el campo de la Competencia social infantil a la hora de evaluar estrategias de Resolución de Problemas Interpersonales. Consisten en problemas que se plantean al sujeto para que responda como si fuera el protagonista, bien a través de instrumentos de lápiz y papel, bien a través de estímulos visuales, como por ejemplo, películas de vídeo, en los que se le pide una respuesta verbal o escrita.

Respecto a lo que mide la respuesta hipotética a problemas no vividos directamente, su interpretación ha ido variando al mismo tiempo que ha ido evolucionado la propia concepción de las Habilidades de Solución de problemas Interpersonales (HSPI). En un principio se considero que esta respuesta a los problemas hipotéticos reflejaba las habilidades cognitivas de solución de problemas interpersonales (Pelechano, 1984, 1986; Spivack y Shure, 1974; Urbain y Kendall, 1980), entendidas como habilidades generales de amplio espectro cuya correspondencia con la

conducta concreta emitida por el niño/a en situaciones reales debía ser probada. Sin embargo, las investigaciones realizadas para probar como estas habilidades cognitivas median el cambio en la conducta observada por adultos significativos, no han logrado resultados concluyentes (Durlack, 1983; Weissberg et al., 1989). Además, la evaluación de estas habilidades se centró únicamente en la frecuencia y diversidad de las respuestas emitidas ante los problemas hipotéticos, parámetros que también han sido cuestionados, ante la presencia de bajas correlaciones o resultados contradictorios que han llevado a concluir que la mera producción de respuestas no debe ser el único parámetro para evaluar estas habilidades de solución de problemas interpersonales (Musun-Miller, 1993).

Interpretaciones más actuales conciben las HSPI como habilidades y estrategias que son activadas por la demanda y características de las situaciones, dependiendo en gran medida de los objetivos que guían al niño/a al afrontarla interacción o el problema (Dodge, 1985; Selman y Demorest, 1984; Selman y Yeates, 1987; Shantz, 1987; Yeates y Selman, 1989), siendo reguladas por reglas que varían en relación a los contextos sociales (Chadsey-Rusch, 1992). Son entendidas, pues, de un modo más restringido y directamente vinculadas a las características de las situaciones, problemas o tareas concretas. Además, se mantiene que la respuesta a los problemas hipotéticos puede expresar el conocimiento social que posee el niño o niña acerca de las respuestas que son aceptadas socialmente en las distintas situaciones (Krasnor, 1985; Rensaw y Asher, 1982; Trianes et al., 1996). Es decir, puede tratarse de una expresión del conocimiento social que tiene el sujeto de cual es la respuesta "hábil", teniendo en cuenta las normas y expectativas del ambiente, en un determinado problema. Este conocimiento social influye en la respuesta emitida ante un problema, ya que, durante una interacción social, estas estructuras de conocimiento influyen en cómo procesa el individuo la información disponible (Dodge, 1993; Rubin y Rose-Krasnor, 1992). Sin embargo, el vínculo entre conocimiento y conducta social puede ser débil, al tratarse de dos variables pertenecientes a ámbitos distintos de la conducta. Se diferencia claramente la estrategia real que el niño emplea en la situación vivida, captada por observación directa, y su respuesta ante el problema virtual, captada por el instrumento llamado de problemas hipotéticos. Investigaciones realizadas por Trianes et al. (1996) han encontrado resultados que apoyan la interpretación de la respuesta a problemas hipotéticos como conocimiento social. Se encontró que los alumnos mayores presentan una importante unanimidad o acuerdo a la hora de elegir la respuesta socialmente pertinente ante un problema social hipotético, mientras que niños/as pequeños/as muestran, en el mismo caso, una notable dispersión de respuesta. Se interpreta como un mayor grado de conocimiento de las estrategias socialmente aceptadas en los/as niños/as mayores, debido al desarrollo y /o la escolarización. En este trabajo de

investigación, se recoge esta concepción considerando que este tipo de medida puede presentar diferencias interindividuales. Las estrategias serían el origen de las diferencias interindividuales en relación con un mismo problema real o hipotético, dependiendo de las características específicas de los diferentes contextos y situaciones sociales, lo cual sería un factor constante, pero dependen, además, de la experiencia y resultados anteriores obtenidos en ese tipo de problema por el niño/a y, por supuesto, de su procesamiento cognitivo subyacente y actual, lo cual junto con los recursos disponibles, sería el factor responsable de las variaciones interindividuales.

En esta investigación se ha utilizado un cuestionario de problemas hipotéticos elaborado por el grupo de investigación, a partir de diversas fuentes: la bibliografía especializada y la opinión de profesores/as y orientadores/as. Además, se contó con experiencia previa para ser aplicadas a niños/as de preescolar y primaria. Se define "problema" de acuerdo a Shantz (1987), como forma de intercambio entre dos o más participantes, que supone, entre los objetivos de estos, superar una oposición o resistencia recíproca, es decir, evitar que el objetivo de uno de los participantes sea bloqueado por el otro y recíprocamente. La prueba utilizada reúne situaciones-problemas que han sido designadas en la literatura como de alta frecuencia en los conflictos con iguales y con adultos (Shantz, 1987). Su contenido, formato y estrategias quedan recogidas en el apartado Instrumentos de la parte empírica de esta tesis.

5.5.2.2.3. Apreciación de Desajustes Conductuales por Adultos Significativos

La evaluación del ajuste social es muy importante como medida de la efectividad del entrenamiento en habilidades cognitivas, ya que éstas se estiman mediadoras del ajuste conductual, por lo que su mejora debe reflejarse en la mejora a nivel de comportamiento social.

Por otro lado, los/as profesores/as son otra fuente relevante de información y evaluación de la competencia social. Su frecuente contacto con los/as niños/as les otorga la posibilidad de observar la conducta y evolución de los/as alumnos/as.

Las medidas de ajuste conductual observados por adultos significativos más utilizadas son las escalas y listas de control de comportamientos y las referidas a problemas conductuales. Suelen usarse como métodos de screening cuya información se completa con medidas más específicas como los tests de conocimiento social, medidas sociométricas y datos de la observación directa, etc.

En el presente trabajo de investigación, se utiliza una escala de valoración para profesores/as que ha ido elaborando el grupo de investigación a lo largo de varios años. Ha sido

utilizadas en diferentes investigaciones sobre competencia social en la escuela: con niños/as de Educación Infantil (Muñoz y Blanca, 1988; Muñoz, 1994) y niños/as de Educación Primaria (Jiménez, 1994; Muñoz y Jiménez, 1995). Inicialmente, se diseñó con la pretensión de mejorar la evaluación del ajuste conductual, sin embargo, ha demostrado ser un instrumento útil en la evaluación multidimensional del comportamiento social en la investigación sobre competencia social en el contexto escolar. El contenido, formato y factores se describen en el apartado instrumentos de la parte empírica.

5.5.2.2.4. Evaluación Sociométrica

Aunque, gran parte de la investigación sobre habilidades Sociales se ha centrado en la observación directa de cambios conductuales, el uso de las técnicas sociométricas se ha visto revalorizado por el creciente interés en las relaciones con iguales (Coie y Dodge, 1983) y por la gran validez social que se le atribuyen a los datos que se obtienen de ellas.

Remite a diversas técnicas de evaluación que tienen como elemento común, la recogida sistemática de información sobre los individuos provenientes de sus iguales o compañeros (Dygdon, 1988). Los iguales se convierten en informadores especialmente interesantes por diferentes razones: a) informan de conductas relevantes pero de baja ocurrencia (Asher y Hymel, 1981); b) tienen la oportunidad de observar al niño/a en periodos de tiempo más largos a los que pueden hacerlo los observadores externos, de modo menos intrusivo (Smith, 1967); c) están más en contacto con el niño/a. En este sentido, se le atribuye una gran validez social a los datos que derivan de dichas técnicas.

Frecuentemente, han sido utilizadas para identificar sujetos con déficit en habilidades sociales y para evaluar los efectos de un tratamiento (Foster y Ritchey, 1979; Gresham, 1981), al considerar que los iguales están en una posición privilegiada para captar los efectos de los cambios producidos por cualquier entrenamiento, de manera que el éxito de éste debería reflejarse en un cambio positivo de las actitudes de los iguales hacia los sujetos entrenados.

Suelen ser tenidas en cuenta para informar de la conducta social del niño/a, junto a datos de la observación directa y de la valoración de profesores/as (French y Waas, 1985; Hymel y Rubin, 1985). No ha sido frecuente utilizarla como única medida de evaluación de resultados (Oden y Asher, 1977).

Existen diferentes técnicas sociométricas, Dygdon (1988) establece: a) Nominaciones, como procedimiento más antiguo y más usado, que consiste en pedir a cada niño/a de la clase que elija a un número determinado de compañeros respecto a un criterio dado. La puntuación de cada niño/a se deriva directamente del número de elecciones que reciba y de ella derivan los índices de

popularidad o aceptación (criterios de elección positivos) y de rechazo (criterios de elección negativos). Se suele combinar nominaciones positivas y negativas para establecer el status sociométrico. b) Procedimiento de Evaluación de Iguales consiste en pedir a los/as niños/as que elijan a los compañeros/as que mejor se ajusten a una serie de conductas, características o actitudes descritas, frecuentemente, supone la evaluación de todos los/as niños/as del grupo clase, ofreciendo una información más específica que el procedimiento de las nominaciones. c) Los Métodos de Ordenación o "*Ranking*", son muy utilizados por los/as profesores/as para seleccionar aquellos/as niños/as que deben de participar en un en programas de entrenamiento social. Se describen como la ordenación que hace el profesor/a o los/as alumnos/as de todos los/as alumnos/as respecto a una dimensión dada.

Las diferentes técnicas de evaluación sociométrica no generan el mismo tipo de información. Concretamente, las nominaciones nos indican preferencias de los/as niños/as hacia otros iguales y las valoraciones de iguales nos permiten conocer el grado de aceptación en el grupo clase de cada niño/a. Así, cuando el propósito de una investigación va referido a la selección de sujetos para la aplicación de un programa de intervención se recomienda el uso de nominaciones positivas y negativas, de las que deriven puntuaciones de preferencia e impacto social. Sin embargo, para valorar los efectos de una intervención, la evaluación de iguales ha demostrado mayor sensibilidad a los efectos del tratamiento (Oden y Asher, 1977).

Esta investigación, desde la perspectiva de evaluación multidimensional, ha considerado importante obtener e incluir datos que deriven de una evaluación sociométrica, precisamente para completar la información obtenida de otras fuentes e informantes (propio alumno/a, profesor/a). Así, se ha utilizado como técnica de evaluación sociométrica, el procedimiento evaluación de iguales, por considerar que genera un tipo de información más objetiva sobre los/as compañeros/as desde la perspectiva de un igual. Se ha recogido la valoración que cada sujeto tiene de sus iguales utilizando la designación de los compañeros que se ajustan a los criterios: "Le va bien en la escuela"/ "No le va bien en la escuela y "Buen compañero"/ "No buen compañero".

5.5.2.2.5. Evaluación del Contexto

La evaluación integral de procesos o factores contextuales de los centros escolares está en auge, por la incidencia indirecta que estos factores tienen sobre los resultados educativos.

Desde hace algunas décadas se vienen desarrollando estudios sistemáticos sobre factores socio-ambientales e interpersonales en la escuela. Como referente principal tenemos las teorías Psicosociales que se han encargado de analizar procesos interpersonales o psicosociales de los contextos de desarrollo. Destaca el modelo interaccionista, desarrollado por Kurt Lewin y

posteriormente Murray, que analiza las complejas asociaciones entre personas, situaciones y resultados. Además, establece la conducta personal en función de un proceso continuo de interacción multidimensional entre el individuo y las situaciones en el que él se encuentra (Lewin, 1943).

Cornejo y Redondo (2001) afirman de forma simplificada, que los procesos o factores interpersonales se expresan en las instituciones escolares en varios niveles: a) nivel organizativo o institucional, tienen que ver con el clima institucional, relacionándose con elementos como: gestión, normas de convivencia, participación de la comunidad educativa; b) nivel del aula, relacionado con el clima del aula y con elementos concretos, como: relaciones profesor/a-alumno/a y relaciones entre pares; c) nivel intrapersonal que guarda relación con las creencias y atribuciones personales y con otros elementos como: autoconcepto de alumnos/as y profesores/as, creencias, motivaciones personales y expectativas sobre los otros.

De todos estos niveles, el estudio del ambiente o clima social se ha convertido, en las áreas de investigación educativa, el de mayor relieve en el ámbito internacional. Diversos estudios establecen una relación directa entre clima escolar positivo y variables como: rendimiento, adquisición de habilidades cognitivas, aprendizaje efectivo y desarrollo de actitudes positivas hacia el estudio, (Casassus, Cusato, Froemel y Palafox, 2000; Walberg, 1982; Villa y Villar, 1992). Por otra parte se señala una relación significativa entre una percepción positiva del clima social escolar y la ausencia de problemas de inadaptación y psicopatología, en adolescentes. Por ello, la presente investigación evalúa como variables del contexto:

1. El clima de clase, mediante la Escala de Clima Social: Centro Escolar de (Trickett y Moss 1984). Escala elaborada por Moss y su equipo de colaboradores de la Universidad de Stanford. Cuyos principios teóricos derivan de las aportaciones de Herry Murray (1938) y de su conceptualización de presión ambiental. El supuesto básico es que el acuerdo entre los individuos, al mismo tiempo que caracteriza el entorno, constituye una medida del clima ambiental y que este clima ejerce influencia directa sobre la conducta. De manera que el objetivo fundamental de dicha escala es medir y describir las relaciones profesor/a-alumno/a, alumnos/as-alumnos/as, así como la organización del aula. La denominación de las variables de la prueba responden a las dimensiones y subescalas de la escala de Trickett, Moss, (1984), cuyos detalles se exponen en el apartado instrumentos de la parte empírica de la tesis. Se ha mantenido de manera íntegra y completa el formato para profesor/a, sin embargo hemos introducido algunas modificaciones y adaptaciones en el formato para alumno/a con el fin de hacer más sencilla su aplicación y mantener el interés y la atención del alumno.

2. Y las percepciones de los alumnos/as sobre el trato del profesor, mediante el Inventario de Trato del Profesor (Teacher Treatment Inventory, TTI, Weinstein et al., 1987). Prueba que mide percepciones que los/as niños/as tienen acerca del trato y del tratamiento que ellos mismos reciben por parte del profesor/a, además de evaluar las expectativas que los/as niños/as tienen sobre su propia ejecución y las expectativas de su maestro/a sobre ellos. El contenido del inventario deriva de analizar, en la literatura existente, las relaciones entre comportamientos docentes y los logros del estudiante, así como la expresión de las expectativas del maestro/a en su comportamiento y las percepciones que tienen los/as niños/as del ambiente del aula. Nosotros hemos utilizado dicho inventario para recoger la percepción del alumno/a sobre el comportamiento del profesor/a y el ambiente del aula. La denominación de las variables de dicho inventario, formato e ítems se recogen con detalle en el Apartado 6.4. de la parte empírica de la tesis.

PARTE EMPIRICA

6. ESTUDIO EMPIRICO

6.1. INTRODUCCIÓN

Esta segunda parte recoge por un lado, los diversos aspectos del estudio empírico, hipótesis, muestra, procedimiento, análisis de datos y resultados y por otro lado, a nivel de reflexión y discusión, las conclusiones a las que hemos llegado en base a los resultados de dicho trabajo de investigación.

Se trata de evaluar la efectividad del programa de Educación Social y Afectiva (Trianes y Muñoz, 1994; Trianes, 1996) que se ha aplicado:

- En un colegio público de Zona de Atención Educativa Preferente de la capital de Málaga. Desde esta clasificación o catalogación se contempla como zona de Atención Educativa Preferente barrios con problemáticas socioculturales cuyas características (problemática social, minorías étnicas, dificultades económicas, etc.) se estiman que suponen situaciones de desventaja o riesgo para el desarrollo personal y escolar de los alumnos/as que residen en ellas. Además, en el alumnado se constatan distintas situaciones problemáticas: conflictos interpersonales de índole diversa (problemas de disciplina escolares, diferentes tipos de agresiones), abandono escolar, etc., las cuales suponen una dificultad para los profesores.
- Y durante la Enseñanza General Básica (último curso de 1ª etapa y 2ª etapa). Periodo crítico por los grandes cambios y las nuevas demandas que el propio sistema escolar genera en dichos años escolares, unido a que los alumnos/as en riesgo no puedan desarrollar respuestas ajustadas a las nuevas dinámicas de cambio.

El enfoque de la intervención ha sido predominantemente técnico-aplicado, con carácter educativo y de prevención-promoción. Se parte de objetivos y procedimientos de la educación reglada y del propio curriculum, utilizando los procedimientos y las situaciones que provea la propia infraestructura de la programación escolar, para promover el desarrollo del alumno/a como persona. Se basa en la premisa de que el programa de Educación Social y Afectiva potencia las relaciones interpersonales de calidad entre los compañeros de clase y el desarrollo social y afectivo de alumnos/as en mayor medida y en comparación a alumnos/as a los que no se le aplica el programa.

Además, para probar la eficacia de dicho programa se ha realizado una evaluación que se ha caracterizado por su naturaleza multidimensional, sobre variables personales de los alumnos/as y variables del contexto clase, muestreando diversas variables de ajuste social y diversos puntos de vista de agentes implicados en la evaluación, el propio niño/a, profesores e iguales. Con un carácter de continuidad en el tiempo, evaluando antes de empezar a aplicar el programa, durante la aplicación del programa (tres años de aplicación) e incluso un año después de finalizar la aplicación de este.

La verdad es que mantener este tipo de intervención aplicada en el tiempo (cuatro años) y a la vez conseguir que la investigación sea rigurosa, ha sido complicado y no exento de dificultades como:

- a) Reducción en el número de alumnos/as a lo largo de la investigación, por motivos diversos como repetir curso, cambio de colegio y otros.
- b) Cambios del profesorado por curso escolar. Sobre todo, de 5º a 6º de E.G.B.

Sin embargo, hemos podido investigar la realidad tal y como se da o se produce, aspecto importante cuando se investiga desde una disciplina que pretende solucionar problemas relevantes para los seres humanos ayudándoles en sus propios contextos de vida.

6.2. OBJETIVOS E HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN

El objetivo general de esta investigación consiste en evaluar la efectividad del programa de Educación Social y Afectiva (Trianes y Muñoz, 1994; Trianes, 1996). Para ello se ha desarrollado una evaluación general que se desglosa en variables relativas al sujeto y variables relativas al contexto, las cuales a su vez, se obtienen a partir de tres fuentes: el propio alumno/a, el profesor/a y los iguales. A continuación se especifican las hipótesis parciales relacionadas con aspectos concretos de la evaluación llevada a cabo:

Variables del sujeto

- I. Autoinformadas por el propio alumno/a mediante los cuestionarios: Evaluación de Habilidades Sociales para Jóvenes (Matson Evaluation of Social Skills in Youngsters, MESSY; Matson et al., 1983) y Pensamiento Alternativo (PA; Trianes et al., 1996, 1998). La hipótesis es que los/as alumnos/as intervenidos/as presenten una puntuación más alta en la variable habilidades sociales, así como una disminución en las variables relativas a conductas sociales problemáticas, junto a un mayor conocimiento social en la solución de problemas

interpersonales después de aplicar el programa.

- II. Informadas por el profesor/a a través del cuestionario de Evaluación de Habilidades Sociales para Jóvenes (Matson Evaluation of Social Skills in Youngsters, MESSY; Matson et al., 1983) y la escala de Observación de la Conducta Manifiesta del niño, (EOCAN) elaborada por el grupo de investigación. La hipótesis es que los profesores de los/as alumnos/as intervenidos/as presenten puntuaciones más altas en la variable habilidades sociales y en las variables de la escala de conductas manifiestas o conductas adaptativas.
- III. Informadas por los iguales mediante un cuestionario sociométrico. La hipótesis es que los/as alumnos/as intervenidos/as obtengan un cambio positivo en las valoraciones entre ellos/as.

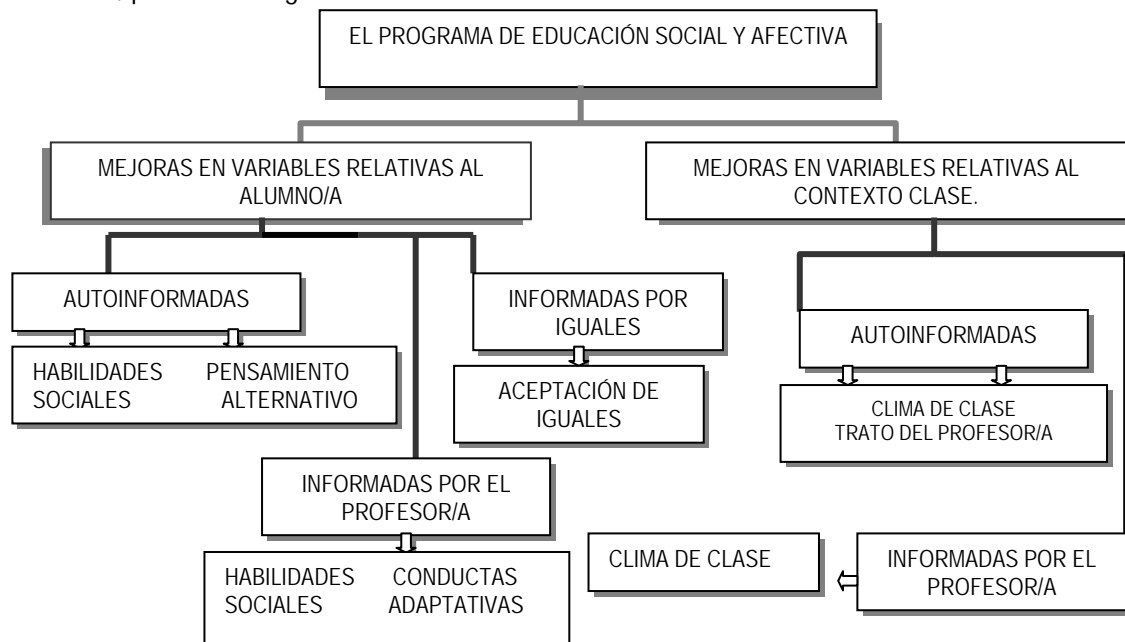
Variables relativas al Contexto

- I. Informadas por el alumno/a mediante la escala de Clima Social: centro escolar (Trickett y Moss, 1984) y el Inventario de Trato del Profesor (Teacher Treatment Inventory, TTI, Weinstein et al., 1987). Puesto que los factores de la escala de clima social: control, claridad e innovación sugieren una actuación directiva del profesorado, relativa más bien a la realización de tareas académicas que a relaciones interpersonales, la hipótesis es que los/as alumnos/as intervenidos/as presenten puntuaciones más altas en dichos factores guardando relación con la intervención, es decir, un menor control por parte del profesor/a y una mayor claridad e innovación en clase. Relativos al trato del profesor/a, se espera una menor directividad, feedback negativo y protagonismo de este, junto a niveles mayores de oportunidad y expectativas hacia el alumno/a.
- II. Informadas por el profesor/a a través de la escala de Clima Social del Aula (Trickett y Moss, 1984). La hipótesis es que los profesores de los/as alumnos/as intervenidos/as presenten puntuaciones mejores en factores del clima de clase que guardan relación con la intervención: una mayor implicación, afiliación y ayuda junto a una menor competitividad entre los alumno/as, un menor control por parte del profesor/a y una mayor claridad e innovación en clase.

La Figura 6.1 recoge, en líneas generales, la hipótesis global de esta investigación: La aplicación del Programa de Educación Social y Afectiva (Trianes y Muñoz, 1994; Trianes,1996) producirá mejoras en los alumnos del grupo Intervenido frente a los/as alumnos/as del grupo Control, a juicio del propio alumno/a, profesor/a e iguales, en:

- I. variables relativas al sujeto como habilidades sociales, pensamiento alternativo/conocimiento social, conducta adaptativa y aceptación de iguales.
- II. Y en variables relativas a la valoración del contexto como percepción del clima de la clase y trato del profesor.

Figura 6.1. Variables que se esperan que mejoren con la aplicación del programa, a juicio del alumno/a, profesor/a e iguales.



6.3. METODO

6.3.1. Participantes

La muestra la componen 44 alumnos/as (27 alumnos y 17 alumnas) que han sido investigados a lo largo de cuatro años de su escolarización, los comprendidos entre 5º y 8º de E.G.B. Son alumnos/as que pertenecen a dos colegios públicos de Zona de Atención Educativa Preferente de la capital de Málaga (según la clasificación establecida por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía).

La media de edad (rango y desviación típica) de estos/as alumnos/as por curso o año escolar ha sido: (Ver Tabla 6.1)

- a) una media de edad de 10,3 años, una desviación típica de 0,85 y un rango de 9-12 años, en quinto curso.

- b) una media de edad de 11,3 años, una desviación típica de 0,95 y un rango de 10 -13 años, en sexto curso:
- c) una media de edad de 12,3 años, una desviación típica de 0,95 y un rango de 11-14 años, en séptimo curso.
- d) y una edad media de 13,3 años, una desviación típica de 0,91 y un rango de 12-15 años, en octavo curso.

Tabla 6.1. Edad de los alumnos/as por curso escolar y años de investigación.

EDAD	CURSO ACADÉMICOS			
	1º AÑO DE INVESTIGACIÓN (5º E.G. B.)	2º AÑO DE INVESTIGACIÓN (6º E.G.B.)	3º AÑO DE INVESTIGACIÓN (7º E.G. B.)	4º AÑO DE INVESTIGACIÓN (8º E.G.B.)
MEDIA	10,3	11,3	12,3	13,3
DT	0,85	0,95	0,95	0,91
RANGO	9-12	10-13	11-14	12-15

6.3.2. Definición de los Grupos

Los centros escolares que accedieron a participar de manera voluntaria durante todo el tiempo que duró la investigación se asignaron a dos grupos siguiendo los criterios que se especifican a continuación.

a) Grupo Intervenido

Constituido por alumnos/as de un colegio de zona de Atención Preferente de la capital de Málaga a los que se le aplica el programa (Trianes y Muñoz, 1994; Trianes, 1996), durante tres años consecutivos y un año de seguimiento.

Inicialmente el número de alumnos/as era de 44 procedentes de dos aulas, sin embargo este número fue disminuyendo a medida que la investigación fue avanzando en el tiempo. Circunstancias como que los alumnos repitieran curso o cambiaran de colegio suponían quedar fuera del proceso de intervención. Concretamente, no podían formar parte de la evaluación alumnos/as repetidores por quedar fuera de la secuencia progresiva de dicha intervención, y alumnos/as que pasaban a otros centros que no desarrollaban nuestra intervención. Tampoco tenía sentido incorporar a la evaluación alumnos/as nuevos que cada año ingresaban en dicho colegio, por la misma razón expuesta en el caso de los repetidores, ya que no se podían ajustar a la secuencia progresiva de la intervención. De manera que solamente 22 alumnos/as de los 44 alumnos/as de la muestra inicial constituyeron la muestra definitiva de la investigación. Como

podemos apreciar en la Tabla 6.2, la variable sexo en este grupo se distribuyó, en quince niños y siete niñas.

b) Grupo Control

Está formado, igual que el grupo Intervenido, por alumnos/as de un colegio de zona de atención Preferente de la Málaga capital que no reciben ningún tipo de intervención. La distribución de sus sujetos según el sexo ha sido de doce niños y diez niñas (Ver Tabla 6.2).

Tabla 6.2. Composición de los grupos investigados en este estudio en cuanto a la variable sexo.

GRUPOS	SEXO		
	MASCULINO	FEMENINO	TOTAL
INTERVENIDO	15 (63,2%)	7 (31,8%)	22
CONTROL	12 (54,5%)	10 (45,5%)	22

6.3.3. Procedimiento

6.3.3.1. Selección de Aulas y Formación del Profesorado.

Se ha adoptado como criterio de selección de las aulas, la participación voluntaria de profesores/as tutores/as en la Formación y Aplicación del Programa en el aula (aula Intervenido) y la no participación de profesores/as tutores/as en la formación y aplicación de dicho programa (aula Control). Una de las razones por la que se ha mantenido este criterio ha sido, la evidencia de la superioridad de los resultados cuando el profesor/a se implica activamente en la realización de Programas, frente al empleo de co-terapeutas que lo aplican en sesiones fuera del curriculum general (Trianes, Rivas y Muñoz, 1990). Por tanto, la razón fundamental ha sido poder contar con profesorado dispuestos a formarse voluntariamente en la aplicación del Programa a lo largo de toda la investigación.

Inicialmente, la participación voluntaria del profesorado surgió de forma natural, concretamente, a raíz de la demanda inicial, planteada por un profesor y una profesora tutores de un colegio publico de Zona de Atención Preferente, relativa a la solución de problemas de disciplina que estaba afectando a la vida en clase. Esta demanda se hizo a la orientadora del equipo de Orientación de la Zona Palma-Palmilla (EPOE), quien se puso en contacto con nuestro equipo de Investigación para recibir asesoramiento con el objetivo de resolver dichos problemas de

disciplina. Tras el primer contacto con la orientadora, el grupo de investigación realiza un análisis inicial de dicha demanda y propone la aplicación del Programa de Educación Social y Afectiva (PESA) (Trianes y Muñoz, 1994; Trianes, 1996) a dicho profesorado. Transcurrido el primer año de aplicación del programa y divulgarse la experiencia de estos dos profesores con el programa, al año siguiente solicitan continuar la aplicación de éste, pero esta vez, la petición la realiza todo el profesorado que iba a impartir docencia a los alumnos que habían empezado el año anterior el entrenamiento con el programa. Gracias a esta segunda demanda se establece el compromiso de participar no solo ese año concreto sino todo el tiempo de la aplicación del programa en su totalidad.

Por otro lado, para la selección de las aulas controles, la orientadora del equipo de Orientación de la Zona Palma-Palmilla (EPOE) realizó un sondeo en distintos colegios de la zona de Atención Preferente "Palma-Palmilla" previo contacto con los directores de estos colegios, para detectar profesores que podían estar interesados en colaborar en nuestra investigación. Visitamos los centros seleccionados y mantuvimos una entrevista con el Director y el profesorado, exponiendo las tareas a realizar por el equipo de investigación así como por los/las profesores/as interesados/as en participar, a nivel de evaluación. Concretamente, el equipo de investigación aplicaría la mayor parte de las pruebas a los alumnos y el profesorado solamente cumplimentaría una pequeña parte de las mismas.

6.3.3.2. Temporización de la Intervención y Evaluación

El diseño que hemos desarrollado a lo largo de los cuatro años ha mantenido como estructura básica, tres fases de intervención con el Programa abarcando formación del profesorado e implantación del programa en el aula y cinco fases de evaluación en las que se cumplimentan pruebas por parte de los alumnos y por parte de los profesores. Como se aprecia en la Tabla 6.3, los momentos de evaluación y los módulos del programa aplicados por curso escolar han sido:

El primer año, los alumnos/as cursaban 5º de E.G.B., realizamos, al inicio del curso escolar, una evaluación "previa" a la implantación del programa que hemos denominado Pre. Luego, a lo largo del curso, se desarrolló la primera fase de intervención, aplicándose el Módulo I de dicho programa, y al finalizar dicho curso escolar tuvo lugar una evaluación "a posteriori" a la aplicación del programa, denominada Post 1.

En el segundo año, cuando los alumnos/as cursaban 6º E.G.B., realizamos la segunda fase de intervención, centrada de nuevo en el Módulo I del Programa. La razón de repetir el

modulo I estaba justificada por el hecho de que se incorporaron nuevos profesores al desarrollo del programa y necesitaban la formación en dicho modulo. Este hecho, lejos de ser una contrariedad o de ser una limitación para el desarrollo del diseño de la intervención en el Programa, nos brindaba la posibilidad de contar con la implicación del profesorado que mantenían relación con los alumnos, objetivo prioritario de nuestra intervención. Y por tanto, al finalizar el curso escolar, realizamos su correspondiente evaluación “ a posteriori” a la aplicación del Modulo I, identificada como Post 2.

Tabla 6.3. Temporización de la Intervención y Evaluación.

	AÑOS DE LA INVESTIGACIÓN			
	1º año	2º año	3º año	4º año
Curso Escolar	5º E.G.B	6º E.G.B	7º E.G.B	8º E.G.B
Momentos de la Evaluación	Medida-Pre MedidaPost1.	Medida Post2.	Medida Post3	Medida Seguimiento
Módulos del Programa	Modulo I.	Modulo I.	Modulo II.	Sin aplicar Programa

En el tercer año, los alumnos estaban en 7º curso de E.G.B., desarrollamos a lo largo de dicho curso la tercera fase de intervención con la aplicación del Modulo II del programa y al final del curso realizamos su correspondiente evaluación “ a posteriori” a la aplicación del Modulo II, identificada como Post 3.

Y en el cuarto año, los alumnos realizaban 8º curso E.G.B., realizamos el seguimiento de la intervención, con su correspondiente fase de evaluación al finalizar el curso escolar denominada Seguimiento.

6.3.4. Diseño

Se trata de un diseño cuasi-experimental. Consta de un factor intergrupo con dos niveles (Intervenido/Control) y un factor intragrupo de cinco medidas repetidas: una medida previa a la aplicación del programa (Pre), tres medidas posteriores a la aplicación del programa, (Post1, Post2 y Post3) y una medida de seguimiento del programa (Seguimiento).

Los dos grupos del diseño se diferencian en la aplicación o no de la variable independiente: El grupo Intervenido fue entrenado con el Programa de Educación Social y Afectiva de Trianes y Muñoz (1994; Trianes, 1996) y el grupo Control no fue entrenado con ningún tipo de programa. Las medidas que se han establecido han sido: Pre, Post1, Post2, Post3 y Seguimiento.

Como podemos apreciar en la Tabla 6.4, la evaluación repetida se realizó sobre todas las variables dependientes de las distintas pruebas con la excepción de las relativas a las pruebas: (MESSY-Alumno/Profesor), Sociométrico, (Clima social:Alumno/Profesor) y (TTI) que no fueron evaluadas en el Post3; (EOCAN) que no fue evaluada en el Post3 y Seguimiento y (PA) que no fue evaluada en el Post2.

Tabla 6 4. Pruebas aplicadas a los alumnos/as y profesores en los distintos momentos de evaluación.

	ALUMNOS/AS				
	PRE	POST1	POST2	POST3	SEGUIMIENTO
MESSY	x	x	x		x
CLIMA	x	x	x		x
TTI	x	x	x		x
PA	x	x		x	x
SOCIOMETRICO	x	x	x		x
	PROFESORES				
	PRE	POST1	POST2	POST3	SEGUIMIENTO
MESSY	x	x	x		x
CLIMA	x	x	x		x
EOCAN	x	x	x		

6.4. INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN.

6.4.1. Cuestionario de Evaluación de Habilidades Sociales para Jóvenes (Matson Evaluation of Social Skills in Youngsters, MESSY; Matson, Rotatori y Helsel, 1983)

Esta escala para su utilización, en este estudio de tesis, se tradujo bajo el criterio de dos profesores de Psicología con dominio del idioma inglés y se adaptó en el seno del grupo de investigación (HUM-378). Concretamente, su adaptación supuso eliminar los ítems del factor Miscelánea por su difícil interpretación, manteniendo de manera íntegra el resto de ítems de los otros factores dicha prueba.

Se han utilizado las dos versiones de la prueba: (MESSY-alumno/a) y (MESSY- profesor/a). Consiste en una serie de enunciados (Ver Anexol.1) para ser evaluados mediante una escala de cuatro grados o niveles de ocurrencia, con la siguiente equivalencia: 1: Nunca, 2: A veces, 3: A menudo y 4: Siempre.

El autoinforme del alumno/a, consta de 62 ítems que han configurado los factores (Ver Anexo I.1.):

- 1º Factor, Habilidades Sociales Apropriadas, lo componen veintitrés 23 ítems que evalúan conductas como expresividad emocional, tener amigos, compartir, etc.
- 2º Factor, Asertividad Inapropiada, lo configuran 16 ítems que exploran conductas agresivas de burla o abuso hacia los demás.
- 3º Factor, Impulsividad, constituido por 5 ítems que miden conductas autoritarias, capacidad de aguante, actitudes interferentes incluso negligentes.
- 4º Factor, Sobreconfianza, compuesto por 5 ítems que exploran conductas de sobrevaloración del Yo e identifican tendencias de arrogancia, superioridad, autosuficiencia.
- 5º Factor, Celos/Soledad, consta de 4 ítems que miden por un lado conducta de recelos, desconfianza, y por otro lado tendencias a la soledad.

El autoinforme de profesor/a, lo componen 64 ítems que constituyen los siguientes factores, (Ver Anexol.1):

- 1º Factor, Habilidades Sociales Apropriadas, con 20 ítems que incluyen ítems de contenido positivo que exploran conductas competentes socialmente de ayuda, cooperación, cortesía, y expresión de sentimientos positivos hacia los demás.
- 2º Factor, Asertividad Inapropiada, con 40 ítems que miden conducta de recelos, desconfianza, venganza, manipulación, impaciencia, presunción, menosprecio hacia los demás, arrogancia, mentiras, causar malestar a los otros, peleas.

Las propiedades psicométricas de esta prueba han sido investigadas sistemáticamente con resultados satisfactorios entre la población americana y china, (Kazdin, Matson y Elveldt-Dawson,1981). Estos autores realizan un análisis factorial con rotación Varimax y obtuvieron los factores: Habilidades Sociales Apropriadas, Asertividad Inapropiada, Impulsividad, Sobreconfianza y Celos, con autovalores: 10,59; 4,23; 1,18; 1,09; respectivamente, en la versión de la prueba para alumno/as. Y los factores Habilidades Sociales Apropriadas y Asertividad Inapropiada, con autovalores: 26,19 y 8,25, respectivamente, en la versión de la prueba para profesor/a.

Méndez et al., (2002) han realizado estudios para determinar la fiabilidad y validez de la traducción española del Messy, con muestra de adolescentes españoles, obteniendo: a) coeficientes de consistencia interna y fiabilidad test-retest elevados; y b) validez de constructo apoyada por las correlaciones con otros cuestionarios de asertividad, conducta prosocial y antisocial, como: "La Escala de Asertividad para Adolescentes"(Assertiviness scale for adolescent, ASA; Lee, Hallberg, Slemon y Haase, 1985); "El Inventario de Habilidades Sociales para Adolescente"(Teenage Inventory of Social Skills, TISS; Inderbitzen y Foster, 1992) y "La Escala de Asertividad para niños y Adolescentes" ASCA, Godoy, Gavino, Blanco, Martorell, Navarro y Silva, 1993). Además, se ha encontrado relación entre el comportamiento social inapropiado y variables de personalidad, correlacionando positivamente con las escalas de Psicopatología y Neurosis y negativamente con la escala de Extraversión del Cuestionario de Personalidad de Eysenck.

6.4.2. Cuestionario Pensamiento Alternativo (PA; Trianes, Muñoz y Jiménez, 1996,1998)

Se trata de un cuestionario que plantea al alumno/a situaciones hipotéticas de conflicto relevantes de su vida cotidiana y se le pregunta qué haría en tal situación eligiendo o señalando una respuesta de seis que se le ofrecen. (Ver Anexo I.2.)

El instrumento recoge seis situaciones hipotéticas de conflicto, cinco representan problemas con los iguales en el contexto escolar y una situación de conflicto con los padres en el contexto familiar. Estas situaciones pueden describirse según grupos racionales como:

- a) *Situación de conflicto de intereses* respecto a iguales en relación con la posesión y uso de objetos. Ejemplo, situación nº1: "*necesitas un libro que tiene otro niño*" y situación nº5: "*tienes que entregar un dibujo y falta colorearlo, preparas los colores y un compañero de clase viene y te los pide.*"
- b) *Situación de atropello de derechos* relacionado con no poder expresar su opinión. Ejemplo, situación nº3: "*el profesor ha salido y el compañero apuntador te ha apuntado cuando tu crees que te has portado bien .*"
- c) *Situación de agresión directa* al plantear un ataque físico o verbal, una provocación o conducta agresiva por parte de un igual. Ejemplo, situación nº4: "*un niño de tu clase forma una pandilla para meterse contigo*"
- d) *Situación de la necesidad de ayudar* a otra persona. Ejemplo, situación nº6: "*jugando al mate en el recreo a un compañero le pegan con un balón en la cara y empieza a sangrar.*"
- e) *Situación de conflicto de intereses con los padres*, representando demandas de éstos que obstaculizan los objetivos del niño. Ejemplo, situación nº2: "*quieres quedarte en casa pero tus padres.....*".

El formato de respuesta ha sido cerrado, a cada una de las situaciones-problemas le corresponden seis posibles respuestas a elegir una. Se combinan respuestas más elaboradas con respuestas más simples. Estas respuestas han sido catalogadas desde la tipología de estrategias de solución de problemas interpersonales (Jiménez, 1994; Trianes et al., 1996) (Ver Anexol.2.), construida empíricamente a partir del estudio de las estrategias que los/as niños/as describen más frecuentemente, denominando las categorías en función de las respuestas representativas que contenía cada una de ellas.

Nuestra investigación se ha ceñido a dos de estas situaciones-problemas, concretamente a la situación problema nº1 y nº2 que suponen un conflicto de interés entre iguales (problema nº1) y con los padres (problemas nº2). Las estrategias establecidas por soluciones a elegir en estas dos

situaciones problemas han sido:(Ver Tabla 6.5)

Situación-Problema 1: Esperar, Mandar, Negación, Apelar a Adulto, Razonar y Negociar.

Situación-Problema2: Esperar, Mandar, Chantaje, Agresión Indirecta, Razonar y Negociar.

Tabla 6.5. Estrategias de las situaciones problema nº1y nº2.

Estrategias	PROBLEMA 1.	PROBLEMA 2.
	Necesitas un libro que tiene otro niño..... Respuestas	Quieres quedarte en casa pero tus padres..... Respuestas
ESPERAR	"Esperaría a que otro terminara con el libro"	"Me aguantaría y jugaría con mi amigo en otro momento, cuando volviera de casa de mis abuelos u otro día."
MANDAR	"Le quitaría el libro"	"Me escaparía de casa"
NEGACIÓN	"No haría el trabajo"	
CHANTAJE		"Les diría a mis padres que me portare muy bien si me dejan quedarme "
APELAR A ADULTO	"Se lo diría al profesor"	
AGRESIÓN INDIRECTA		"Protestaría mucho todo el rato hasta que me dejaran mis padres quedarme en casa"
RAZONAR	"Le explicaría que yo también necesito el libro"	"Intentaría convencer a mis padres para que me permitan quedarme en casa"
NEGOCIAR	"Le diría que sí me deja el libro yo le doy algo que le guste"	"Les diría que mediodía juego mis amigos y medio día veo a mis abuelos"

6.4.3. La Escala de Observación de Conducta Manifiesta del niño (EOCAN)

Es una prueba elaborada por el grupo de investigación que mayormente describen conductas observables del comportamiento del alumno/a, si bien añade ciertos ítems de apreciación más global para ser evaluados por el/la profesor/a.(Ver Anexo I.3). No se ha aplicado de forma completa, nos hemos ceñidos a los ítems correspondientes a dos de las subescalas de la prueba (Amistosidad y Cooperación).

El formato de respuesta ha sido dicotómico (SI/NO).

Las subescalas que se han tenido en cuenta en esta investigación han sido: (Ver Anexol.3)

- 1ª Subescala, Amistosidad, con 12 ítems referidos a comportamientos relacionados con el bienestar interpersonal y el mantenimiento de las relaciones de amistad.
- 2ª Subescala, Cooperación que aglutina 12 ítems que remiten a comportamientos que

suponen implicación activa del sujeto en su contexto e incluye conductas relativas a ayudar, prestarse voluntario, compartir, cooperar y empatizar.

Los datos obtenidos precisamente sobre homogeneidad, fiabilidad y consistencia interna de la prueba ha resultaron aceptables (Muñoz, 1994; Muñoz, Trianes, Jiménez, Blanca, Sánchez, y García, 1995). Jiménez (1992) establece una consistencia interna de 0,87 para la subescala Amistad y de 0,84 para la subescala Cooperación. Además, Jiménez (1994) evidencia una relación de estas dos subescalas con otras medidas, en especial con las subescalas de la prueba Children Behavior Checklist (ABCL) de Achenbach y Edelbrock (1979).

6.4.4. Sociométrico

Es un cuestionario elaborado por el grupo de investigación, intenta recoger la valoración que cada sujeto tiene de sus iguales utilizando la designación de los compañeros que se ajustan a los criterios: "Le va bien en la escuela" "No le va bien en la escuela y "Buen compañero" "No buen compañero". En dicho cuestionario figuran los nombres de todos los niños/as de la clase y los criterios anteriormente mencionados. (Ver Anexo I.4).

6.4.5. Escala de Clima Social: Centro Escolar (Tricket y Moss ,1984)

Esta prueba se ha utilizado con el fin de valorar el clima del centro escolar, tanto por parte del alumno/a como por parte del profesor/a. Se ha mantenido de manera íntegra y completa para el profesor/a, mientras que para el alumno/a se ha adaptado a un formato más ameno y de más fácil aplicación, teniéndose en cuenta, solamente, tres subescalas.

La prueba consiste en una serie de enunciados (Ver Anexo I.5.) que han de ser evaluados como verdaderos o falsos. (V) (F).

Clima social alumno/a, consta de 30 ítems que configuran dos subescalas de la dimensión Estabilidad y una subescala de la dimensión Cambio, (Ver Anexo I.5.):

1. **Estabilidad:** mide el funcionamiento adecuado de la clase, organización, claridad y coherencia de la misma. Aglutina 20 ítems.
 - a) *Control.* Grado en que el profesor/a es estricto en sus controles sobre el cumplimiento de las normas y en la penalización de los infractores. Se tiene en cuenta la complejidad de la

norma y la dificultad para seguirla.

b) *Claridad*. Importancia que se le da al establecimiento y seguimiento de normas claras y al conocimiento por parte de los/as alumnos/as de las consecuencias de su incumplimiento. Grado de coherencia del profesor/a con la normativa y el incumplimiento. Exploran conductas agresivas de burla o abuso hacia los demás.

2. **Cambio**: evalúa el grado en que existe diversidad, novedad y variaciones razonables en las actividades de clase. Esta última dimensión recoge 10 ítems y una única subescala:

c) *Innovación*. Grado en que los/as alumnos/as contribuyen a planear las actividades escolares y la variedad y cambios que introduce el profesor/a con nuevas técnicas y estímulos a la creatividad del alumno.

Clima social para el Profesor/a consta de 90 ítems que configuran cuatro dimensiones/escalas y nueve subescalas con 10 ítems en cada subescala. Concretamente, las dimensiones/escalas y subescalas que componen cada una de ellas son las siguientes: (Ver Anexol.5.)

1. **Relaciones**: grado en que los estudiantes están integrados en la clase, se apoyan y ayudan entre sí. Aglutina 40 ítems.

a) *Implicación*. Mide el grado en que los/as alumnos/as muestran interés por las actividades de la clase y participan en los coloquios y cómo disfrutan del ambiente creado incorporando tareas complementarias.

b) *Afiliación*. Mide nivel de amistad entre los/as alumnos/as y como se ayudan en sus tareas, se conocen y disfrutan trabajando juntos.

c) *Ayuda*. Grado de ayuda, preocupación y amistad del profesor/a por los/as alumnos/as.

2. **Autorrealización**: valora la importancia que se le concede en la clase a la realización de tareas y temas de las asignaturas. Aglutina 20 ítems.

d) *Tareas*. Importancia que se le da a la terminación de las tareas programadas y el énfasis que pone el profesor/a en el temario de la asignatura.

e) *Competitividad*. Grado de importancia que se le da al esfuerzo por lograr una buena

calificación y estima.

2. **Estabilidad:** mide el funcionamiento adecuado de la clase, organización, claridad y coherencia de la misma. Aglutina 30 ítems.
 - f) *Organización.* Importancia que se le da al orden, organización y buenas maneras en la realización de las tareas escolares.
 - g) *Control.* Grado en que el profesor/a es estricto en sus controles sobre el cumplimiento de las normas y en la penalización de los infractores. Se tiene en cuenta la complejidad de la norma y la dificultad para seguirla.
 - h) *Claridad.* Importancia que se le da al establecimiento y seguimiento de normas claras y al conocimiento por parte de los/as alumnos/as de las consecuencias de su incumplimiento. Grado de coherencia del profesor/a con la normativa y el incumplimiento.

4. **Cambio:** evalúa el grado en que existe diversidad, novedad y variaciones razonables en las actividades de clase. Y una única subescala con 10 ítems:
 - i) *Innovación.* Grado en que los/as alumnos/as contribuyen a planear las actividades escolares y la variedad y cambios que introduce el profesor/a con nuevas técnicas y estímulos a la creatividad del alumno.

Esta escala ha sido traducida, adaptada y baremada para muestras españolas, se dispone una extensa bibliografía para su utilización, incluyendo un manual con normas de aplicación, plantilla de corrección y abundantes datos sobre fiabilidad y validez, muy aceptables. Concretamente, para el cálculo de la fiabilidad, se han utilizado tres procedimientos: el test-retest, la fórmula de Kuder-Richardson y el índice de homogeneidad. Para el primer procedimiento, los coeficientes han oscilado entre 0,72, el más bajo y 0,90, el más alto. Por la fórmula de Kuder-Richardson, los coeficientes han oscilado entre 0,67 y 0,86. Y por el procedimiento del índice de homogeneidad, entre 0,44 y 0,57. Con respecto, a la estructura interna, los autores de la adaptación a muestras españolas han mantenido la agrupación por subescalas o rasgos del clima social.

6.4.6. El Inventario de Trato del Profesor (Teacher Treatment Inventory, TTI; Weinstein, Marshall, Sharp y Botkin, 1987)

Esta escala ha sido utilizada de manera íntegra en nuestra investigación, tras ser traducida bajo el criterio de dos profesores de Psicología con dominio del idioma inglés. Consta de 30 ítems que intentan recoger la percepción del alumno/a sobre el comportamiento del profesor/a y el ambiente del aula. El formato de respuesta de los ítems es una escala de cuatro grados, con la siguiente equivalencia: 1: Nunca, 2: A veces, 3: A menudo y 4: Siempre, (Ver Anexol.6.).

La prueba la componen tres escalas:

- 1ª Escala, Directividad y Feedback Negativo del Profesor/a. Consta de 10 ítems que identifican comportamientos directivos del profesor/a y reacciones negativas hacia los/las alumnos/as.
- 2ª Escala, Orientación-Protagonismo del Profesor/a. Aglutina 10 ítems que expresan comportamientos de ayuda y guía por parte del profesor/a hacia los/as alumnos/as.
- 3ª Escala, Expectativas del Profesor/a hacia el alumno/a o Oportunidades. Consta de 10 ítems que expresan comportamientos positivos por parte del profesor/a hacia el alumno/a y las oportunidades que este les ofrece para expresarse.

Los autores de la prueba ofrecen datos de la consistencia interna para las tres escalas por niveles de edad de los alumnos/as, a través del α de Cronbach. Los coeficientes obtenidos por nivel de edad y por escalas respectivamente, han sido: 1º grado o nivel de edad (0,69; 0,58; 0,81); 3º grado o nivel de edad (0,69, 0,68, 0,78); 5º grado o nivel de edad (0,70, 0,63, 0,63). Los datos de la estabilidad en la medida, o coeficientes de fiabilidad Test-retest (Correlación de Pearson) por niveles de edad y por escalas, respectivamente, han sido: 1º grado o nivel de edad (0,67, 0,65, 0,78); 3º grado o nivel de edad (0,74, 0,69, 0,77); 5º grado o nivel de edad (0,77, 0,75, 0,83).

6.5. RESULTADOS

6.5.1. Análisis Estadísticos

En primer lugar, se debe hacer constar que, a lo largo de la exposición de los resultados, el grupo Control, se interpreta con relación a los distintos momentos de la aplicación del programa aunque esto solo se toma como referencia porque este grupo no ha recibido aplicación del programa.

Con objeto de analizar el efecto de la aplicación del programa a nivel descriptivo e inferencial, dependiendo del nivel de medida de las puntuaciones en los factores de los diversos instrumentos de evaluación, se han llevado a cabo distintos tipos de análisis.

El análisis descriptivo e inferencial se ha llevado a cabo con el paquete estadístico SPSS y las pruebas a posteriori (Análisis de tendencias y test a posteriori LSD de Fisher) con STATISTICA.

- En las Pruebas MESSY-Alumno/a, MESSY-Profesor/a, EOCAN, Clima Social: Centro Escolar-Alumno/a, y TTI se muestran:

1) Estadísticos descriptivos:

- a. en cada momento de evaluación: media, desviación típica
- b. para comparar las medias de dos evaluaciones en momentos consecutivos: tamaño del efecto 'diferencia de medias' para describir la diferencia de medias de las puntuaciones en cada factor, en cada momento de la evaluación con respecto al anterior.

2) Análisis de Estadística Inferencial para analizar las diferencias estadísticamente significativas (Entre Grupos, Intra-Grupos e Interacción) en los distintos factores de las pruebas tras la aplicación del programa.

Con objeto de analizar el efecto de la aplicación del programa en los distintos momentos se utiliza:

Análisis de la Covarianza (ANCOVA). Este va a permitir ajustar las diferencias que existen antes de la intervención entre los grupos (Control e Intervenido) en este estudio no aleatorizado. En caso de que no se cumpla el supuesto de la Homogeneidad de la Regresión y se verifiquen los supuestos de Homoscedasticidad ó Esfericidad se utiliza Análisis de la Varianza de Medidas Repetidas (ANOVA) de las puntuaciones diferencias en cada momento de la evaluación con respecto a la medida Pre-Intervención. Además de la significación estadística, se interpreta el Tamaño del Efecto (η^2) y la potencia del contraste de hipótesis.

Ambas medidas pueden dar luz a interpretar relaciones entre las variables independientes y la dependiente que muestren el efecto del programa aunque no se hayan encontrado diferencias estadísticamente significativas.

Cuando los resultados de los análisis anteriores lo requieren, se aplica una las dos pruebas a posteriori que siguen:

- 2.1) Análisis de Tendencias, para determinar si hay una tendencia (lineal, cuadrática, etc.)
- 2.2) Test a posteriori LSD de Fisher, para determinar los momentos de la intervención en los que se dan las diferencias estadísticamente significativas.

- Pensamiento Alternativo (PA)

En cada problema, se muestra el porcentaje de sujetos que elige cada una de las estrategias en cada grupo y en cada momento. Además, para analizar las diferencias significativas

- 1) entre el Grupo Intervenido y el Grupo Control, en cada momento, se ha utilizado el test de hipótesis basado en χ^2
- 2) en cada grupo, independientemente, se ha utilizado el test de McNemar para comparar porcentajes de sujetos que eligen una estrategia en cada dos momentos (Pre-Post1 y Post3-Seguimiento).

- Sociométrico

Se ha definido la variable estatus como el cociente que resulta de dividir el número de veces que es elegido ser buen estudiante y buen compañero menos el número de veces que se elige no buen estudiante y no buen compañero, dividido por el número de elecciones realizadas. "Estatus=(bes1+co1)-(nbes1+mco1)/N1". Se muestra un estadístico descriptivo (mediana) y se compara las puntuaciones de estatus en los distintos momentos en cada grupo, Control e Intervenido, con el test de Friedman.

- Clima Social: Centro Escolar-Profesor/a

Se dispone de una única puntuación del profesor/a para cada subescala del clima de la clase en cada momento de la intervención. Se ha interpretado la puntuación que da el profesor/a en cada subescala, atendiendo a los valores máximo y mínimo que podría haber obtenido en la misma. La representación gráfica permite observar "el cambio" en las distintas puntuaciones a lo

largo de la aplicación del Programa.

6.5.2. Resultados del Cuestionario de Evaluación de habilidades Sociales (MESSY)

6.5.2.1.MESSY –Alumno/a.

- Análisis de los estadísticos descriptivos (media, desviación típica) y del tamaño del efecto "diferencia de medias"

Las medias de Habilidades Sociales Apropriadas han alcanzado en ambos grupos valores próximos, aunque el grupo Intervenido ha presentado las medias más altas en todos los momentos menos en el Seguimiento, a la vez que ha tenido la variabilidad de las puntuaciones más bajas en todos los momentos menos en el Seguimiento. (Ver Anexo II, Tabla 1 y Figura 6.2).

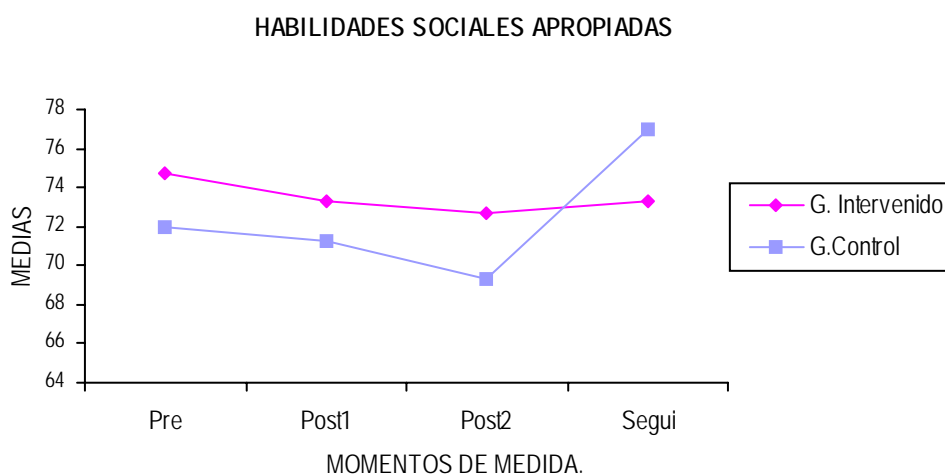


Figura 6.2. Medias del factor Habilidades Sociales Apropriadas en los distintos momentos.

La diferencia de medias en Habilidades Sociales Apropriadas decrece, en el momento Post1 en relación con el Pre y en el Post2 en relación con el Post1, en ambos grupos (Intervenido y Control). En el Post1 el tamaño del efecto es mayor en el grupo Intervenido (-0,15) que en el grupo Control (-0,06) y en el Post2 el tamaño del efecto es mayor en el grupo Control (-0,17) que en el Intervenido (-0,07). De la misma manera, aparece un incremento en las medias de ambos grupos en el Seguimiento en relación con el Post2, teniendo el tamaño del efecto mayor el grupo Control (0,75). (Ver Anexo II, Tabla 1.1).

Las medias de Asertividad Inapropiada, de nuevo el grupo Intervenido vuelve a presentar medias con valores próximos al del grupo Control pero más altos en todos los momentos menos en el momento Pre y en el Seguimiento, además ha tenido una variabilidad de las puntuaciones más altas que el grupo Control en todos los momentos menos en Pre. (Ver Anexo II, Tabla 1 y Figura 6.3).

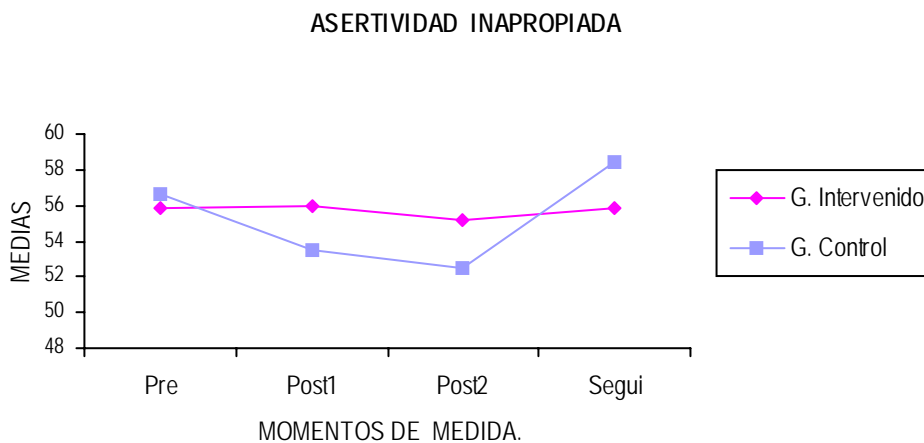


Figura 6.3. Medias del factor Asertividad Inapropiada en los distintos momentos.

La diferencia de medias en Asertividad Inapropiada muestra que incrementa la media el grupo Intervenido y disminuye la media del grupo Control, en el momento Post1 en relación al Pre, teniendo un mayor tamaño del efecto el grupo Control (-0,22) que el grupo Intervenido (0,007). Las medias disminuyen en ambos grupos (Intervenido y Control), en el Post2 en relación al Post1 y con un tamaño de efecto mayor el grupo Control(-0,12). Por último, ambos grupos incrementan sus medias, en el Seguimiento en relación al Post2 y con un tamaño del efecto mayor el grupo Control (0,84) que el grupo Intervenido (0,07).(Ver Anexo II, Tabla 1.1)

Las medias de Impulsividad aunque los valores de las medias en ambos grupos siguen siendo valores próximos, sin embargo esta vez, el grupo Control presenta valores más altos que el grupo Intervenido en todos los momentos menos en el Post1, no obstante, la variabilidad de las puntuaciones es mayor en el grupo Intervenido en todos los momentos menos en el Pre. (Ver Anexo II, Tabla 1 y Figura 6.4)

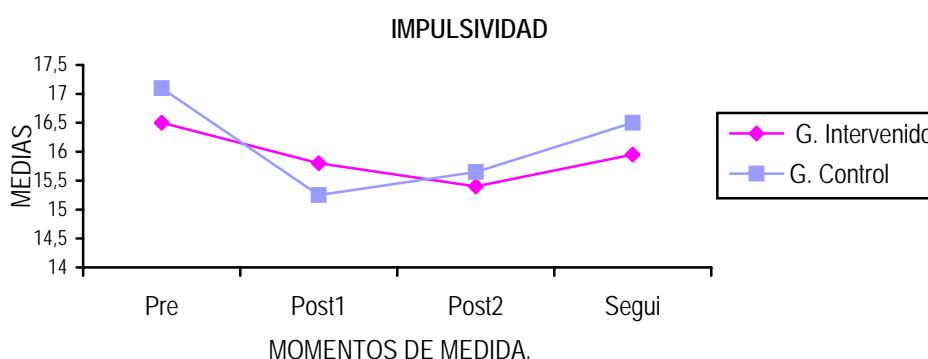


Figura 6.4. Medias del factor Impulsividad en los distintos momentos.

La diferencia de medias en Impulsividad disminuye en ambos grupos (Intervenido y Control) en el momento Post1 en relación con el momento Pre, teniendo el grupo Control un mayor tamaño del efecto (-0,83) que el grupo Intervenido (-0,28). Sigue disminuyendo la media del grupo Intervenido y el en grupo Control éstas incrementan, en el momento Post2 en relación al Post1 y con un tamaño de efecto el grupo Control (0,18) mayor que el Intervenido (-0,15). Por ultimo, ambos grupos incrementan sus medias, en el Seguimiento en relación al Post2 y con un mayor tamaño del efecto el grupo Control (0,41) que el grupo Intervenido (0,11). (Ver Anexo II, Tabla 1.1)

Las medias en Sobreconfianza, el grupo Intervenido presenta medias más altas que el grupo Control en el Post1 y en el Post2 y con la mayor variabilidad de las puntuaciones en dichos momentos. El grupo Control presenta las medias más altas en el momentos Pre y en el Seguimiento, con una menor variabilidad de las puntuaciones en dichos momentos. (Ver Anexo II, Tabla 1 y Figura 6.5)

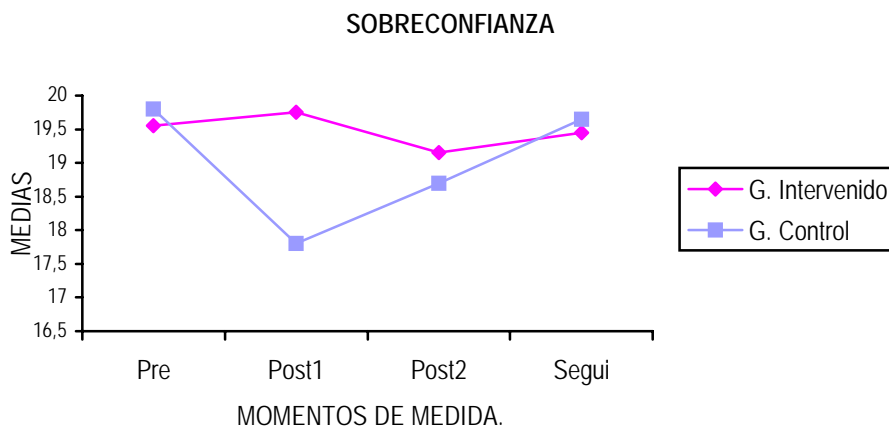


Figura6.5. Medias del factor Sobreconfianza en los distintos momentos.

La diferencia de medias en Sobreconfianza evidencia que incrementa la media el grupo Intervenido y disminuye la del grupo Control, en el momento Post1 en relación al Pre, con un tamaño del efecto mayor el grupo Control (-0,65) que el grupo Intervenido (0,06). Sin embargo, en el grupo Intervenido disminuye y en el Control incrementa, en el momento Post2 en relación al Post1, presentando un tamaño del efecto mayor el grupo Control (0,31) que el grupo Intervenido (-0,22). Y ambos grupos presentan incrementos en sus medias, en el Seguimiento, aunque el tamaño del efecto mayor se da en el grupo Control (0,44). (Ver Anexo II, Tabla 1.1)

Las medias en Celos en el grupo Intervenido vuelven a ser medias más altas que el grupo Control en el Post1 y en el Post2, pero esta vez la variabilidad de las puntuaciones es mayor en el Control en el Post1 y en el Post2 es mayor en el Intervenido. El grupo Control tiene las medias más altas en los momentos Pre y en el Seguimiento, con una mayor variabilidad de las puntuaciones que el grupo Intervenido. (Ver Anexo II, Tabla 1 y Figura 6.6)

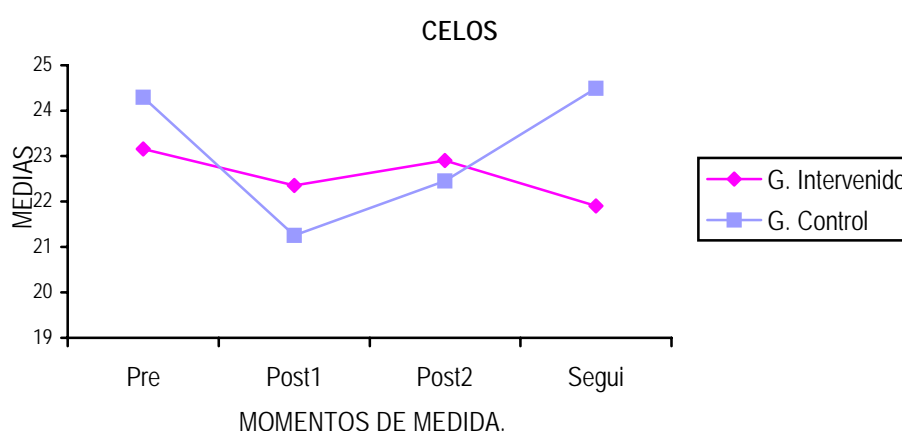


Figura 6.6. Medias del factor Celos en los distintos momentos

La diferencia de medias en Celos decrece en ambos grupos (Intervenido y Control) en el momento Post1 en relación con el Pre, teniendo el grupo Control un mayor tamaño del efecto (-0,77) que el grupo Intervenido (-0,30). Incrementan las medias en ambos grupos en el Post2 en relación al Post1, con un mayor tamaño del efecto el grupo Control (0,30). Por último, sigue decreciendo la media del grupo Intervenido y en el grupo control ésta incrementa, en el seguimiento en relación al Post2, con un mayor tamaño del efecto en el grupo Control (0,62). (Ver Anexo II, Tabla 1.1).

- **Análisis de covarianza (ANCOVA) ó de varianza de medidas repetidas(ANOVA) y análisis de tendencias**

El estudio de los supuestos de ANCOVA Y ANOVA de las puntuaciones diferencia se muestran en el Anexo II, Tablas: 2, 2.1,2.2,2.3,2.4 y2.5.

El resultado es el que sigue

FACTORES DEL MESSY ALUMNO/AS	HOMOSCEDASTICIDAD	ESFERICIDAD	REGRESIÓN
ANCOVA			
Hh. SOCIALES APROPIADAS	SI	SI	SI
ASERTIVIDAD INAPROPIADA	SI	SÍ	SÍ
IMPULSIVIDAD	SI	SI	NO
SOBRECONFianza	SI	SÍ	SÍ
CELOS	NO	SÍ	SI
ANOVA de la s puntuaciones diferencia con respecto a las del momento Pre			
IMPULSIVIDAD	SI	SI	
CELOS	NO	SI	

Por tanto, se ha aplicado ANCOVA para analizar el efecto de la intervención en todos los factores de la prueba excepto para analizar el factor Impulsividad que se le ha aplicado ANOVA de las puntuaciones diferencia con respecto al Pre.

Diferencias entre grupos: Intervenido y Control

No hay diferencias significativas entre el grupo Intervenido y el grupo Control en ninguno de los factores de la prueba Messy-Alumno/a: Habilidades Sociales Apropriadadas ($F_{(1,37)}=0,00$, $P>0,05$); Asertividad Inapropiada ($F_{(1,37)}=0,21$, $P>0,05$); Impulsividad ($F_{(1,38)}=0,54$, $P>0,05$); Sobreconfianza ($F_{(1,37)}=1,12$, $P>0,05$) y Celos ($F_{(1,37)}=0,10$, $P>0,05$). La potencia en estos contrastes de hipótesis es baja. (Ver Anexo II, Tablas: 2.1, 2.2, 2.3 y 2.4 respectivamente).

Diferencias a lo largo de la Aplicación del Programa

No hay diferencias significativas a lo largo de la aplicación del programa en los factores Habilidades Sociales Apropriadadas ($F_{(2,76)}=2,76$, $P>0,05$); Impulsividad ($F_{(2,76)}=2,25$, $P>0,05$) y Sobreconfianza ($F_{(2,76)}=1,45$, $P>0,05$). La potencia de sus contrastes de hipótesis varia desde ($\beta = 0,300$) Sobreconfianza hasta ($\beta=0,528$) Habilidades Sociales Apropriadadas . (Ver Anexo II, Tablas 2.1, 2.3 y 2.4, respectivamente).

Hay diferencias significativas a lo largo de la aplicación del programa en Asertividad Inapropiada ($F_{(2,76)}=4,19$, $P<0,05$) y en Celos ($F_{(2,76)}=3,13$, $P<0,05$), siendo la potencia del contraste de hipótesis ($\beta=0,72$) y ($\beta=0,059$) respectivamente. (Ver Anexo II, Tablas 2.2, y 2.5 respectivamente).

- *Análisis de Tendencias*

El factor Asertividad Inapropiada muestra una tendencia cuadrática estadísticamente significativa a lo largo de la aplicación del programa ($F_{(1,38)}=4,89$, $P<0,05$). (Ver Anexo II, Tabla 2.2.1 y Figura 6.3).

Y el factor Celos muestra una tendencia lineal estadísticamente significativa a lo largo de la aplicación del programa ($F_{(1,38)}=5,11$, $P<0,05$). (Ver Anexo II, Tabla 2.5.1 y Figura 6.6)

Diferencias debidas a la Interacción (Grupo×Factor)

No hay diferencias significativas debidas a la interacción (Grupo×Factor) en los factores Habilidades Sociales Apropriadas ($F_{(2,76)}=2,24$, $P>0,05$); Impulsividad ($F_{(2,76)}=1,11$, $P>0,05$) y Sobreconfianza ($F_{(2,76)}=2,61$, $P>0,05$). La potencia de estos contrastes de hipótesis varía desde ($\beta=0,238$) (Grupo×Impulsividad) hasta ($\beta=0,505$) (Grupo×Sobreconfianza). (Ver Anexo II, Tablas 2.1, 2.3 y 2.4 respectivamente).

Hay diferencias significativas debidas a la interacción (Grupo×Factor) en Asertividad Inapropiada ($F_{(2,76)}=3,31$, $P<0,05$) y en Celos ($F_{(2,76)}=6,11$, $P<0,05$). La potencia del contraste de hipótesis es ($\beta=0,611$) y ($\beta=0,876$) respectivamente. Además el tamaño del efecto muestra que el 13,9% de la variabilidad de las puntuaciones es explicada por esta interacción (Grupo×Celos). (Ver Tablas 2.2 y 2.5, respectivamente).

- *Análisis de Tendencias*

El factor Asertividad Inapropiada muestra una tendencia lineal estadísticamente significativa en la interacción ($F_{(1,38)}=4,13$, $P<0,05$), (Ver Anexo II, Tabla 2.2.1 y Figura 6.3)

Y el factor Celos muestra una tendencia lineal estadísticamente significativa en la interacción ($F_{(1,38)}=8,93$, $P<0,05$), (Ver Anexo II, Tabla 2.5.1 y Figura 6.6)

Resultados más destacados de la prueba MESSY-Alumno/a

Los estadísticos descriptivos y las diferencias de medias indican que los/as alumnos/as intervenidos/as en relación a los/as alumnos/as no intervenidos/as se autoperciben:

- Más habilidosos/as socialmente antes y durante la aplicación del programa y menos habilidosos/as en el seguimiento. La percepción de Habilidades Sociales en ambos alumnos/as (intervenidos /no intervenidos) disminuye tras la aplicación del programa (en un primer años y en un segundo año) y aumenta en el seguimiento.
- Mas asertivos/as antes de aplicar el programa y menos asertivos/as durante la aplicación del programa y en el seguimiento. La percepción de Asertividad Inapropiada aumenta en los alumnos/as intervenidos/as y disminuye en los/as alumnos/as no intervenidos/as tras aplicar un primer año el programa, disminuye en ambos grupos de alumnos/as (intervenidos /no intervenidos) tras aplicar dos años el programa y aumenta en ambos grupos de alumnos/as (intervenidos /no intervenidos) en el seguimiento.
- Menos impulsivos/as antes de aplicar el programa, mas impulsivos/as tras aplicar un año el programa y de nuevo menos impulsivos/as tras aplicar dos años el programa y en el seguimiento. La percepción de Impulsividad en ambos grupos de alumnos/as (intervenidos /no intervenidos) disminuye tras aplicar un año el programa, continua disminuyendo en los alumnos/as intervenidos/as tras aplicar un segundo año el programa, mientras que en los/as alumnos/as no intervenidos/as se incrementa. Y por último, en ambos grupos de alumnos/as, la percepción de impulsividad aumenta en el seguimiento.
- Menos sobreconfiados/as antes de aplicar el programa, más sobreconfiados/as tras haber aplicado el programa y en el seguimiento. La percepción de Sobreconfianza en los/as alumnos/as intervenidos/as se incrementa tras aplicar un año el programa, disminuye tras aplicar el segundo año el programa y se incrementa en el seguimiento. Mientras que la percepción de sobreconfianza en los/as alumnos/as no intervenidos/as disminuye tras aplicar un año el programa y se incrementa tras aplicar el segundo año el programa y en el seguimiento.
- Menos celosos/as antes de aplicar el programa, más celosos/as tras aplicar el programa y menos celosos/as en el seguimiento. La percepción de Celos en ambos grupo de alumnos/as

(intervenidos /no intervenidos) disminuye tras aplicar un año el programa, aumenta en ambos (intervenidos /no intervenidos) tras aplicar el segundo año el programa. Y por último, disminuye en los/as alumnos/as intervenidos/as y aumenta en los/as alumnos/as no intervenido/as en el seguimiento.

Resumen de las diferencias estadísticamente significativas:

Se han dado diferencias a lo largo de la Aplicación del Programa en el factor Asertividad Inapropiada, con una tendencia cuadrática significativa. Y diferencias debidas a la Interacción (Grupo×Factor) en los factores: Asertividad Inapropiada y Celos, con una tendencia lineal significativas.

Se observa que la media de Asertividad Inapropiada en el grupo Control, en el Seguimiento se ha incrementado diferenciándose de los demás momentos, mientras que las medias del grupo Intervenido se han mantenido constantes a lo largo de la intervención. La media del factor Celos en el grupo Control disminuye en el primer año de aplicación del programa y aumenta de forma progresiva en el segundo año de aplicación del programa y en el Seguimiento. Diferenciándose precisamente en el seguimiento del grupo Intervenido con una media superior en Celos.

6.5.2.2. MESSY–Profesor/a.

- **Análisis de los estadísticos descriptivos (media, desviación típica) y del tamaño del efecto "diferencia de medias"**

Las medias de Habilidades Sociales Apropriadas aunque han alcanzado valores próximos en ambos grupos, sin embargo el grupo Intervenido ha presentado medias más altas en el Pre, Post 2 y en el Seguimiento, a la vez que ha tenido la variabilidad de las puntuaciones más bajas en todos los momentos, (Ver Anexo II, Tabla 3 y Figura 6.7)

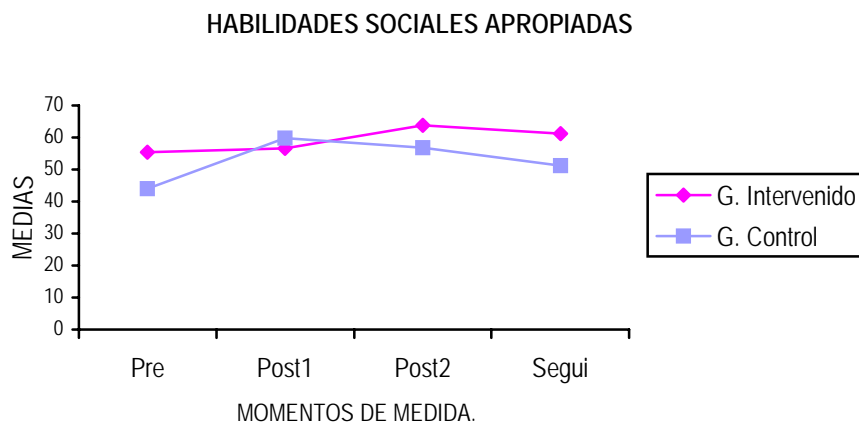


Figura 6.7. Medias del factor Habilidades Sociales Apropriadas en los distintos momentos

La diferencia de medias en Habilidades Sociales Apropriadas incrementa en ambos grupos (Intervenido y Control), en el momento Post1 en relación con el momento Pre, teniendo el grupo Control un mayor tamaño del efecto (1,23) que el grupo Intervenido (0,15). Continua incrementándose la media del grupo Intervenido y decrece la media del grupo Control, en el momento Post2 en relación al Post1, teniendo el grupo Intervenido un mayor tamaño del efecto(0,86) que el grupo Control (-0,30). Y por ultimo, decrecen en ambos grupos (Intervenido y Control), en el seguimiento en relación con el momento Post2, teniendo el grupo Control un mayor tamaño del efecto (-0,63) que el grupo Intervenido (-0,41).(Ver Anexo II, Tabla 3.1)

Las medias en *Asertividad Inapropiada* los valores de las medias en ambos grupos siguen siendo valores próximos, pero esta vez el grupo Intervenido presenta valores más altos que el grupo Control en todos los momentos, no obstante, la variabilidad de las puntuaciones es mayor en el grupo Control en todos los momentos menos en el Seguimiento. (Ver Anexo II, Tabla 3 y Figura 6.8)

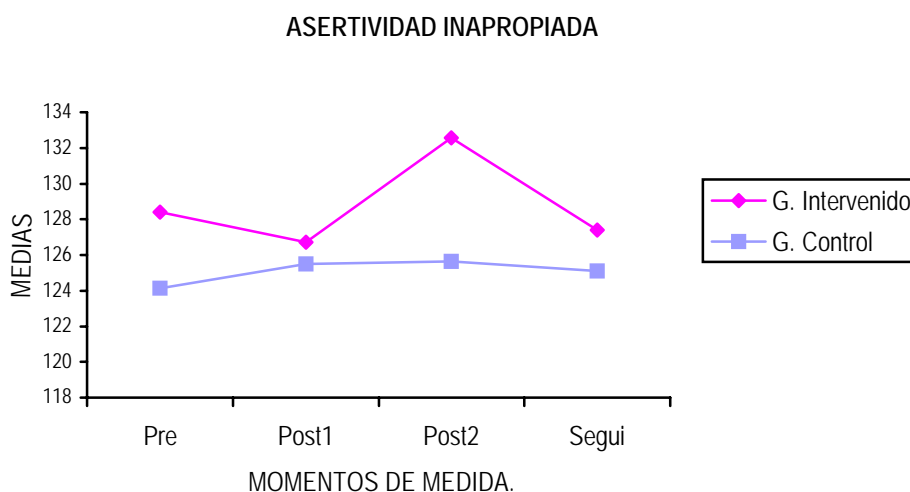


Figura 6.8. Medias del factor Asetividad Inapropiada en los distintos momentos

La diferencia de medias en Asertividad Inapropiada decrece en el grupo Intervenido e incrementa en el grupo Control, en el momento Post1 en relación con el Pre, con un tamaño del efecto mayor el grupo Intervenido (-0,14) que el grupo Control(0,07). El grupo Control mantiene el valor de su media y el grupo Intervenido incrementa su media, en el momento Post2 en relación al Post1, con un tamaño del efecto mayor (0, 43) que el grupo Control (0). Por último, ambos grupos disminuyen, en el Seguimiento en relación al Post2 y con un tamaño del efecto mayor el grupo Intervenido (-0,30) que el grupo Control (-0,02). (Ver Anexo II, Tabla 3.1)

- **Análisis de covarianza (ANCOVA) ó de varianza de medidas repetidas(ANOVA) y análisis de tendencias**

El estudio de los supuestos de ANCOVA Y ANOVA de las puntuaciones diferencia se muestran en el Anexo II, Tablas: 4, 4.2.

El resultado es el que sigue

FACTORES DEL MESSY PROFESOR/A	HOMOSCEDASTICIDAD	ESFERICIDAD	REGRESIÓN
ANCOVA			
Hh. SOCIALES APROPIADAS	NO	SI	SI
ASERTIVIDAD INAPROPIADA	NO	SI	SI
ANOVA de la diferencia de medias de los momentos con el momento PRE			
Hh. SOCIALES APROPIADAS	SI	SI	
ASERTIVIDAD INAPROPIADA	NO	SI	

Por tanto, se ha aplicado ANCOVA para analizar el efecto de la intervención en el factor Asertividad Inapropiada y ANOVA para el factor Habilidades Sociales Apropriadas de la diferencia de medias de los momentos con respecto al Pre.

Diferencias entre grupos: Intervenido y Control

No hay diferencias significativas entre el grupo Control y el grupo Intervenido en los factores de la prueba Messy-Profesor: Habilidades Sociales Apropriadas ($F_{(1,38)}=1,83, P>0,05$); Asertividad Inapropiada ($F_{(1,37)}=0,51, P>0,05$). La potencia del contraste de hipótesis es alta en Asertividad Inapropiada ($\beta=0,716$) y baja en Habilidades Sociales Apropriadas ($\beta=0,166$). (Ver Anexo II, Tabla 4.1 y 4.2).

Diferencias a lo largo de la Aplicación del Programa

No hay diferencias significativas a lo largo de la aplicación del programa en Asertividad Inapropiada ($F_{(2,76)}=0,51, P>0,05$), siendo La potencia del contraste de hipótesis ($\beta=0,135$), (Ver Anexo II, Tabla 4.2).

Hay diferencias significativas a lo largo de la aplicación del programa en Habilidades Sociales Apropriadas ($F_{(2,76)}=3,98, P<0,05$), siendo la potencia del contraste de hipótesis ($\beta=0,716$). (Ver Anexo II, Tabla 4.1)

- *Análisis de Tendencias*

El factor Habilidades Sociales Apropriadas muestra una tendencia cuadrática estadísticamente significativa ($F_{(1,38)}=6,99$, $P<0,05$) a lo largo de la aplicación del programa. (Ver Anexo II, Tabla 4.1.1 y Figura 6.7).

Diferencias debidas a la Interacción (Grupo×Factor)

No hay diferencias significativas debidas a la interacción (Grupo×Asertividad Inapropiada) ($F_{(2,76)}=0,49$, $P>0,05$), siendo la potencia del contrastes de hipótesis ($\beta=0,130$), (Ver Tabla 4.2).

Hay diferencias significativas debidas a la interacción (Grupo×Habilidades Sociales Apropriadas) ($F_{(2,76)}=9,35$, $P<0,05$), con una potencia del contraste de hipótesis ($\beta=0,992$). Además el 19,7% de la variabilidad de las puntuaciones es explicada por esta interacción (Grupo×Habilidades Sociales Apropriadas), (Ver Anexo II, Tabla 4.1).

- *Análisis de Tendencias*

El factor Habilidades Sociales Apropriadas muestra una tendencia lineal estadísticamente significativa ($F_{(1,38)}=19,32$, $P<0,05$) en la interacción (Grupo×Habilidades Sociales Apropriadas). (Ver Anexo II, Tabla 4.1.1 y Figura 6.7)

Resultados más destacados de la prueba MESSY- Profesor/a

Los estadísticos descriptivos y de las diferencias de medias indican que los/as profesores/as Intervenidos/as en relación a los/as profesores/as Control, consideran que sus alumnos/as son:

- Más habilidosos/as socialmente antes de aplicar el programa, menos habilidosos/as tras aplicar un año el programa y más habilidosos/as tras aplicar dos años el programa y en el Seguimiento. La percepción de Habilidades Sociales Apropriadas en ambos grupos de profesores/as (Intervenidos y Controles) aumenta tras aplicar un año el programa, sigue aumentando en los/as profesores/as Intervenidos/as mientras que disminuye en los/as profesores/as Control, tras aplicar el segundo año el programa, Y por último, disminuye en ambos grupos de profesores/as (Intervenidos/as y Control) en el seguimiento.

- Menos asertivos/as en todos los momentos, es decir antes de aplicar el programa, durante la aplicación del programa y en el seguimiento. La percepción de Asertividad Inapropiada disminuye en los/as profesores/as Intervenido/as y aumenta en los/as profesores/as Control, tras aplicar un año el programa. Aumenta en los/as profesores/as Intervenido/as mientras que se mantiene constante en los/as profesores/as Control, tras aplicar el segundo año el programa y por último, disminuye en ambos profesores/as (Intervenido/as y Control) en el seguimiento.

Resumen de las diferencias estadísticamente significativas:

Las diferencias significativas se han dado, en el factor Habilidades Sociales Apropriadas, a lo largo de la Aplicación del Programa, con una tendencia cuadrática significativa y en la *Interacción (Grupo×Factor)* con una tendencia lineal significativa.

Se observa que la media en el grupo Control se ha incrementado en el primer año de aplicar el programa y ha ido disminuyendo progresivamente en el segundo año de aplicación del programa y en el seguimiento, mientras que la media en el grupo Intervenido se ha mantenido constante a lo largo de la intervención.

6.5.3. Resultados del Cuestionario Pensamiento Alternativo (PA)

Problema 1

- Porcentajes y sus diferencias estadísticamente significativas entre el grupo Intervenido y control en cada momento.

La estrategia Esperar, el grupo Intervenido presenta porcentajes mayores que el grupo Control en todos los momentos. (Ver Anexo II, Tabla 5 y Figura 6.9).

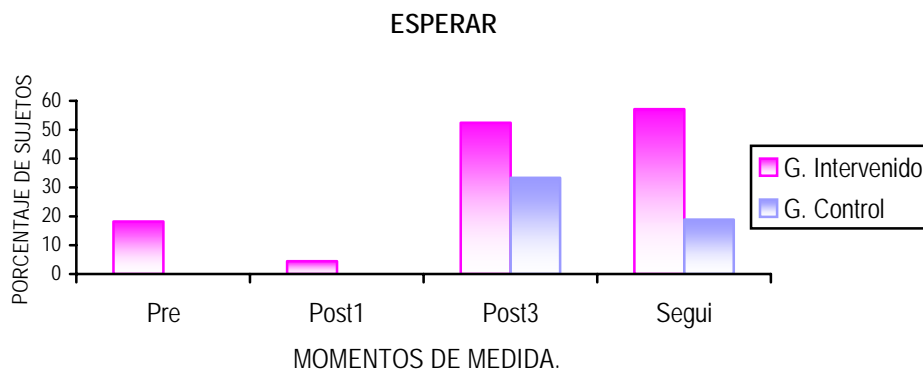


Figura 6.9. Porcentaje de sujetos que elige la estrategia Esperar en el grupo Intervenido y Control en los distintos momentos.

El porcentaje de sujetos que elige la estrategia Esperar:

- Es mayor en el grupo Intervenido (18,2%) que en el grupo Control (0%), en el momento Pre. Esta diferencia en los porcentajes es estadísticamente significativa ($\chi_1^2 = 4,40$; $P < 0,05$).
- Continúa siendo mayor en el grupo Intervenido (4,5%) con respecto al grupo Control (0%), en el momento Post1. Esta diferencia entre los porcentajes no es estadísticamente significativa ($\chi_1^2 = 1,02$; $P > 0,05$).
- Sigue siendo mayor en el grupo Intervenido (52,4%) que en el grupo Control (33,3%), en el momento Post3. Esta diferencia entre los porcentajes no es estadísticamente significativa ($\chi_1^2 = 1,55$; $P > 0,05$).
- Por último, vuelve a ser mayor en el grupo Intervenido (57,1%) con respecto al grupo Control (19,0%) en el Seguimiento. Esta diferencia entre los porcentajes es estadísticamente significativa ($\chi_1^2 = 6,46$; $P < 0,05$).

(Ver Anexo II, Tabla 5)

La estrategia Razonar, el grupo Intervenido presenta porcentajes mayores que el grupo Control en todos los momentos, menos en el Seguimiento. (Ver Anexo II, Tabla 5 y Figura 6.10)

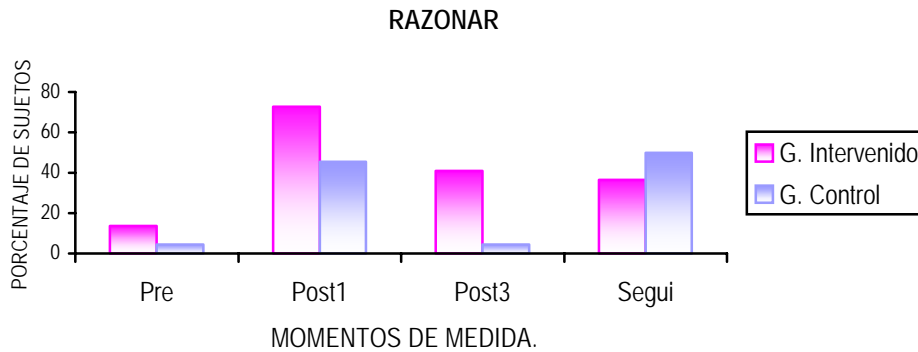


Figura 6.10. Porcentaje de sujetos que elige la estrategia Razonar en el grupo Intervenido y Control en los distintos momentos.

El Porcentaje de sujetos que elige la estrategia Razonar:

- ❑ Es mayor en el grupo Intervenido (13,6%) que en el grupo Control (4,5%), en el momento Pre. Esta diferencia entre porcentajes no es estadísticamente significativa ($\chi_1^2=1,11$; $P>0,05$).
- ❑ Continua siendo mayor en el grupo Intervenido (72,7%) con respecto al grupo Control(45,5%), en el momento Post1. Esta diferencia entre los porcentajes es estadísticamente significativa ($\chi_1^2=3,38$; $P<0,05$).
- ❑ Sigue mayor en el grupo Intervenido (40,9%) que en el grupo Control (4,5%), en el momento Post3. Esta diferencia entre los porcentajes es estadísticamente significativa ($\chi_1^2=8,28$; $P<0,05$).
- ❑ Por último, es menor en el grupo Intervenido (36,4%) con respecto al grupo Control (50,0%), en el Seguimiento. Esta diferencia en los porcentajes no es estadísticamente significativa ($\chi_1^2=0,83$; $P>0,05$). (Ver Anexo II, Tabla 5):

La estrategia Negociar, el grupo Intervenido en relación al grupo Control presenta porcentajes iguales en el Pre, porcentajes mayores en el Post1 y porcentajes menores en el Post3 y Seguimiento, (Ver Anexo II, Tabla 5 y Figura 6.11).

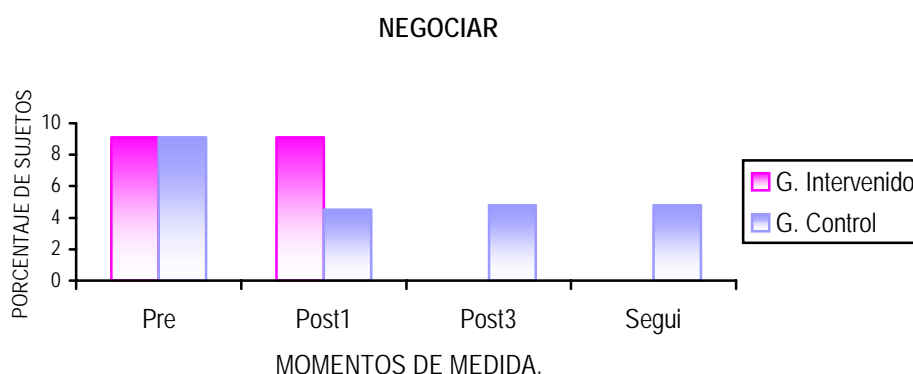


Figura 6.11. Porcentaje de sujetos que elige la estrategia Negociar en el grupo Intervenido y Control en los distintos momentos.

El porcentaje de sujetos que elige la estrategia Negociar:

- Es igual en el grupo Intervenido (9,1%) que en el grupo Control (9,1%), en el Pre. Esta diferencia entre los porcentajes no es estadísticamente significativa ($\chi_1^2 = 0,00$; $P > 0,05$).
- Es mayor en el grupo Intervenido (9,1%) que en el grupo Control (4,5%), en el Post1. Esta diferencia en los porcentajes no es estadísticamente significativa ($\chi_1^2 = 0,35$; $P > 0,05$).
- Es menor en el grupo Intervenido (0%) que en el grupo Control (4,8%), en el Post3 y en el Seguimiento. Esta diferencia en los porcentajes no es estadísticamente significativa, respectivamente, ($\chi_1^2 = 1,02$; $P > 0,05$) y ($\chi_1^2 = 1,02$; $P > 0,05$).

(Ver Anexo II, Tabla 5)

La estrategia Mandar, el grupo Intervenido en relación al grupo Control presenta porcentajes más altos en el Pre y en el Post1 y porcentajes más bajos en el Post3 y Seguimiento. (Ver Anexo II, Tabla 5 y Figura 6.12).

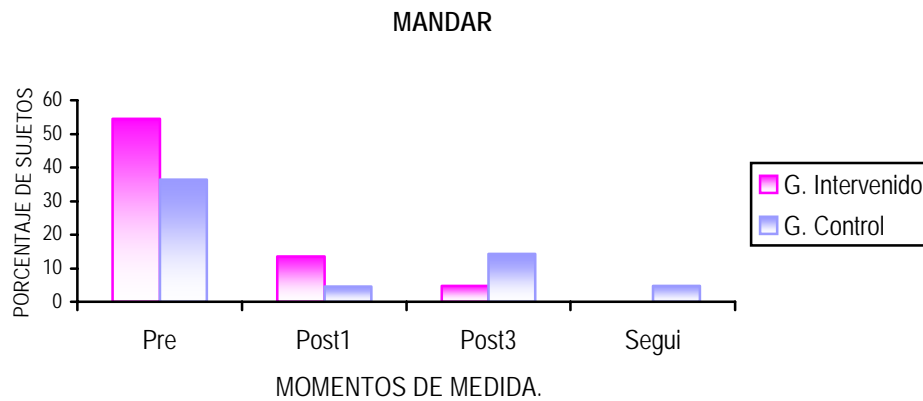


Figura 6.12. Porcentaje de sujetos que elige la estrategia Mandar en el grupo Intervenido y Control en los distintos momentos.

El porcentaje de sujetos que elige la estrategia Mandar.

- Es mayor en el grupo Intervenido (54,5%) que en el grupo Control (36,4%), en el Pre. Esta diferencia en los porcentajes no es estadísticamente significativa ($\chi_1^2 = 1,46$; $P > 0,05$).
- Continúa siendo mayor en el grupo Intervenido (13,6%) con respecto al grupo Control (4,5%), en el Post1. Esta diferencia en los porcentajes no es estadísticamente significativa ($\chi_1^2 = 1,10$; $P > 0,05$).
- Es menor en el grupo Intervenido (4,8%) que en el grupo Control (14,3%), en el Post3. Esta diferencia entre los porcentajes no es estadísticamente significativa ($\chi_1^2 = 1,10$; $P > 0,05$).
- Por último, continúa siendo menor en el grupo Intervenido (0%) con respecto al grupo Control (4,8%), en el Seguimiento. Esta diferencia en los porcentajes no es estadísticamente significativa ($\chi_1^2 = 1,02$, $P > 0,05$). (Ver Anexo II, Tabla 5)

La estrategia Apelar Adulto, el grupo Control presenta porcentajes mayores que el grupo Intervenido en todos los momentos. (Ver Anexo II, Tabla 5 y Figura 6.13).

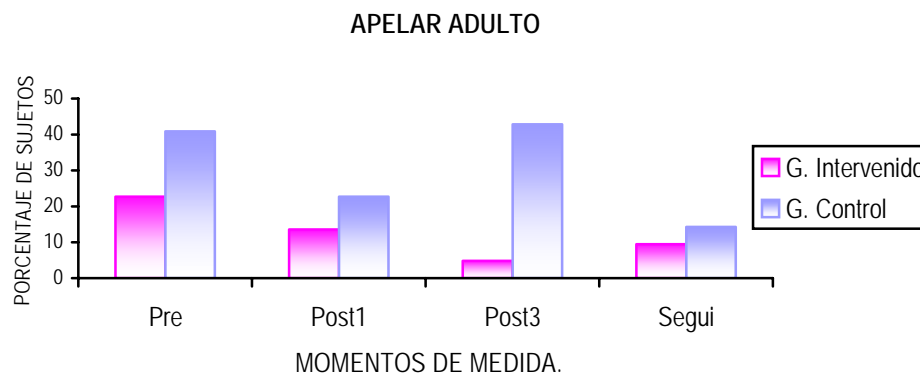


Figura 6.13. Porcentaje de sujetos que elige la estrategia Apelar Adulto en el grupo Intervenido y Control en los distintos momentos.

El porcentaje de sujetos que elige la estrategia Apelar Adulto:

- Es menor en el grupo Intervenido (22,7%) que en el grupo Control (40,9%), en el Pre. Esta diferencia en los porcentajes no es estadísticamente significativa ($\chi_1^2=1,67$; $P>0,05$).
- Continúa siendo menor en el grupo Intervenido (13,6%) que en el grupo Control (22,7%), en el Post1. Esta diferencia en los porcentajes no es estadísticamente significativa ($\chi_1^2=0,61$; $P>0,05$).
- Sigue siendo menor en el grupo Intervenido (4,8%) que en el grupo Control (42,9%), en el Post3. Esta diferencia entre los porcentajes es estadísticamente significativa ($\chi_1^2=8,40$; $P<0,05$).
- Por último, continúa siendo menor en el grupo Intervenido (9,5%) con respecto al grupo Control (14,3%), en el Seguimiento. Esta diferencia en los porcentajes no es estadísticamente significativa ($\chi_1^2=0,22$; $P>0,05$).

(Ver AnexoII, Tabla 5)

La estrategia Negación, el grupo Control presenta un porcentaje mayor que el grupo Intervenido en el Pre, porcentajes iguales en los momentos Post1 y Post3 y un porcentaje mayor en el Seguimiento. (Ver Anexo II, Tabla 5 y Figura 6.14)

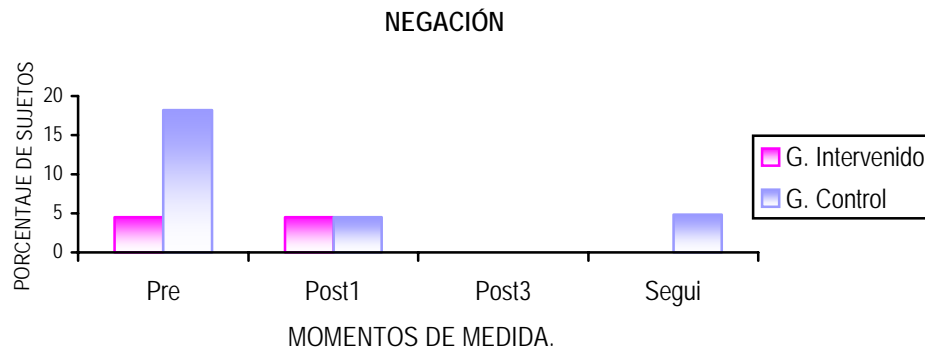


Figura 6.14. Porcentaje de sujetos que elige la estrategia Negación en el grupo Intervenido y Control en los distintos momentos.

El porcentaje de sujetos que elige la estrategia Negación:

- Es menor en el grupo Intervenido (4,5%) que en el grupo Control (18,2%), en el Pre. Esta diferencia entre los porcentajes no es estadísticamente significativa ($\chi_1^2 = 2,00$; $P > 0,05$).
- Es igual en el grupo Intervenido (4,5%) que en el grupo Control (4,5%), en el Post1. Esta diferencia en los porcentajes no es estadísticamente significativa ($\chi_1^2 = 0,00$; $P > 0,05$).
- Es nulo en el grupo Intervenido (0%) y en el grupo Control (0%), en el Post3. Por tanto, no hay diferencias significativas.
- Por último, es menor en el grupo Intervenido (0%) con respecto al grupo Control (4,8%), en el Seguimiento. Esta diferencia en los porcentajes no es estadísticamente significativa ($\chi_1^2 = 1,02$; $P > 0,05$).

(Ver Anexo II, Tabla 5)

- Porcentajes y las diferencias estadísticamente significativas en el Grupo Intervenido y en el grupo Control, a lo largo de la aplicación del programa

En el grupo Intervenido el porcentaje de sujetos que elige la estrategia Esperar:

- Disminuye en el momento Post1(4,5%) con respecto al momento Pre(18,2%). Esta diferencia entre porcentajes no es estadísticamente significativa ($\chi_1^2=1,80$; $P>0,05$).
- Se mantiene constante en el Seguimiento(50%) con respecto al Post3(50%). Esta diferencia entre porcentajes no es estadísticamente significativa ($\chi_1^2=0$; $P>0,05$).

(Ver Anexo II, Tabla 6 y Figura 6.15)

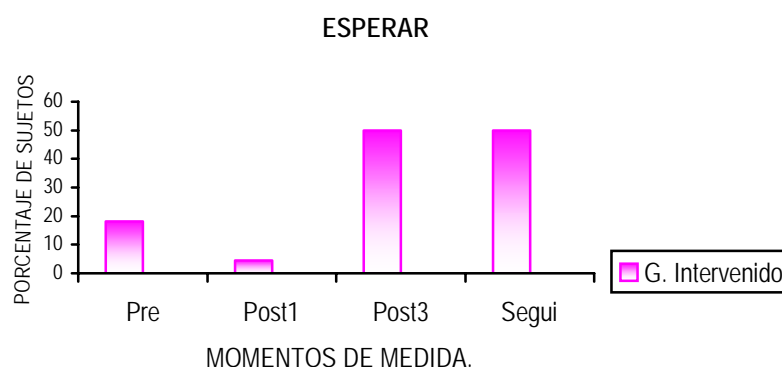


Figura 6.15. Porcentaje de sujetos que elige la estrategia Esperar en el grupo Intervenido a lo largo de la aplicación del programa.

En el grupo Control el porcentaje de sujetos que elige la estrategia Esperar:

- Es nulo en el momento Post1(0%) y en el momento Pre(0%). Por tanto, no hay diferencias significativas.
- Disminuye en el Seguimiento(18,2%) con respecto al Post3(36,4%) Esta diferencia entre porcentajes no es estadísticamente significativa ($\chi_1^2=2$; $P>0,05$).

(Ver Anexo II, Tabla 6 y Figura 6.16)

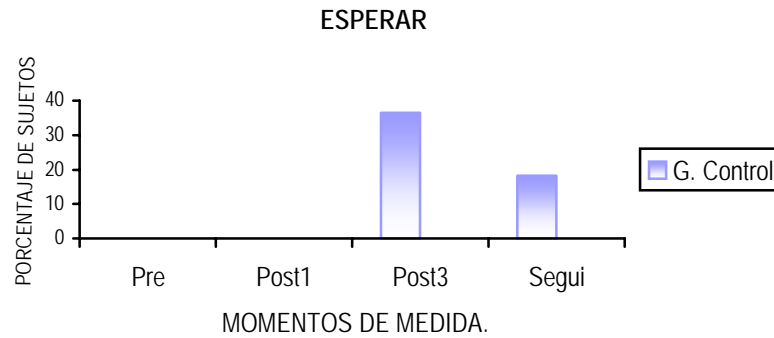


Figura 6.16. Porcentaje de sujetos que elige la estrategia Esperar en el grupo Control a lo largo de la aplicación del programa.

En el grupo Intervenido el porcentaje de sujetos que elige la estrategia Razonar.

- Aumenta en el Post1(72,7%) con respecto al Pre(13,1%). Esta diferencia entre porcentajes es estadísticamente significativa ($\chi_1^2 = 13$; $P < 0,05$).
- Aumenta en el Seguimiento(40,9%) con respecto al Post3(36,4%). Esta diferencia entre porcentajes no es estadísticamente significativa ($\chi_1^2 = 0,10$; $P > 0,05$).

(Ver Anexo II, Tabla 6 y Figura 6.17)

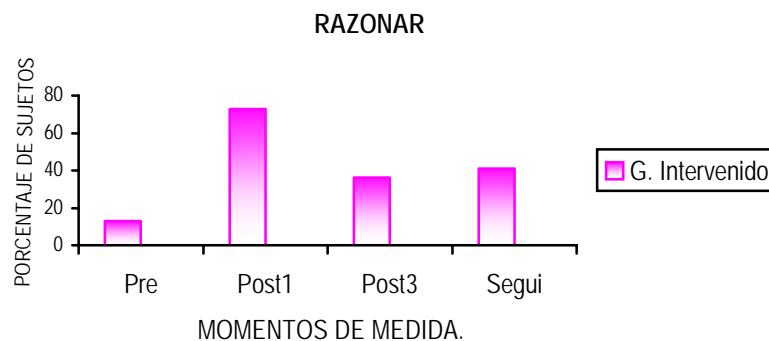


Figura 6.17. Porcentaje de sujetos que elige la estrategia Razonar en el grupo Intervenido a lo largo de la aplicación del programa.

En el grupo Control el porcentaje de sujetos que elige la estrategia Razonar:

- Aumenta en el momento Post1(45%) con respecto al momento Pre (4,5%). Esta diferencia entre porcentajes es estadísticamente significativa ($\chi_1^2 = 7,30$; $P < 0,05$).
- Y aumenta en el Seguimiento(50%) con respecto al Post3(4,5%). Esta diferencia entre porcentajes es estadísticamente significativa ($\chi_1^2 = 10$; $P < 0,05$).

(Ver Anexo II, Tabla 6 y Figura 6.18)

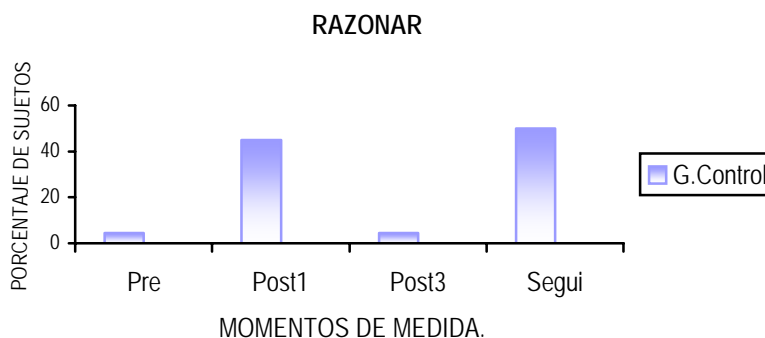


Figura 6.18. Porcentaje de sujetos que elige la estrategia Razonar en el grupo Control a lo largo de la aplicación del programa.

En el grupo Intervenido el porcentaje de sujetos que elige la estrategia Negociar:

- Se mantiene constante en el momento Post1(9,1%) con respecto al Pre (9,1%). Esta diferencia entre porcentajes no es estadísticamente significativa ($\chi_1^2 = 0$; $P > 0,05$).
- Es nulo en el Post3 y Seguimiento. Por tanto, no hay diferencias significativas.

(Ver Anexo II, Tabla 6 y Figura 6.19)

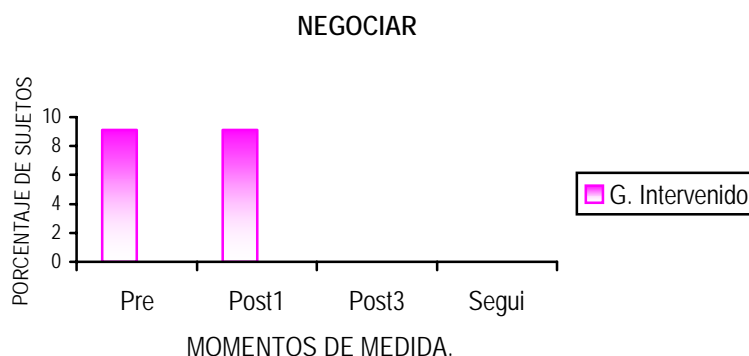


Figura 6.19. Porcentaje de sujetos que elige la estrategia Negociar en el grupo Intervenido

En el grupo Control el porcentaje de sujetos que elige la estrategia Negociar.

- Disminuye en el Post1 (4,5%) con respecto al Pre (9,1%) Esta diferencia entre porcentajes no es estadísticamente significativa ($\chi_1^2 = 0,30$; $P > 0,05$).
- Se mantiene constante en el Seguimiento (4,5%) con respecto al Post3 (4,5%). Esta diferencia entre porcentajes no es estadísticamente significativa ($\chi_1^2 = 0$; $P > 0,05$) (Ver Anexo II, Tabla 6)

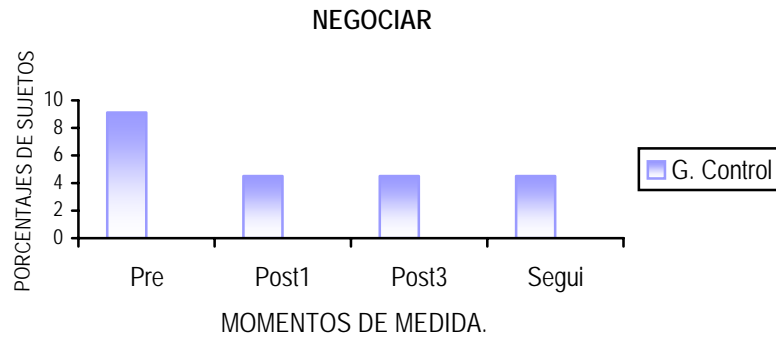


Figura 6.20. Porcentaje de sujetos que elige la estrategia Negociar en el grupo Control a lo largo de la aplicación del programa.

En el grupo Intervenido el porcentaje de sujetos que elige la estrategia Mandar.

- Disminuye en el momento Post1(13,6%) con respecto al momento Pre (54,5%). Esta diferencia entre porcentajes es estadísticamente significativa ($\chi_1^2 = 7,30$; $P < 0,05$).
- Aumenta en el Seguimiento (9,1%) con respecto al Post3 (4,5%). Esta diferencia entre porcentajes no es estadísticamente significativa ($\chi_1^2 = 0,30$; $P > 0,05$).

(Ver Anexo II, Tabla 6.y Figura 6.21)

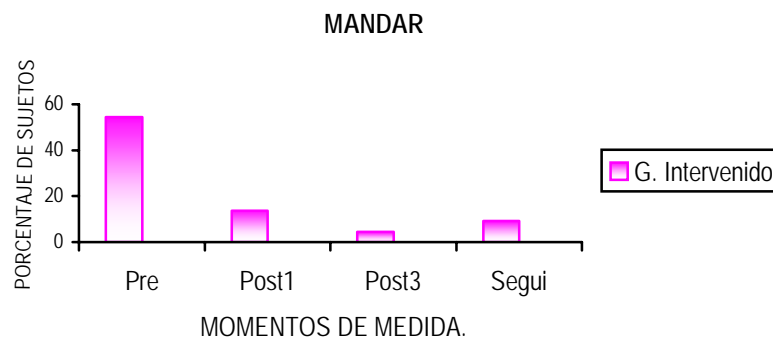


Figura 6.21. Porcentaje de sujetos que elige la estrategia Mandar en el grupo Intervenido

En el grupo Control el porcentaje de sujetos que elige la estrategia Mandar:

- Disminuye en el momento Post1(4,5%) con respecto al momento Pre (36,4%). Esta diferencia entre porcentajes es estadísticamente significativa ($\chi_1^2=5,40$; $P<0,05$).
- Y disminuye en el Seguimiento (4,5%) con respecto al Post3(9,1%). Esta diferencia entre porcentajes no es estadísticamente significativa ($\chi_1^2=0,3$; $P>0,05$).

(Ver Anexo II, Tabla 6 y Figura 6.22)

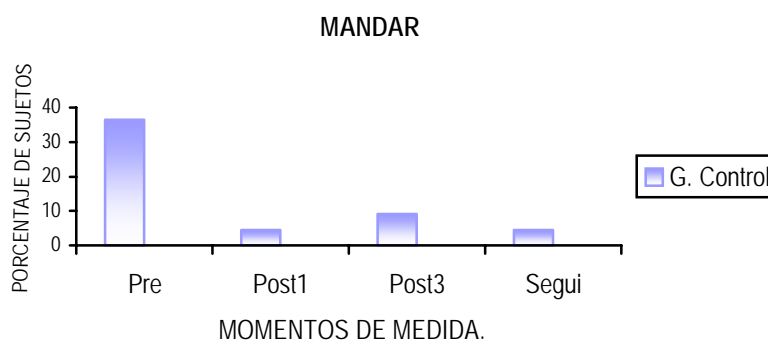


Figura 6.22. Porcentaje de sujetos que elige la estrategia Mandar en el grupo Control a lo largo de la aplicación del programa.

En el grupo Intervenido el porcentaje de sujetos que elige la estrategia Apelar a Adulto:

- Disminuye en el momento Post1 (13,1%) con respecto al Pre (22,7%). Esta diferencia entre porcentajes no es estadísticamente significativa ($\chi_1^2=0,50$; $P>0,05$).
- Se mantiene constante en el Seguimiento (4,5%) con respecto al Post3 (4,5%). Esta diferencia entre porcentajes no es estadísticamente significativa ($\chi_1^2=0$; $P>0,05$).

(Ver Anexo II, Tabla 6 y Figura 6.23):

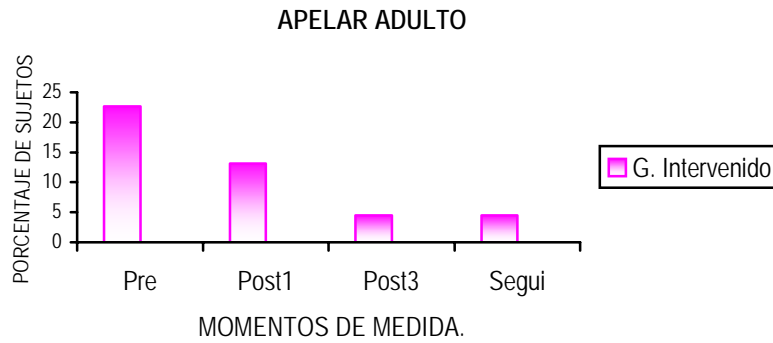


Figura 6.23. Porcentaje de sujetos que elige la estrategia Apelar Adulto en el grupo Intervenido a lo largo de la aplicación del programa.

En el grupo Control el porcentaje de sujetos que elige la estrategia Apelar Adulto:

- Disminuye en el momento Post1(22,7%) con respecto al Pre (40,9%). Esta diferencia entre porcentajes no es estadísticamente significativa ($\chi^2_1=1,6$; $P>0,05$).
- Y disminuye en el Seguimiento (18,2%) con respecto al Post3(45,5%). Esta diferencia entre porcentajes no es estadísticamente significativa ($\chi^2_1=3,06$; $P>0,05$)

(Ver Anexo II, Tabla 6 y Figura 6.24)

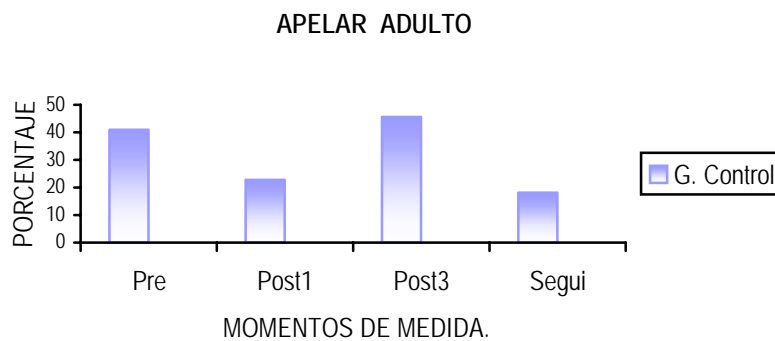


Figura 6.24. Porcentaje de sujetos que elige la estrategia Apelar Adulto en el grupo Control a lo largo de la aplicación del programa.

En el grupo Intervenido el porcentaje de sujetos que elige la estrategia Negación:

- Se mantiene constante en el Post1 (4,5%) con respecto al Pre(4,5%). Esta diferencia entre porcentajes no es estadísticamente significativa ($\chi_1^2=0$; $P>0,05$).
- Es nulo en el Post3 y Seguimiento y por tanto, no hay diferencias significativas.

(Ver Anexo II, Tabla 6 y Figura 6.25)

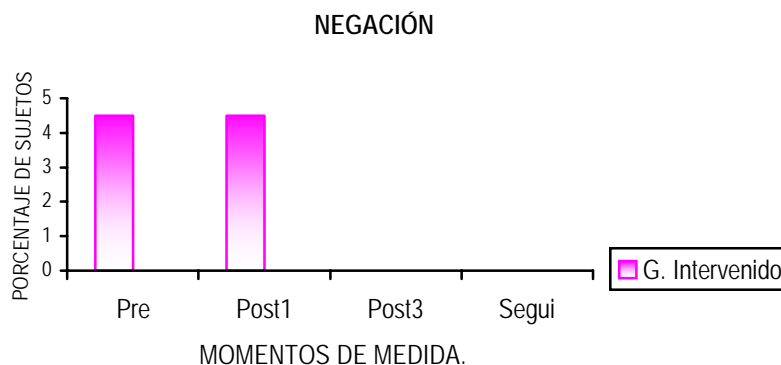


Figura 6.25. Porcentaje de sujetos que elige la estrategia Negación en el grupo Intervenido a lo largo de la aplicación del programa.

En el grupo Control el porcentaje de sujetos que elige la estrategia Negación:

- Disminuye en el momento Post1(4,5%) con respecto al Pre (18,2%). Esta diferencia entre porcentajes no es estadísticamente significativa ($\chi_1^2=1,8$ $P>0,05$).
- Aumenta en el Seguimiento (4,5%) con respecto al Post3(0%). Esta diferencia entre porcentajes no es estadísticamente significativa ($\chi_1^2=1$; $P>0,05$). (Ver Anexo II, Tabla 6)

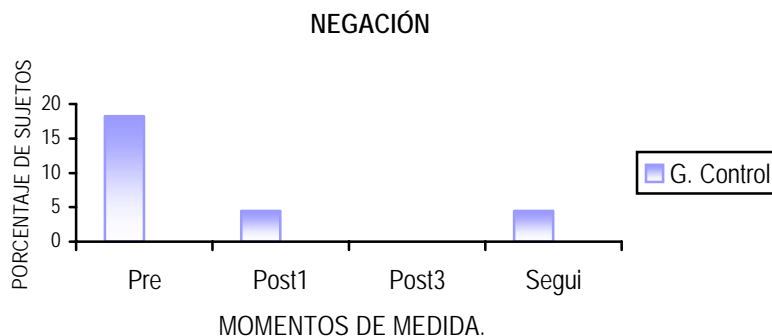


Figura 6.26. Porcentaje de sujetos que elige la estrategia Negación en el grupo Control a lo largo de la aplicación del programa.

Resultados más destacados de la prueba Pensamiento Alternativo(Problema 1)

Los porcentajes y sus diferencias entre alumnos/as intervenido/as y alumnos/as no intervenidos/as, indican que los alumno/as intervenidos/as en relación a los alumnos/as no intervenidos/as eligen:

- La estrategia Esperar con más frecuencia en todos los momentos. Las diferencias estadísticamente significativas se han dado antes de aplicar el programa y en el seguimiento.
- La estrategia Razonar con más frecuencia, en todos los momentos menos en el seguimiento. Las diferencias estadísticamente significativas se han dado tras aplicar un primer y tercer año el programa.
- La estrategia Negociar con igual frecuencia antes de aplicar el programa. La eligen con más frecuencia tras aplicar un primer año el programa. No la eligen tras el tercer año de aplicar el programa ni en el seguimiento.
- La estrategia Mandar con más frecuencia antes de aplicar el programa y tras aplicar un año el programa. La eligen con menor frecuencia tras aplicar el tercer año el programa. No la eligen en el seguimiento.
- La estrategia Apelar Adulto con menos frecuencia en todos los momentos. Las diferencias estadísticamente significativas se han dado tras aplicar el tercer año el programa.
- La estrategia Negación con menos frecuencia antes de aplicar el programa. La eligen con la misma frecuencia tras aplicar un primer año el programa. No la eligen tras aplicar el tercer año el programa y en el seguimiento.

Los porcentajes y sus diferencias en los/as alumnos/as intervenido/as a lo largo de la aplicación del programa indican que los alumnos/as intervenidos/as eligen:

- La estrategia Esperar con menos frecuencia tras aplicar un primer año el programa con respecto a antes de aplicar el programa. La eligen con igual frecuencia en el seguimiento con respecto al tercer año de aplicar el programa.
- La estrategia Razonar con más frecuencia tras aplicar un primer año el programa con

respecto a antes de aplicar el programa y en el seguimiento con respecto al tercer año de aplicar el programa. Las diferencias estadísticamente significativas se han dado tras aplicar un primer año el programa con respecto a antes de aplicarlo.

- La estrategia Negociar con igual frecuencia tras aplicar un año el programa con respecto a antes de aplicar el programa. No utilizan esta estrategia tras aplicar el tercer año el programa ni en el seguimiento.
- La estrategia Mandar con menos frecuencia tras aplicar un año el programa con respecto a antes de aplicar el programa. La eligen con más frecuencia en el seguimiento con respecto al tercer año de aplicación del programa. Las diferencias significativas se han dado en el primer año de aplicar el programa con respecto a antes de aplicarlo.
- La estrategia Apelar adulto con menos frecuencia tras aplicar un año el programa con respecto a antes de aplicarlo. La eligen con igual frecuencia en el seguimiento con respecto al tercer año de aplicación del programa.
- La estrategia Negación con igual frecuencia tras aplicar un primer año el programa con respecto a antes de aplicar el programa. No la eligen en el tercer año de aplicación del programa ni en el seguimiento.

Los porcentajes y sus diferencias en los/as alumnos/as no intervenido/as a lo largo de la aplicación del programa indican que los alumnos/as no intervenidos/as eligen:

- La estrategia Esperar con menos frecuencia en el seguimiento con respecto al tercer año de aplicar el programa. No la eligen antes y tras aplicar el primer año el programa.
- La estrategia Razonar con más frecuencia tras aplicar un primer año el programa con respecto a antes de aplicar el programa y en el seguimiento con respecto al tercer año de aplicar el programa. Las diferencias significativas se han dado tras aplicar un primer año con respecto a antes de aplicar el programa y en el seguimiento con respecto al tercer año de aplicar el programa.
- La estrategia Negociar con menor frecuencia tras aplicar un año el programa en relación a antes de aplicar el programa. La eligen con la misma frecuencia en el seguimiento con

respecto al tercer año de aplicación del programa.

- La estrategia Mandar con menor frecuencia tras aplicar el primer año el programa con respecto a antes de aplicarlo y en el seguimiento con respecto al tercer año de aplicar el programa. Las diferencias significativas se han dado, tras aplicar un primer año el programa con respecto a antes de aplicar el programa.

- La estrategia Apelar Adulto con menor frecuencia tras aplicar el primer año el programa con respecto a antes de aplicarlo y en el seguimiento con respecto al tercer año de aplicar el programa.

- La estrategia Negación con menor frecuencia tras aplicar el primer año el programa que antes de aplicarlo. La eligen con más frecuencia en el seguimiento con respecto al tercer año de aplicar el programa.

Problema 2:

- Porcentajes y sus diferencias estadísticamente significativas entre el Grupo Intervenido y Control en cada momento.

La estrategia Esperar el grupo Intervenido presenta porcentajes mayores que el grupo Control en el Pre y Post3. Ambos grupos presenta porcentajes nulos, en el Post1 y porcentajes iguales en el Seguimiento. (Ver Anexo II, Tabla 5 y Figura 6.27)

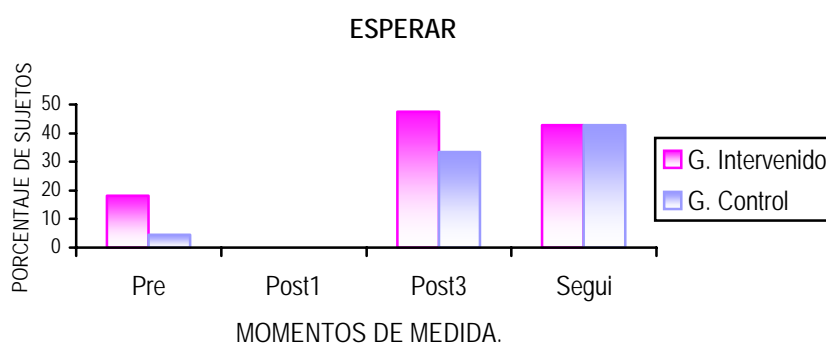


Figura 6.27. Porcentaje de sujetos que elige la estrategia Esperar en el grupo Intervenido y Control en los distintos momentos.

El porcentaje de sujetos que elige la estrategia Esperar:

- Es mayor en el grupo Intervenido (18,2%) que en el grupo Control (4,5%), en el momento Pre. Esta diferencia entre porcentajes no es estadísticamente significativa ($\chi_1^2 = 2,03$; $P > 0,05$).
- Es nulo en el grupo Intervenido (0%) y en el grupo Control (0%), en el momento Post1. No hay diferencias significativas.
- Es mayor en el grupo Intervenido (47,6%) que en el grupo Control (33,3%), en el momento Post3. Esta diferencia entre porcentajes no es estadísticamente significativa ($\chi_1^2 = 0,88$; $P > 0,05$).
- Por último, es igual en el grupo Intervenido (42,9%) que en el grupo Control (42,9%), en el Seguimiento. Esta diferencia en los porcentajes no es estadísticamente significativa ($\chi_1^2 = 0,00$; $P > 0,05$).

(Ver Anexo II, Tabla 5)

La estrategia Razonar, el grupo Intervenido presenta porcentajes menores que el grupo Control en el momento Pre y porcentaje mayor en el momento Post3. Ambos grupos presentan porcentajes iguales en el Post1 y en el Seguimiento ambos grupos. (Ver Anexo II, Tabla 5 y Figura 6.28)

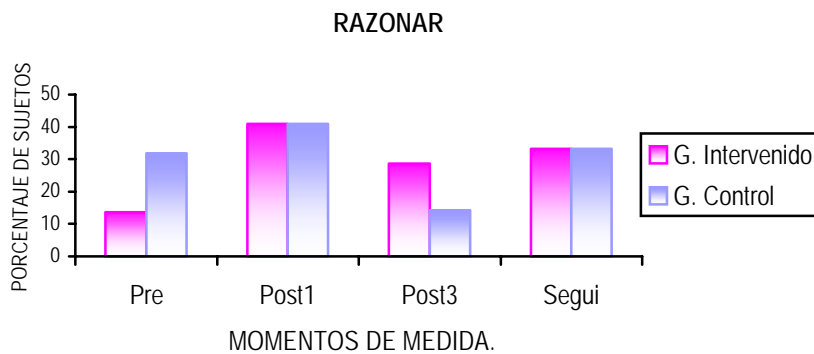


Figura 6.28. Porcentaje de sujetos que elige la estrategia Razonar en el grupo Intervenido y Control en los distintos momentos.

El porcentaje de sujetos que elige la estrategia Razonar:

- Es menor en el grupo Intervenido (13,6%) que en el grupo Control (31,8%), en el momento Pre. Esta diferencia entre porcentajes no es estadísticamente significativa ($\chi_1^2 = 2,07$; $P > 0,05$).
- Es igual en el grupo Intervenido (40,9%) que en el grupo Control (40,9%), en el momento Post1. Esta diferencia entre porcentajes no es estadísticamente significativa ($\chi_1^2 = 0,00$; $P > 0,05$).
- Es mayor en el grupo Intervenido (28,6%) que en el grupo Control (14,3%), en el momento Post3. Esta diferencia entre porcentajes no es estadísticamente significativa ($\chi_1^2 = 1,27$; $P > 0,05$).
- Por último, es igual en el grupo Intervenido (33,3%) que en el grupo Control (33,3%), en el Seguimiento. Esta diferencia en los porcentajes no es estadísticamente significativa ($\chi_1^2 = 0,00$; $P > 0,05$).

(Ver Anexo II, Tabla 5)

La estrategia Negociar, el grupo Intervenido presenta porcentajes menores que el grupo Control en el Pre, porcentajes mayores en el Post1 y Post3. Ambos grupos presentan porcentajes iguales en el Seguimiento. (Ver Anexo II, Tabla 5 y Figura 6.29)

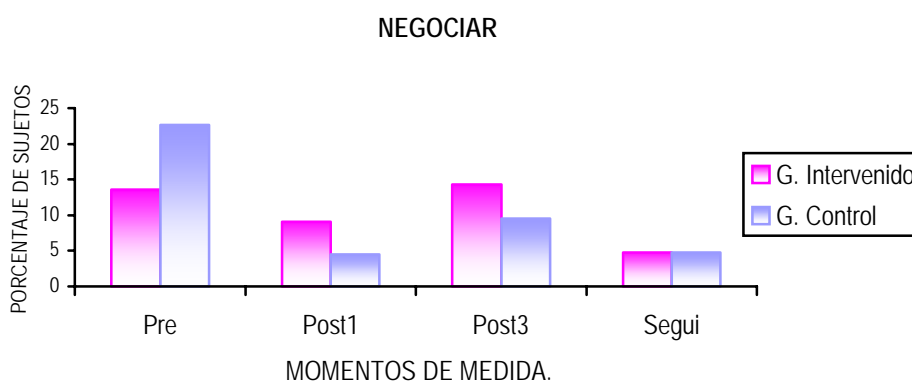


Figura 6.29. Porcentaje de sujetos que elige la estrategia Negociar en el grupo Intervenido y Control en los distintos momentos.

El porcentaje de sujetos que elige la estrategia Negociar.

- Es menor en el grupo Intervenido (13,6%) que en el grupo Control (22,7%), en el momento Pre. Esta diferencia entre porcentajes no es estadísticamente significativa ($\chi_1^2 = 0,61$; $P > 0,05$).
- Es mayor en el grupo Intervenido (9,1%) que en el grupo Control (4,5%), en el momento Post1. Esta diferencia entre porcentajes no es estadísticamente significativa ($\chi_1^2 = 0,35$; $P > 0,05$).
- Continua siendo mayor en el grupo Intervenido (14,3%) que en el grupo Control (9,5%), en el momento Post3. Esta diferencia entre porcentajes no es estadísticamente significativa ($\chi_1^2 = 0,22$; $P > 0,05$).
- Por último, es igual en el grupo Intervenido (4,8%) que en el grupo Control (4,8%), en el Seguimiento. Esta diferencia en los porcentajes no es estadísticamente significativa ($\chi_1^2 = 0,00$; $P > 0,05$).

(Ver Anexo II, Tabla 5)

La estrategia Chantaje, el grupo Intervenido relación al grupo Control presenta porcentajes menores en el Pre y porcentajes mayor en el Post3. Ambos grupos presentan porcentajes nulos en el Post1 y porcentajes iguales en el Seguimiento. (Ver anexo II, Tabla 5 y Figura 6.30)

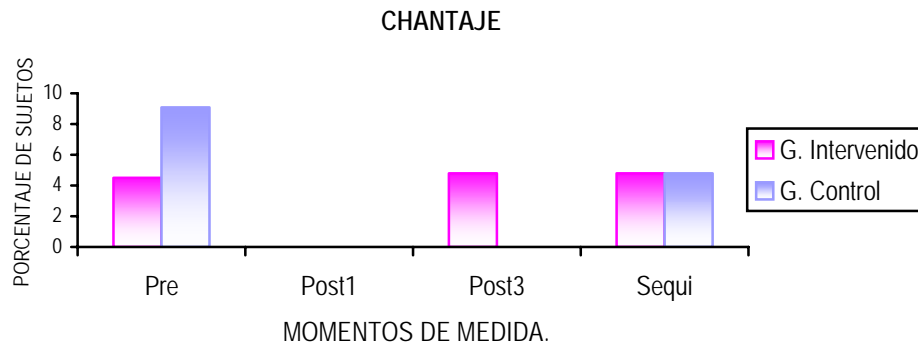


Figura 6.30. Porcentaje de sujetos que elige la estrategia Chantaje en el grupo Intervenido y Control en los distintos momentos.

El porcentaje de sujetos que elige la estrategia Chantaje:

- Es menor en el grupo Intervenido (4,5%) que en el grupo Control (9,1%), en el momento Pre. Esta diferencia entre porcentajes no es estadísticamente significativa ($\chi_1^2=0,35$; $P>0,05$).
- Es nulo en ambos grupos (Intervenido y Control), en el Post1, por tanto no hay diferencias significativas.
- Es mayor en el grupo Intervenido (4,8%) que en el grupo Control (0%), en el momento Post3. Esta diferencia en los porcentajes no es estadísticamente significativa ($\chi_1^2=1,02$ $P>0,05$).
- Por último, es igual en el grupo Intervenido (4,8%) que en el grupo Control (4,8%), en el Seguimiento. Esta diferencia entre los porcentajes no es estadísticamente significativa ($\chi_1^2=0,00$; $P>0,05$).

(Ver Anexoll, Tabla 5)

La estrategia Mandar, el grupo Intervenido presenta porcentajes mayores que el grupo Control en el Pre y porcentajes nulos en el Post1, Post3 y Seguimiento (Ver anexo II, Tabla 5 y Figura 6.31)

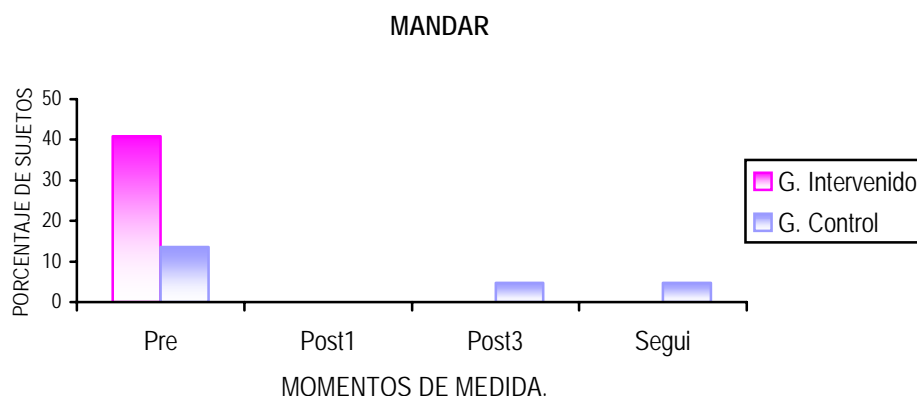


Figura 6.31. Porcentaje de sujetos que elige la estrategia Mandar en el grupo Intervenido y Control en los distintos momentos.

El porcentaje de sujetos que elige la estrategia Mandar.

- Es mayor en el grupo Intervenido (40,9%) que en el grupo Control (13,6%), en el momento Pre. Esta diferencia entre los porcentajes es estadísticamente significativa ($\chi_1^2 = 4,12$; $P < 0,05$).
- Es nulo en ambos grupos, en el Post1, por tanto no hay diferencias significativas.
- Es menor en el grupo Intervenido (0%) que en el grupo Control (4,8%), en el momento Post3. Esta diferencia entre los porcentajes no es estadísticamente significativa ($\chi_1^2 = 1,02$ $P > 0,05$).
- Por último, es menor en el grupo Intervenido (0%) que en el grupo Control (4,8%), en el Seguimiento. Esta diferencia en los porcentajes no es estadísticamente significativa ($\chi_1^2 = 1,02$ $P > 0,05$).

(Ver Anexo II, Tabla 5)

La estrategia Agresión-Indirecta, ambos grupos (Intervenido/Control) presentan porcentajes nulos en el Pre y Post1. Sin embargo, el grupo Intervenido con respecto al grupo Control presenta porcentajes menores en el Post3 y porcentajes mayores en el Seguimiento. (Ver Anexo II, Tabla 5 y Figura 6.32).

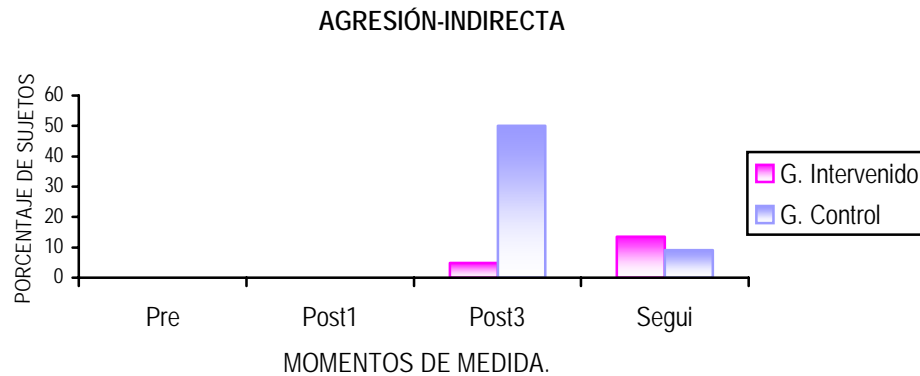


Figura 6.32. Porcentaje de sujetos que elige la estrategia Agresión-Indirecta en el grupo Intervenido y Control en los distintos momentos.

El porcentaje de sujetos que elige la estrategia Agresión-Indirecta:

- Es nulo en el grupo Intervenido (0%) y en el grupo Control (0%), en el momento Pre y Post1. No hay diferencias significativas.
- Es menor en el grupo Intervenido (4,5%) que en el grupo Control (50%), en el momento Post3. Esta diferencia entre los porcentajes es estadísticamente significativa ($\chi_1^2=6,92$; $P<0,05$).
- Por último, es mayor en el grupo Intervenido (13,6%) que en el grupo Control (9,1%), en el Seguimiento. Esta diferencia entre los porcentajes no es estadísticamente significativa ($\chi_1^2=0,22$ $P>0,05$).

(Ver Anexo II, Tabla 5).

- Porcentajes y sus diferencias estadísticamente significativas en el grupo Intervenido y el grupo Control a lo largo de la aplicación del programa

En el grupo Intervenido el porcentaje de sujetos que elige la estrategia Esperar:

- Disminuye en el momento Post1(0%) con respecto al momento Pre(18,2%). Esta diferencia entre porcentajes no es estadísticamente significativa ($\chi_1^2=4$; $P>0,05$).
- Se mantiene constante en el Seguimiento(50%) con respecto al Post3(50%). Esta diferencia entre porcentajes no es estadísticamente significativa ($\chi_1^2=0,20$ $P>0,05$).

(Ver Anexo II, Tabla 6 y Figura 6.33)

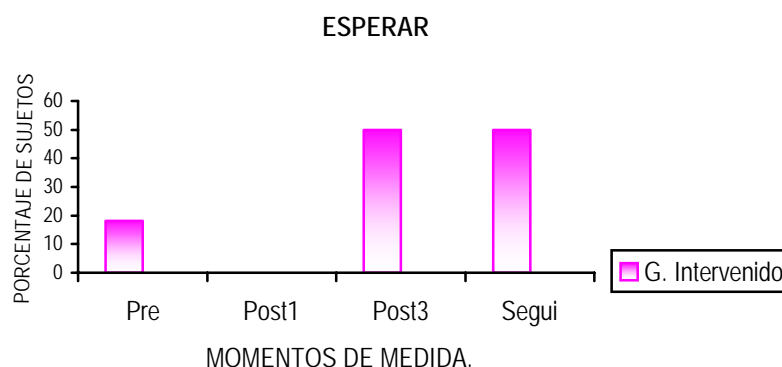


Figura 6.33. Porcentaje de sujetos que elige la estrategia Esperar en el grupo Intervenido a lo largo de la aplicación del programa.

En el grupo Control el porcentaje de sujetos que elige la estrategia Esperar:

- Disminuye en el momento Post1(0%) con respecto al momento Pre (4,5%). Esta diferencia entre porcentajes no es estadísticamente significativa ($\chi_1^2=1$; $P>0,05$).
- Aumenta en el Seguimiento(45,5%) con respecto al Post3(31,8%). Esta diferencia entre porcentajes no es estadísticamente significativa ($\chi_1^2=0,80$; $P>0,05$).

(Ver Anexo II, Tabla 6 y Figura 6.34).

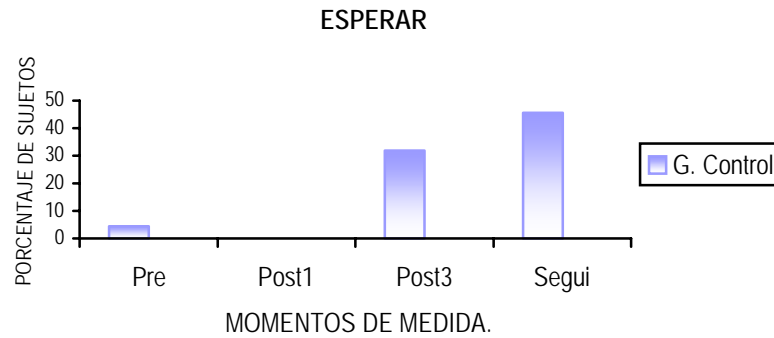


Figura 6.34. Porcentaje de sujetos que elige la estrategia Esperar en el grupo Control a lo largo de la aplicación del programa

En el grupo Intervenido el porcentaje de sujetos que elige la estrategia Razonar.

- Aumenta en el momento Post1(40,9%) con respecto al momento Pre(13,6%). Esta diferencia entre porcentajes no es estadísticamente significativa ($\chi^2_1=3,6$; $P>0,05$).
- Aumenta en el Seguimiento(31,8%) con respecto al Post3(22,7%). Esta diferencia entre porcentajes no es estadísticamente significativa ($\chi^2_1=0,40$; $P>0,05$).

(Ver Anexo II, Tabla 6 y Figura 6.35)

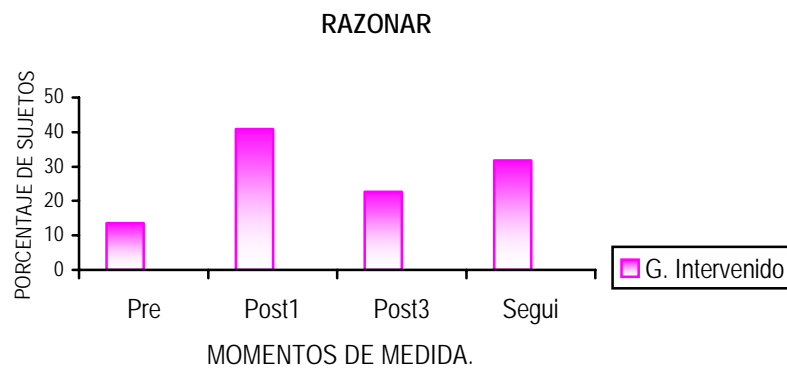


Figura 6.35. Porcentaje de sujetos que elige la estrategia Razonar en el grupo Intervenido a lo largo de la aplicación del programa.

En el grupo Control el porcentaje de sujetos que elige la estrategia Razonar:

- Aumenta en el momento Post1(40,9%) con respecto al momento Pre (31,8%). Esta diferencia entre porcentajes no es estadísticamente significativa ($\chi_1^2=0,4$; $P>0,05$).
- Aumenta en el Seguimiento(31,8%) con respecto al Post3(13,6%). Esta diferencia entre porcentajes no es estadísticamente significativa ($\chi_1^2=1,06$; $P>0,05$).

(Ver Anexo II, Tabla 6 y Figura 6.36)

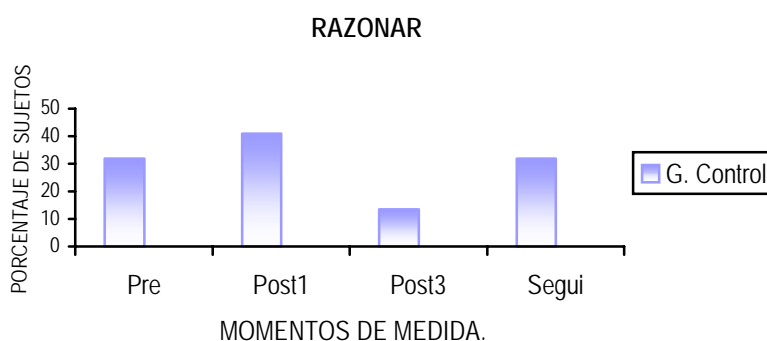


Figura 6.36. Porcentaje de sujetos que elige la estrategia Razonar en el grupo Control a lo largo de la aplicación del programa

En el grupo Intervenido el porcentaje de sujetos que elige la estrategia Negociar:

- Disminuye en el momento Post1(9,1%) con respecto al momento Pre(13,6%). Esta diferencia entre porcentajes no es estadísticamente significativa ($\chi_1^2=0,20$; $P>0,05$).
- Aumenta en el Seguimiento(18,2%) con respecto al Post3(4,5%). Esta diferencia entre porcentajes no es estadísticamente significativa ($\chi_1^2=1,80$; $P>0,05$).

(Ver Anexo II, Tabla 6 y Figura 6.37)

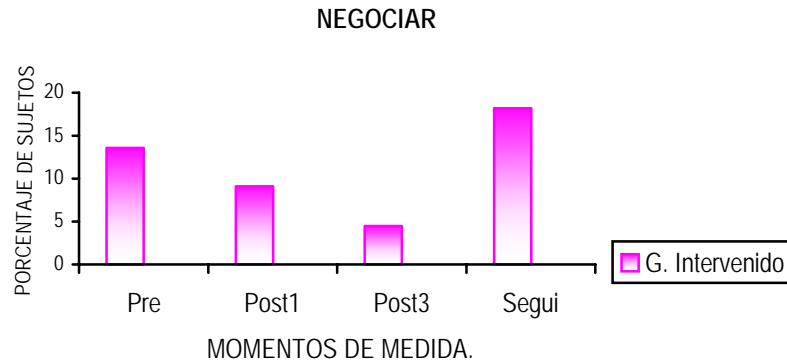


Figura 6.37. Porcentaje de sujetos que elige la estrategia Razonar en el grupo Intervenido a lo largo de la aplicación del programa

En el grupo Control el porcentaje de sujetos que elige la estrategia Negociar.

- Disminuye en el momento Post1(4,5%) con respecto al momento Pre (22,7%). Esta diferencia entre porcentajes no es estadísticamente significativa ($\chi_1^2 = 0,4$; $P > 0,05$).
- Aumenta en el Seguimiento(31,8%) con respecto al Post3(9,1%). Esta diferencia entre porcentajes no es estadísticamente significativa ($\chi_1^2 = 0,30$; $P > 0,05$).

(Ver Anexo II, Tabla 6 y Figura 6.38)

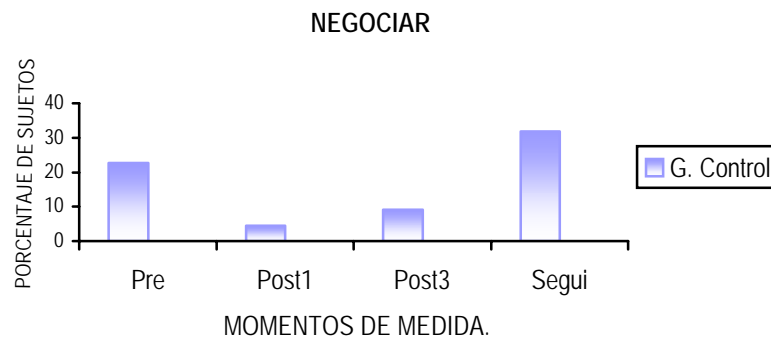


Figura 6.38. Porcentaje de sujetos que elige la estrategia Negociar en el grupo Control a lo largo de la aplicación del programa

En el grupo Intervenido el porcentaje de sujetos que elige la estrategia Chantaje:

- Disminuye en el momento Post1(0%) con respecto al momento Pre(4,5%). Esta diferencia entre porcentajes no es estadísticamente significativa ($\chi_1^2 = 1$; $P > 0,05$).
- Se mantiene constante en el Seguimiento(4,5%) con respecto al Post3(4,5%). Esta diferencia entre porcentajes no es estadísticamente significativa ($\chi_1^2 = 0,00$ $P > 0,05$).

(Ver Anexo II, Tabla 6 y Figura 6.39)

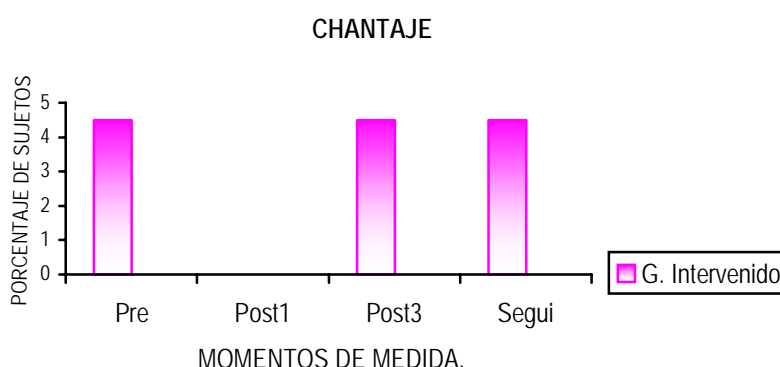


Figura 6.39. Porcentaje de sujetos que elige la estrategia Chantaje en el grupo Intervenido a lo largo de la aplicación del programa

En el grupo Control el porcentaje de sujetos que elige la estrategia Chantaje:

- Disminuye en el momento Post1(0%) con respecto al momento Pre (9,1%). Esta diferencia entre porcentajes no es estadísticamente significativa ($\chi_1^2 = 2$; $P > 0,05$).
- Aumenta en el Seguimiento(4,5%) con respecto al Post3(0%). Esta diferencia entre porcentajes no es estadísticamente significativa ($\chi_1^2 = 1$; $P > 0,05$).

(Ver Anexo II, Tabla 6 y Figura 6.40)

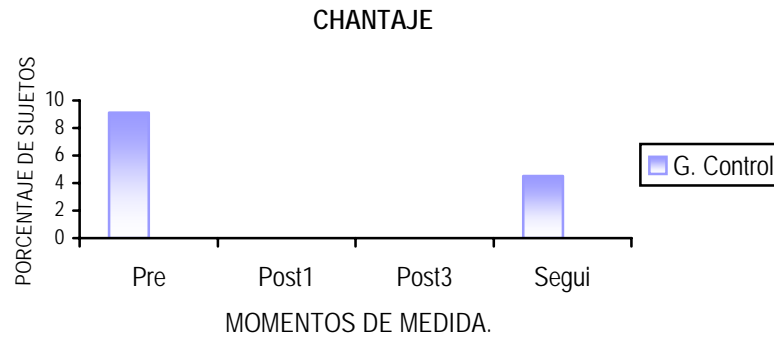


Figura 6.40. Porcentaje de sujetos que elige la estrategia Chantaje en el grupo Control a lo largo de la aplicación del programa

En el grupo Intervenido el porcentaje de sujetos que elige la estrategia Mandar:

- Disminuye en el momento Post1(0%) con respecto al momento Pre(40,9%). Esta diferencia entre porcentajes es estadísticamente significativa ($\chi^2_1=9$; $P<0,05$).
- No se obtienen porcentajes de esta estrategia en los momentos Post3 y Seguimiento.

(Ver Anexo II, Tabla 6 y Figura 6.41)

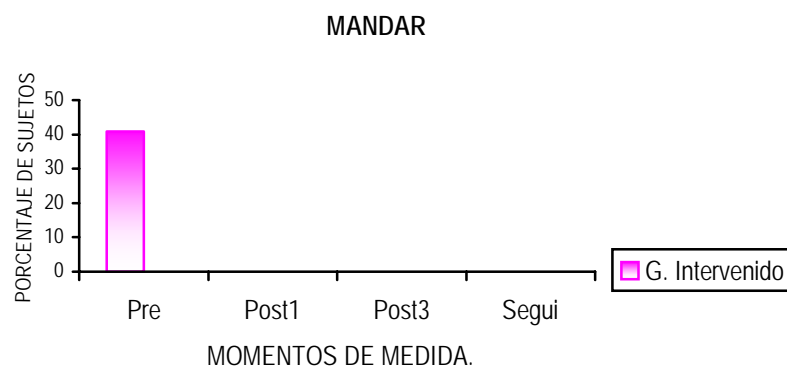


Figura 6.41. Porcentaje de sujetos que elige la estrategia Mandar en el grupo Intervenido a lo largo de la aplicación del programa

En el grupo Control el porcentaje de sujetos que elige la estrategia Mandar:

- Diminuye en el momento Post1 (0%) con respecto al Pre (13,6%). Esta diferencia entre porcentajes no es estadísticamente significativa ($\chi_1^2=3$; $P>0,05$).
- Aumenta en el Seguimiento(4,5%) con respecto al Post3(0%). Esta diferencia entre porcentajes no es estadísticamente significativa ($\chi_1^2=1$; $P>0,05$).

(Ver Anexo II, Tabla 6 y Figura 6.42)

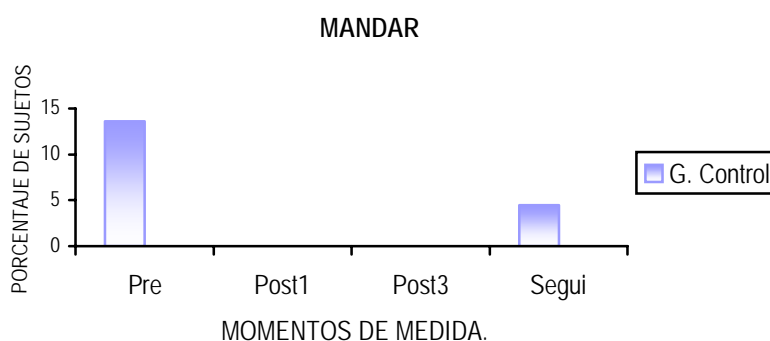


Figura 6.42. Porcentaje de sujetos que elige la estrategia Mandar en el grupo Control a lo largo de la aplicación del programa

En el grupo Intervenido el porcentaje de sujetos que elige la estrategia Agresión-Indirecta:

- Es nulo en el momento Pre (0%) y en el Post1(0%). No Hay diferencias significativas.
- Aumenta en el Seguimiento(13,6%) con respecto al Post3(4,5%). Esta diferencia entre porcentajes no es estadísticamente significativa ($\chi_1^2=2,00$ $P>0,05$).

(Ver Anexo II, Tabla 6 y Figura 6.43).

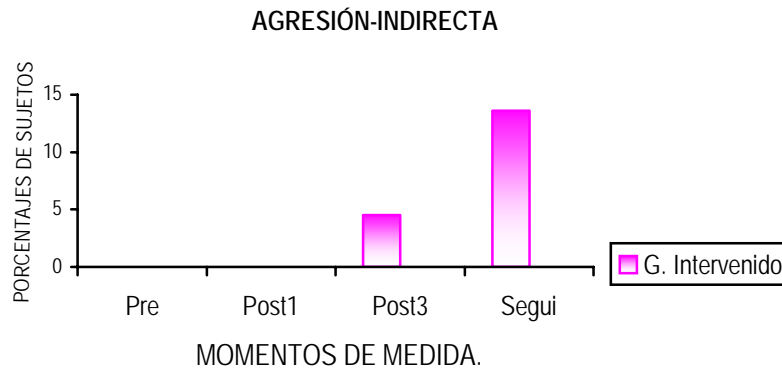


Figura 6.43. Porcentaje de sujetos que elige la estrategia Agresión-Indirecta en el grupo Intervenido a lo largo de la aplicación del programa

En el grupo Control el porcentaje de sujetos que elige la estrategia Agresión-Indirecta:

- Es nulo en el momento Pre (0%) y en el Post1 (0%). No Hay diferencias significativas.
- Disminuye en el Seguimiento (9,1%) con respecto al Post3 (50%). Esta diferencia entre porcentajes es estadísticamente significativa ($\chi^2 = 7,3$; $P < 0,05$).

(Ver Anexo II, Tabla 6 y Figura 6.44)

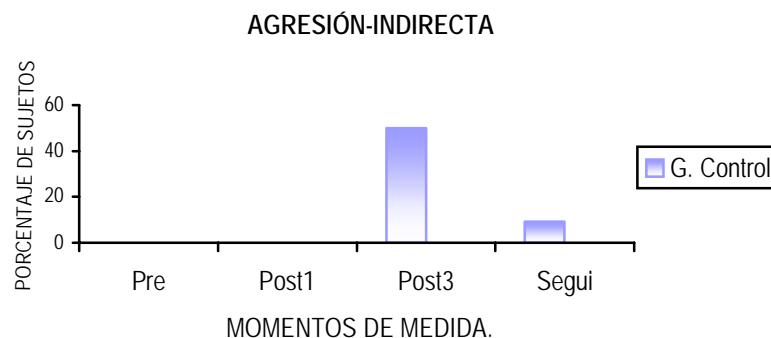


Figura 6.44. Porcentaje de sujetos que elige la estrategia Agresión-Indirecta en el grupo Control a lo largo de la aplicación del programa

Resultados más destacados de la prueba Pensamiento Alternativo (Problema 2)

Los porcentajes y sus diferencias entre alumnos/as intervenido/as y alumnos/as no intervenidos/as, indican que los/as alumno/as intervenidos/as en relación a los/as alumnos/as no intervenidos/as eligen:

- La estrategia Esperar con más frecuencia antes de aplicar el programa. No la eligen tras aplicar un primer año el programa. La eligen con más frecuencia tras aplicar el tercer año el programa. Ambos grupos la eligen con igual frecuencia en el seguimiento.
- La estrategia Razonar con menor frecuencia antes de aplicar el programa y con igual frecuencia tras aplicar un primer año el programa. La eligen con mayor frecuencia tras aplicar el tercer año el programa y con igual frecuencia en el seguimiento.
- La estrategia Negociar con menor frecuencia antes de aplicar el programa y con más frecuencia tras aplicar un primer y tercer año el programa. La eligen con igual frecuencia en el seguimiento.
- La estrategia Chantaje con menor frecuencia antes de aplicar el programa y con mayor frecuencia tras aplicar el tercer año el programa. Ambos grupos presentan porcentajes iguales tras aplicar el primer año el programa y en el seguimiento.
- La estrategia Mandar con mas frecuencia antes de aplicar el programa. No la eligen ni tras aplicar un primer y tercer año el programa ni en el seguimiento. Las diferencias significativas se han dado, antes de aplicar el programa.
- La estrategia Agresión-Indirecta no la eligen antes ni tras aplicar un primer año el programa. La eligen con menor frecuencia tras aplicar el tercer año el programa y con más frecuencia en el seguimiento. Las diferencias significativas se han dado, tras aplicar el tercer año el programa.

Los porcentajes y sus diferencias en los/as alumnos/as intervenido/as a lo largo de la aplicación del programa indican que los alumnos/as intervenidos/as eligen:

- La estrategia Esperar con la misma frecuencia en el seguimiento con respecto al tercer año de aplicar el programa. No la eligen tras aplicar el primer año el programa.
- La estrategia Razonar con más frecuencia tras aplicar el primer año el programa con respecto a antes de aplicarlo y en el seguimiento con respecto al tercer año de aplicarlo.
- La estrategia Negociar con menor frecuencia tras aplicar el primer año el programa con respecto a antes de aplicarlo. La eligen con más frecuencia en el seguimiento con respecto al tercer años de aplicar el programa.
- La estrategia Chantaje con la misma frecuencia tras aplicar en el seguimiento con respecto al el tercer año de aplicar el programa. No la eligen tras aplicar el primer año el programa con respecto a antes aplicarlo.
- La estrategia Mandar solamente antes de aplicar el programa, no la eligen en el resto de los momentos. Las diferencias significativas se han dado tras aplicar el primer año el programa con respecto a antes de aplicarlo.
- La estrategia Agresión-Indirecta con más frecuencia la estrategia en el Seguimiento con respecto al tercer año de aplicar el programa. No la eligen antes de aplicar el programa y tras aplicar el primer año el programa.

Los porcentajes y sus diferencias en los/as alumnos/as no intervenidos/as a lo largo de la aplicación del programa indican que los alumnos/as no intervenidos/as eligen:

- La estrategia Esperar con mayor frecuencia en el seguimiento con respecto al tercer año de aplicar el programa. No la eligen tras aplicar un primer año el programa.
- La estrategia Razonar con más frecuencia tras aplicar un primer año el programa con respecto a antes de aplicarlo y en el seguimiento con respecto al tercer año de aplicarlo.
- La estrategia Negociar con menor frecuencia tras aplicar el primer año el programa con

respecto a antes de aplicarlo. Con más frecuencia en el seguimiento con respecto al tercer año de aplicar el programa.

- La estrategia Chantaje no la eligen tras aplicar el primer año el programa y con mayor frecuencia en el Seguimiento con respecto al tercer año de aplicar el programa.

- La estrategia Mandar no la eligen tras aplicar el primer año el programa. La eligen con mayor frecuencia en el seguimiento con respecto al tercer año de aplicar el programa.

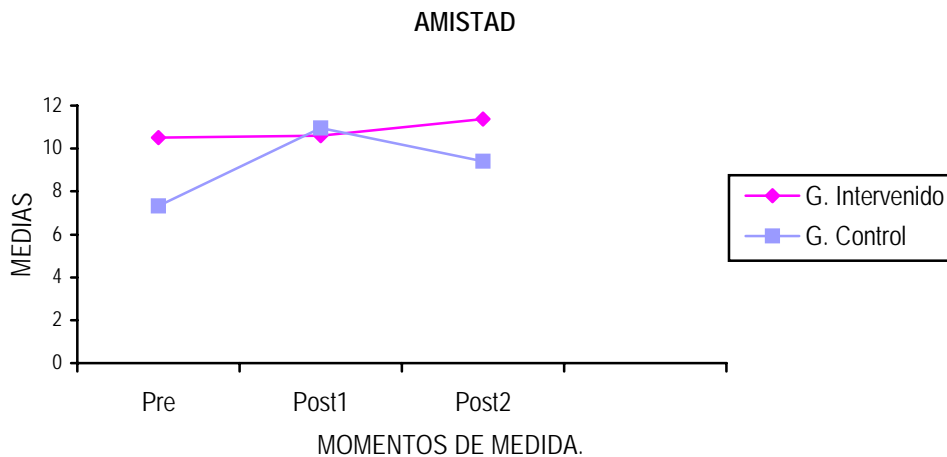
- La estrategia Agresión-indirecta no la eligen antes y tras aplicar el primer año el programa. La eligen con menor frecuencia en el seguimiento con respecto al tercer año de aplicar el programa. Las diferencias significativas se han dado en el seguimiento con respecto al tercer año de aplicación del programa.

6.5.4. Resultados de la Escala de Observación de Conducta Manifiesta del Niño (EOCAN)

- **Análisis de los estadísticos descriptivos (media, desviación típica) y del tamaño del efecto "diferencia de medias"**

Las medias de Amistad han alcanzado en ambos grupos valores próximos, aunque el grupo Intervenido ha presentado las medias más altas en todos los momentos menos en el Post1 y ha tenido la variabilidad de las puntuaciones más baja en todos los momentos menos en el Post1, (Ver Anexoll, Tabla 7 y Figura 6.45)

Figura 6.45. Medias del factor Amistad en los distintos momentos.



La diferencia de medias en Amistad incrementa, en el momento Post1 en relación al Pre, en ambos grupos (Intervenido y Control), teniendo el grupo Control (0,93) un mayor tamaño del efecto que el grupo Intervenido (0,03). La media sigue incrementándose en el momento Post2 en relación al Post1, en el grupo Intervenido mientras que la media del grupo Control disminuye, teniendo el grupo Control (-0,39) un tamaño de efecto mayor que el grupo Intervenido (0,30). (Ver Anexo II, Tabla 7.1).

Las medias de Cooperación aunque han alcanzado valores próximos en ambos grupos, sin embargo el grupo Intervenido ha presentado las medias más altas en todos los momentos, a la vez que ha tenido la variabilidad de las puntuaciones más bajas en todos los momentos menos en el Post1. (Ver Anexo II, Tabla 7 y Figura 6.46).

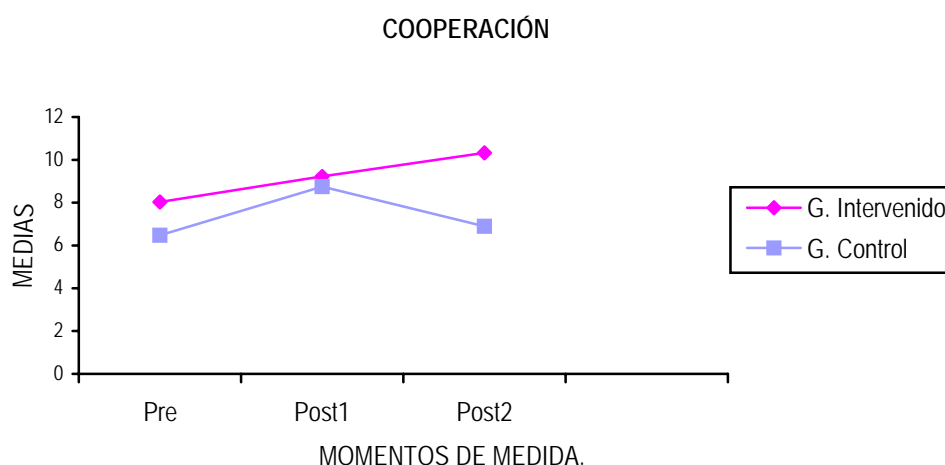


Figura 6.46. Medias del factor Cooperación en los distintos momentos

La diferencia de medias en Cooperación, aumenta en el momento Post1 en relación al Pre, en ambos grupos (Intervenido y Control), teniendo el grupo Control (0,71) un mayor tamaño del efecto que el grupo Intervenido (0,49). La media aumenta en el momento Post2 en relación al Post1 en el grupo Intervenido mientras que la media del grupo Control disminuye, teniendo el grupo Control (-0,66) un tamaño de efecto mayor que el grupo Intervenido (0,49). (Ver Anexo II, Tabla 7.1).

- *Análisis de covarianza (ANCOVA) ó de varianza de medidas repetidas(ANOVA) y análisis de tendencias y a posteriori*

El estudio de los supuestos de ANCOVA Y ANOVA de las puntuaciones diferencia se muestran en el Anexo II, Tablas: 8, 8.1.

El resultado es el que sigue

FACTORES	HOMOSCEDASTICIDAD	REGRESIÓN
ANCOVA		
AMISTAD	SI	SI
COOPERACIÓN	SI	NO
ANOVA de la s puntuaciones diferencia con respecto a las del momento Pre		
COOPERACIÓN	SI	

Por tanto, se ha aplicado ANCOVA para analizar el efecto de la intervención en el factor Amistad y para el factor Cooperación se le ha aplicado ANOVA de las puntuaciones diferencia con respecto al Pre.

Diferencias entre grupos: Intervenido y Control

No hay diferencias significativas entre el grupo Control y el grupo Intervenido en el factor Amistad ($F_{(1,39)}=0,44$, $P>0,05$); ni en el factor Cooperación ($F_{(1,40)}=0,16$, $P>0,05$). La potencia de estos contrastes de hipótesis es baja. (Ver Anexo II, Tablas 8.1; 8.2, respectivamente).

Diferencias a lo largo de la Aplicación del Programa

No hay diferencias significativas a lo largo de la aplicación del programa en dichos factores: Amistad ($F_{(1,40)}=0,57$, $P>0,05$); Cooperación($F_{(1,40)}=0,67$, $P>0,05$). La potencia de estos contrastes de hipótesis es similar: $\beta = 0,143$ en Amistad y $\beta=0,161$ en Cooperación, (Ver Anexo II, Tablas 8.1 y 8.2, respectivamente).

Diferencias debidas a la Interacción (Grupo×Factor)

Hay diferencias significativas debidas a la interacción (Grupo×Factor) en dichos factores: Amistad ($F_{(1,40)}=5,14$, $P<0,05$); Cooperación($F_{(1,40)}=10,10$, $P<0,05$). La potencia de estos contrastes de hipótesis es más alta en el Factor Cooperación ($\beta=0,872$) (Grupo×Coopera) que en el factor Amistad ($\beta=0,597$) (Grupo×Amistad). Además el 20% de la variabilidad de las puntuaciones ($\eta^2= 0,20$) es explicada por esta interacción (Grupo×Coopera), y el 11% de la

variabilidad de las puntuaciones ($\eta^2=0,114$) es explicada por esta interacción (Grupo×Amistad). (Ver Anexo II, Tablas 8.1 y 8.2, respectivamente).

- *Análisis de Tendencias*

El factor Amistad muestra una tendencia cuadrática estadísticamente significativa en la interacción ($F_{(1,40)}=4,29$; $P<0,05$). (Ver Anexo II, Tabla 8.1.1).

- *Análisis A posteriori*

El factor Cooperación presenta diferencias significativas ($P<0,05$) entre el grupo Intervenido y Control en momento Post2. Y diferencias significativas ($P<0,05$) en el grupo Control entre el momento Post1 y el Post2.

Resultados más destacados de la prueba Escala de Observación profesor/a

Los estadísticos descriptivos y las diferencias de medias indican que los/as profesores/as Intervenido/as en relación a los/as profesores/as control, perciben en sus alumno/as:

- Más amistad antes de aplicar el programa, menos tras aplicar un primer año el programa y más amistad tras aplicar el segundo año el programa. La percepción de Amistad, en ambos grupo de profesores/as (Intervenidos-as/Control), aumenta tras aplicar un año el programa, sigue aumentando en los profesores/as Intervenido/as y disminuye en los profesores/as Control, tras aplicar dos años el programa.
- Más cooperación antes y durante la aplicación del programa. La percepción de Cooperación, en ambos grupo de profesores/as (Intervenido-a/Control), aumenta tras aplicar un primer año el programa, sigue aumentando en los/as profesores/as Intervenido/as y disminuye en los profesores/as Control, tras aplicar dos años el programa.

Resumen de las diferencias estadísticamente significativas:

Se han dado diferencias debidas a la Interacción (Grupo×Factor) en ambos factores de la prueba:

- El factor Amistad muestra una tendencia cuadrática. Se observa que el grupo control presenta un incremento en el primer año de aplicación y una disminución en el segundo año de aplicación del programa.
- Y el factor Cooperación muestra diferencias estadísticamente significativa:
 - a) Entre el grupo Intervenido y Control en el segundo año de aplicación del programa,

presentado el grupo Intervenido una mayor percepción de cooperación que el grupo Control.

b) En el grupo Control entre el primer año y el segundo de aplicación del programa. Se observa que el grupo Control disminuye su percepción en el segundo año de aplicación del programa con respecto al primer año.

6.5.5. Resultados del Sociométrico.

Hemos denominado Estatus al cociente que resulta de dividir el número de veces que se elige ser buen estudiante y buen compañero menos el número de veces que se elige no buen estudiante y no buen compañero, dividido por el número de elecciones realizadas.

- Estadístico descriptivo (medianas)

Las medianas en la variable Estatus han alcanzado en ambos grupos valores muy similares. El grupo Intervenido ha presentado medianas más bajas en el Pre y el Post1 y una mediana más alta en el Post3. Ambos grupos en el Seguimiento han presentado medianas iguales. (Ver Anexo II, Tabla 9 y Figura 6.47).

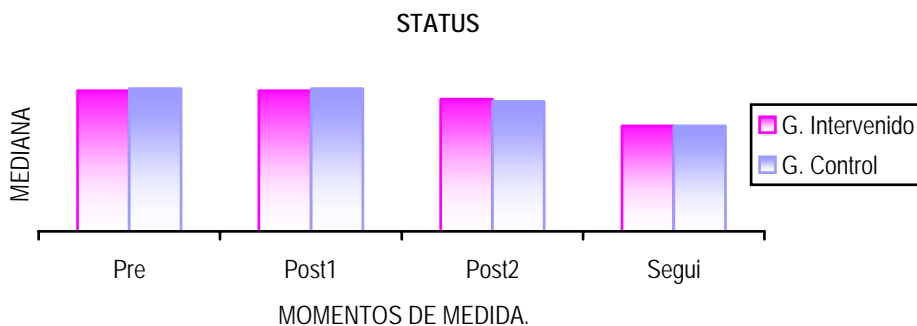


Figura 6.47. Mediana de la variable Estatus en los distintos momentos

- *Estudio de las diferencias significativas, en los distintos momentos, en cada grupo, Control e Intervenido.*

Se han comparado las puntuaciones del estatus en los distintos momentos en cada grupo (Intervenido y Control) con el test de Friedman. Los resultados muestran:

Diferencias significativas en el grupo Intervenido

Entre los estatus de los momentos Pre, Post1 y Post2 con el Seguimiento. (Ver Anexo II, Tabla 10.)

Diferencias significativas en el grupo Control

Entre los estatus de los momentos Pre y Post1 con el momento Post3. Y entre los estatus Pre, Post1, Post2 con el Seguimiento. (Ver Anexo II, Tabla 10)

Resultados más destacados de la prueba Sociométrica

Se interpretan las puntuaciones que alcanza el 50% de los/as alumnos/as del grupo Intervenido con respecto a las del grupo Control. Se obtiene que las medianas del estatus en el grupo Intervenido son :

- Algo más pequeñas antes y tras aplicar un primer año el programa.
- Algo mayores tras aplicar el segundo año el programa.
- Iguales en el seguimiento.

Además, se observa que 50% de los/as alumnos/as, en ambos grupos intervenido/control, mantienen sus percepciones en la variable estatus en el primer año del programa con respecto a antes de aplicar el programa. Ambos grupos disminuyen sus percepciones en el segundo año del y en el seguimiento.

Resumen de las diferencias estadísticamente significativas:

- Se han dado diferencias en el grupo intervenido, se observa que resulta significativa la disminución de la percepción en la variable estatus en el seguimiento con respecto a antes y tras aplicar un primer y segundo año el programa.
- Se han dado diferencias en el grupo control. Por un lado se observa que resulta significativa la disminución de la percepción en la variable estatus en el segundo año del programa con respecto a antes y al primer año del programa y por otro, la disminución en el seguimiento con respecto a antes y tras el primer y segundo años del programa.

6.5.6. Resultados de la Escala de Clima Social: Centro Escolar.

6.5.6.1. Clima Social : Contexto Escolar-Alumnos/as.

- Análisis de los estadísticos descriptivos (media, desviación típica) y del tamaño del efecto "diferencia de medias"

Las medias del factor Control aunque los valores de las medias en ambos grupos siguen siendo valores próximos, el grupo Control presenta valores más altos que el grupo Intervenido en todos los momentos menos en el Pre y ha tenido una variabilidad de las puntuaciones mayor que en el grupo Intervenido en los momentos Pre, Post2 y en Seguimiento, (Ver AnexoII, Tabla 11 y Figura 6.48)

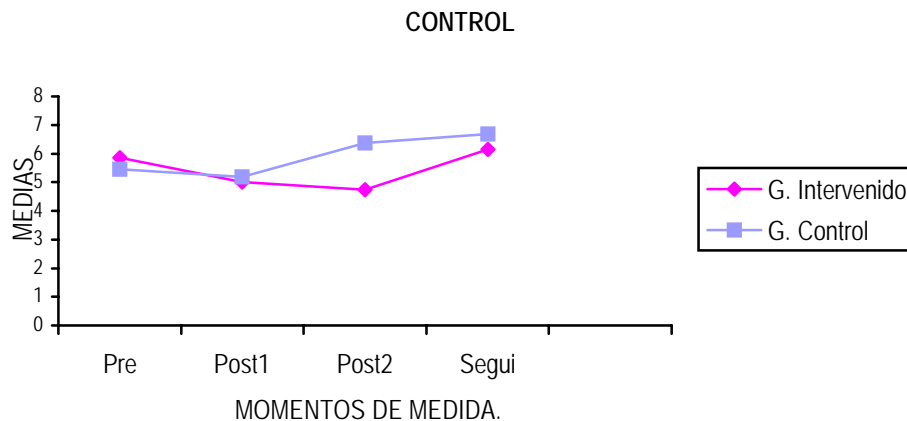


Figura 6.48. Medias del factor Control en los distintos momentos

La diferencia de medias del factor Control, disminuye en ambos grupos (Intervenido y Control), en el momento Post1 en relación al Pre, teniendo el grupo Intervenido(-0,59) un mayor tamaño del efecto que el grupo Control (-0,20). En el momento Post2 en relación al Post1, sigue disminuyendo la media del grupo Intervenido mientras que la media del grupo Control incrementa, teniendo el grupo Control un tamaño de efecto (0,66) mayor que el grupo Intervenido (-0,20). Por ultimo, en el Seguimiento en relación al Post2, ambos grupos incrementan sus medias, teniendo el grupo Intervenido (0,87) un mayor tamaño del efecto que el grupo Control (0,18). (Ver Anexo II, Tabla 11.1).

Las medias del factor Claridad, de nuevo el grupo Control presentar medias con valores próximos al del grupo Intervenido pero más altos en todos los momentos menos en el momento Pre, sin embargo el grupo Intervenido ha tenido una variabilidad de las puntuaciones más altas que el grupo Control en todos los momentos menos en Seguimiento. (Ver Anexo II, Tabla 11 y Figura 6.49)

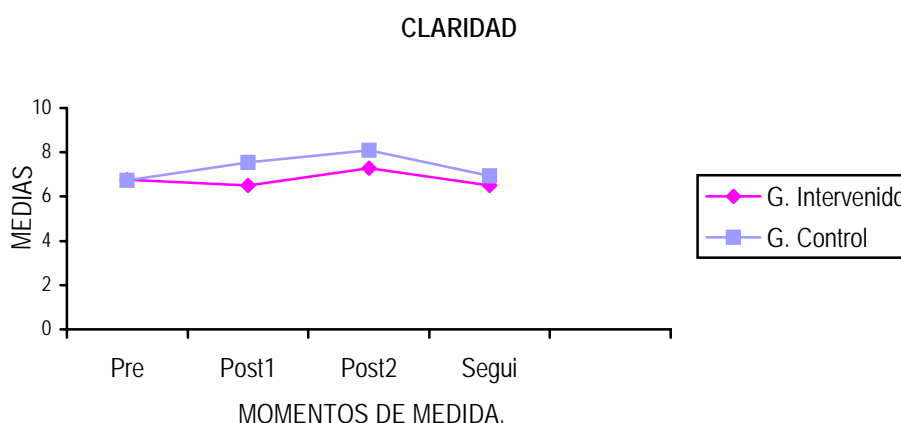


Figura 6.49. Medias del factor Claridad en los distintos momentos

La diferencia de medias del factor Claridad, observamos que la media del grupo Intervenido disminuye mientras que la media del grupo control aumenta, en el momento Post1 en relación al Pre, con un mayor tamaño de efecto el grupo Control (0,50) que el grupo Intervenido (-0,16). Sin embargo, ambos grupos (Intervenido y Control) incrementan sus medias en el momento Post2 en relación al Post1, presentando un mayor tamaño del efecto el grupo Intervenido (0,46) que el grupo Control (0,32). Y en el Seguimiento aunque ambos grupos presentan disminución en sus medias, el tamaño del efecto mayor se da en el grupo Control (-0,68). (Ver Anexo II, Tabla 11.1)

Las medias del factor Innovación han alcanzado en ambos grupos valores próximos, aunque el grupo Control ha presentado las medias más altas en todos los momentos menos en el Pre y ha tenido la variabilidad de las puntuaciones más altas en todos los momentos menos en el Post1. (Ver Anexoll, Tabla 11 y Figura 6.50)

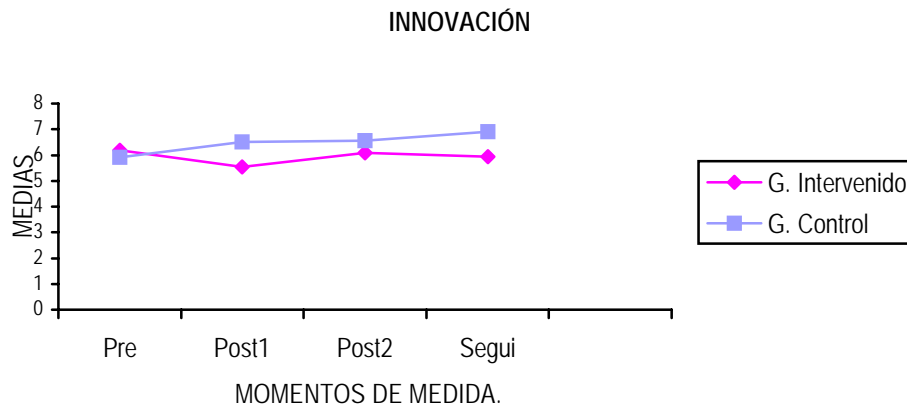


Figura 6.50. Medias del factor Innovación en los distintos momentos

La diferencia de medias del factor Innovación, decrece en el grupo Intervenido e incrementan en el grupo Control, en el momento Post1 en relación con el Pre, con un mayor tamaño de efecto el grupo Intervenido (-0,46) que el grupo Control (0,42). Incrementan sus medias ambos grupos (Intervenido y Control), en el momento Post2 en relación al Post1, con un mayor tamaño de efecto el grupo Intervenido (0,38) que el grupo Control (0,003). Por último, sigue aumentando la media del grupo Control y disminuye la media del grupo Intervenido, en el Seguimiento en relación al Post2, el tamaño de efecto mayor se da en el grupo Control (0,22).(Ver Anexo II, Tabla 11.1.)

- **Análisis de covarianza (ANCOVA) ó de varianza de medidas repetidas(ANOVA) y análisis a posteriori**

El estudio de los supuestos de ANCOVA Y ANOVA de las puntuaciones diferencia se muestran en el Anexo II, Tablas: 12, 12.2,12.3.

El resultado es el que sigue:

FACTORES DE LA PRUEBA CLIMA SOCIAL	HOMOSCEDASTICIDAD	ESFERICIDAD	REGRESIÓN
ANCOVA			
CONTROL	NO	SI	SI
CLARIDAD	SI	NO	SI
INNOVACIÓN	SI	SI	SI
ANOVA de la s puntuaciones diferencia con respecto a las del momento Pre			
CONTROL	SI	SI	

Por tanto, se ha aplicado ANCOVA para analizar el efecto de la intervención a las subescalas Claridad e Innovación y ANOVA de las puntuaciones diferencia con respecto al Pre a la subescala Control.

Diferencias entre grupos: Intervenido y Control

Hay diferencias significativas entre el grupo Control y el grupo Intervenido en los tres factores de la prueba: Control ($F_{(1,41)}=5,96$, $P<0,05$), Claridad ($F_{(1,41)}=7,26$, $P<0,05$) e Innovación ($F_{(1,41)}=9,55$, $P<0,05$). La potencia en estos contrastes de hipótesis es alta, (Ver Anexo II, Tablas: 12.1; 12.2, 12.3, respectivamente). Además el 18,9% de la variabilidad de las puntuaciones es explicada por esta en el factor Innovación.

- *Análisis A posteriori*

El factor *Control* presenta diferencias significativas ($P<0,05$) entre Grupos (Intervenido, Control) en el momento Post2 y en el Seguimiento.

El factor *Claridad* muestran diferencias significativas ($P<0,05$) entre Grupos (Intervenido, Control) en el momento Post1 y en el momento Post2.

Y el factor *Innovación* presenta diferencias significativas ($P<0,05$) entre Grupos (Intervenido, Control) en el momentos Post1 y en el Seguimiento.

Diferencias a lo largo de la Aplicación del Programa

No Hay diferencias significativas a lo largo de la aplicación del programa en el factor Innovación ($F_{(2,84)}=0,80$, $P<0,05$), siendo la potencia del contraste de hipótesis ($\beta=0,184$) (Ver Anexo II, Tabla 12.3).

Hay diferencias significativas a lo largo de la aplicación del programa en los factores Control ($F_{(2,84)}=9,07$, $P<0,05$) y Claridad ($F_{(2,84)}=5,52$, $P<0,05$). La potencia de sus contrastes de hipótesis varía desde ($\beta=0,818$) Claridad hasta ($\beta=0,971$) Control. (Ver Anexo II, Tablas: 12.1 y 12.2). Observamos que el 17,8% de la variabilidad de las puntuaciones es explicada por esta en el factor Control.

- *Análisis A posteriori*

El factor *Control* presenta diferencias significativas ($P<0,05$) a lo largo de la aplicación del Programa en el Grupo Intervenido entre los momentos: Post2-Segui y Post1-Segui. Y diferencias significativas ($P<0,05$) a lo largo de la aplicación del Programa en el Grupo Control entre los momentos: Post1-Post2 y Post1-Segui.

El factor *Claridad* muestran diferencias significativas ($P<0,05$) a lo largo de la aplicación del programa en el Grupo Intervenido entre los momentos: Post1-Post2 y el Post2-Segui.

Diferencias debidas a la Interacción (Grupo×Factor)

No hay diferencias significativas debidas a la interacción (Grupo×Factor) en los factores de la prueba: Control ($F_{(2,84)}=2,90$, $P>0,05$); Claridad ($F_{(2,84)}=0,49$, $P>0,05$) e Innovación ($F_{(2,84)}=0,38$, $P>0,05$). La potencia de estos contrastes de hipótesis varía desde ($\beta=0,112$) (Grupo×Innovación) hasta ($\beta=0,552$) (Grupo×Control). (Ver Anexo II, Tabla: 12.1, 12.2 y 12.3).

Resultados más destacados de la prueba Clima- Alumno/a

Los estadísticos descriptivos y las diferencias de medias indican que los/as alumnos/as intervenidos/as en relación a los/as alumnos/as no intervenidos/as perciben:

- Un nivel mayor de Control antes de aplicar el programa y un nivel menor de Control durante la aplicación del programa y en el Seguimiento. La percepción de Control disminuye en ambos alumnos/as (intervenidos-as /no intervenidos-as), tras aplicar el primer año el programa, sigue disminuyendo en los/as alumnos/as intervenidos/as y aumenta en los/as alumnos/as no

intervenidos/as, tras aplicar el segundo año el programa. Por último, la percepción de control aumenta en ambos alumnos/as (intervenidos-as /no intervenidos-as), en el Seguimiento.

- Un nivel mayor de Claridad antes de aplicar el programa y un nivel menor durante la aplicación del programa y en el Seguimiento. La percepción de Claridad disminuye en los/as alumnos/as intervenidos/as y aumenta en los/as alumnos/as no intervenidos/as, tras aplicar el primer año el programa. La percepción en ambos grupos de alumnos/as (intervenidos/no intervenidos) aumenta tras aplicar el segundo años el programa y disminuye en el Seguimiento.
- Un nivel mayor de Innovación ante de aplicar el programa y un nivel menor durante la aplicación del programa y en el Seguimiento. La percepción de Innovación disminuye en los/as alumnos/as intervenidos/as y aumenta en los alumnos/as no intervenidos/as tras aplicar un año el programa. La percepción aumenta en ambos alumnos/as (intervenidos-as /no intervenidos-as) tras aplicar el segundo año el programa. Por último, disminuye en los/as alumnos/as intervenidos/as y aumenta en los alumnos/as no intervenidos/as, en el Seguimiento.

Resumen de las diferencias estadísticamente significativas

Diferencias entre grupos: Intervenido y Control se han dado en los tres factores de la prueba:

- En el factor Control tras aplicar el segundo año el programa y en el seguimiento. Presentando el grupo Intervenido una menor percepción de Control que el grupo Control.
- En el factor Claridad tras aplicar el primer y el segundo año el programa. Presentando el grupo Intervenido una menor percepción de Claridad que el grupo Control
- Y en el factor Innovación tras aplicar el primer año el programa y en el seguimiento. Presentando el grupo Intervenido una menor percepción de Innovación que el grupo Control.

Las diferencias a lo largo de la aplicación del programa se han dado:

- En el factor Control:
 - a) en el grupo Intervenido entre el primer año de aplicar el programa y el seguimiento y entre el segundo año de aplicar el programa y el seguimiento. Presentando niveles de control más altos en el seguimiento que los niveles alcanzados tras aplicar el primer año y segundo año el programa.

b) en el grupo Control, entre el primer año y el segundo año de aplicar el programa y entre el primer año de aplicar el programa y el seguimiento. Presentando niveles de control más altos, en el segundo año de aplicar el programa con respecto al primer año y en el seguimiento con respecto al primer año de aplicación del programa.

- En el factor Claridad

En el grupo Intervenido, entre el primer año y segundo año de aplicar el programa y entre segundo año de aplicar el programa y el seguimiento. Presentando niveles mayores de claridad en el segundo año de aplicación del programa con respecto al primer año de aplicación del programa y niveles de claridad menores en el seguimiento con respecto al segundo año de aplicación del programa.

6.5.6.2. Clima Social: Centro Escolar-Profesor/a.

- **Descripción de la puntuación del profesor en los distintos momentos**

En cada subescala de la prueba se interpreta la puntuación total dada por el profesor/a en relación a los valores máximos y mínimos que se puede obtener, respectivamente en cada una de ellas.(estas puntuaciones se muestran entre paréntesis)

En la subescala *Implicación*, con valor máximo 5 y mínimo "0", se observa que

- Ambos grupos, Intervenido y Control, presentan puntuaciones bajas en el Pre(1) y Post2(2) e intermedias en el Post1(3).
- El grupo Intervenido presenta puntuaciones bajas en el Post3(0) y en el Seguimiento(2).
- El grupo Control presenta una puntuación intermedia en el Post3(3) y una puntuación alta en el Seguimiento(4). (Ver Anexo II Tabla 13.1 y Figura 6.51)

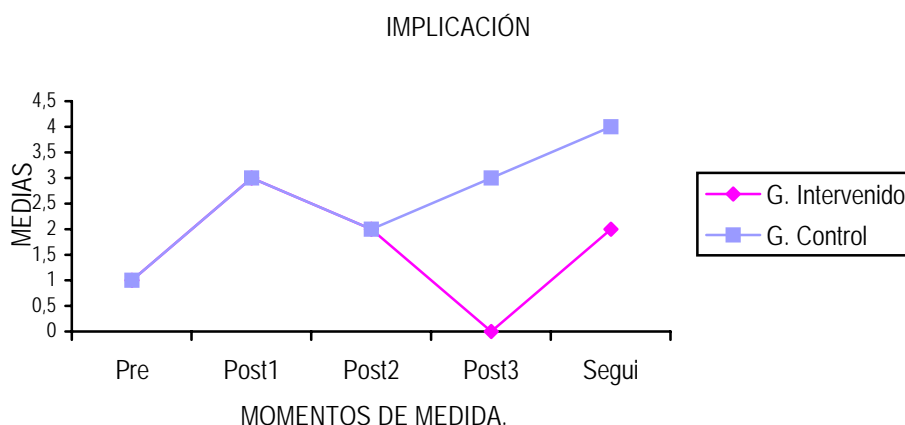


Figura 6.51. Puntuaciones en la subescala Implicación en los distintos momentos

En la subescala *Afiliación*, con valor máximo 5 y mínimo "0", se constata que:

- El grupo Intervenido tiene puntuaciones altas en el Pre(5), Post1(5), Post2(5) y en el Seguimiento(5) y puntuaciones mínima en el Post3(0).
- El grupo Control tiene puntuaciones bajas en el Pre(2) y en el Post2(2) y puntuaciones altas en el Post1(5), Post3(4) y Seguimiento(5). (Ver Anexo II Tabla 13.1 y Figura 6.52)

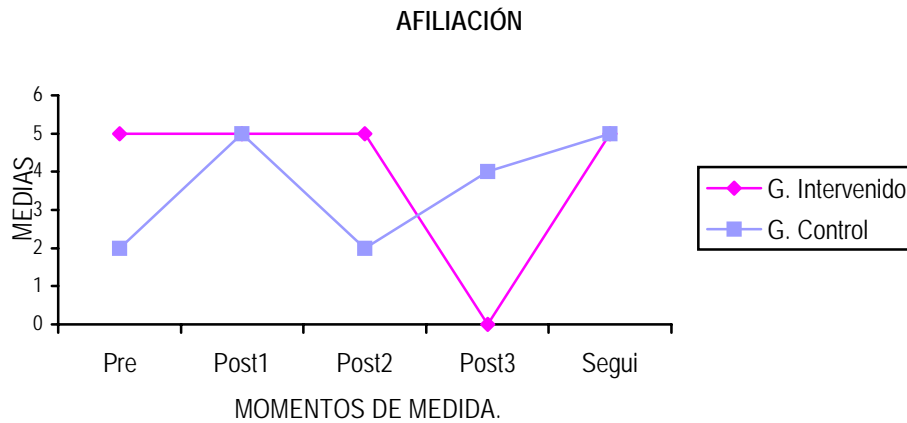


Figura 6.52. Puntuaciones en la subescala Afiliación en los distintos momentos

En La subescala *Ayuda*, con valor máximo 5 y valor mínimo "0, se observa que:

- El grupo Intervenido presenta puntuaciones altas en el Pre(4) y Post2(4), y puntuaciones intermedias en el Post1(3), Post3(3) y en el Seguimiento(3).
- El grupo Control presenta una puntuación baja en el Pre(0), puntuaciones altas en el Post1(5) y Post3(5) y puntuaciones intermedia en el Post2(3) y en el Seguimiento(3).(Ver Anexo II Tabla 13.1 y Figura 6.53)

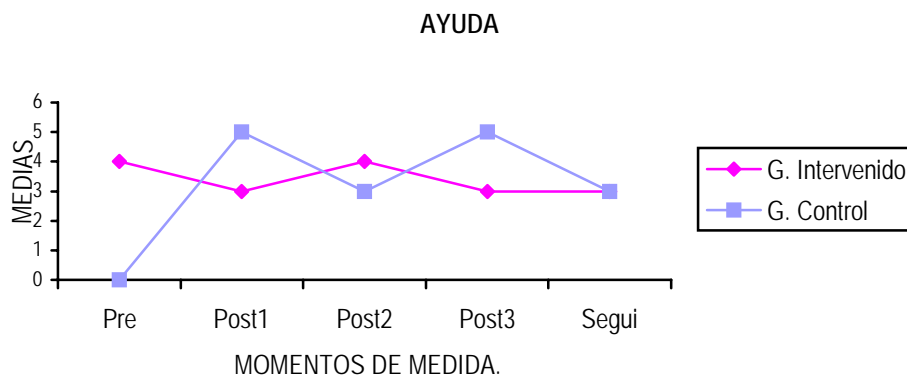


Figura 6.53. Puntuaciones en la subescala Ayuda en los distintos momentos

En la subescala *Tarea*, con valor máximo 5 y mínimo "0", se constata que:

- El grupo Intervenido tiene puntuaciones intermedias en el Pre(3), Post3(3) y en el Seguimiento(3). Una puntuación alta en el Post1(4), y una puntuación baja en el Post2(1).
- El grupo Control tiene puntuaciones bajas en el Pre(2) y en el Seguimiento(2) y puntuaciones intermedias en el Post1(3), Post2(3) y en el Post3(3). (Ver Anexo II Tabla 13.2 y Figura 6.54)

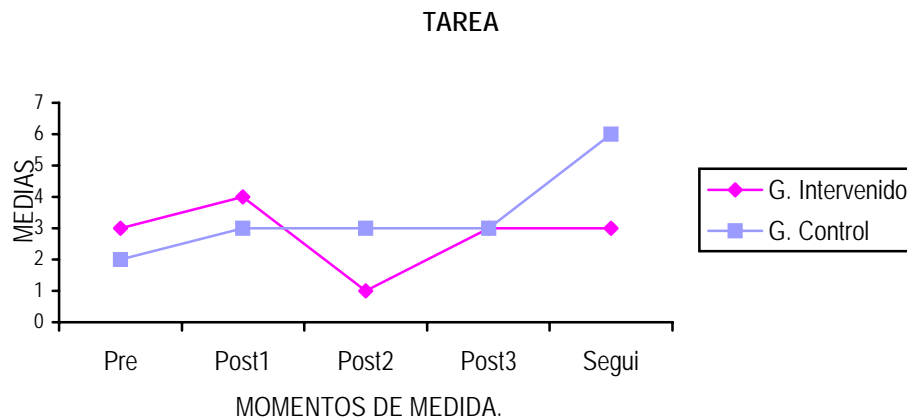


Figura 6.54. Puntuaciones en la subescala Tarea en los distintos momentos

En la subescala *Competitividad*, con valor máximo 6 y mínimo "0", se observa que:

- El grupo Intervenido tiene puntuaciones intermedias en el Pre(3) y en el Post1(3). Puntuaciones bajas en el Post2(2), Post3(2) y en el Seguimiento(2).
- El grupo Control tiene puntuaciones bajas en el Pre(2) y en el Post1. Puntuaciones intermedias en el Post2(3) y en el Post3(3) y puntuación alta en el Seguimiento(6). (Ver Anexo II Tabla 13.2 y Figura 6.55)

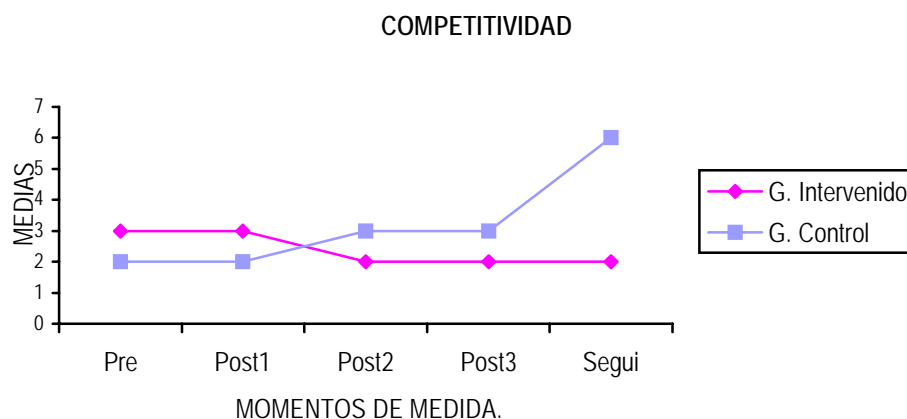


Figura 6.55. Puntuaciones en la subescala Competitividad en los distintos momentos

En la subescala *Organización*, con valor máximo 7 y mínimo "0", se constata que:

- El grupo Intervenido presenta puntuaciones bajas en el Pre(2), Post1(3) y en el Post3(2). Puntuaciones intermedias en el Post2(4) y en el Seguimiento(4).
- El grupo Control presenta puntuaciones bajas en el Pre(2) y en el Post3(3). Puntuaciones altas en el Post1(5) y en el Seguimiento(6) y una puntuación intermedia en el Post2(4). (Ver Anexo II Tabla 13.3 y Figura 6.56)

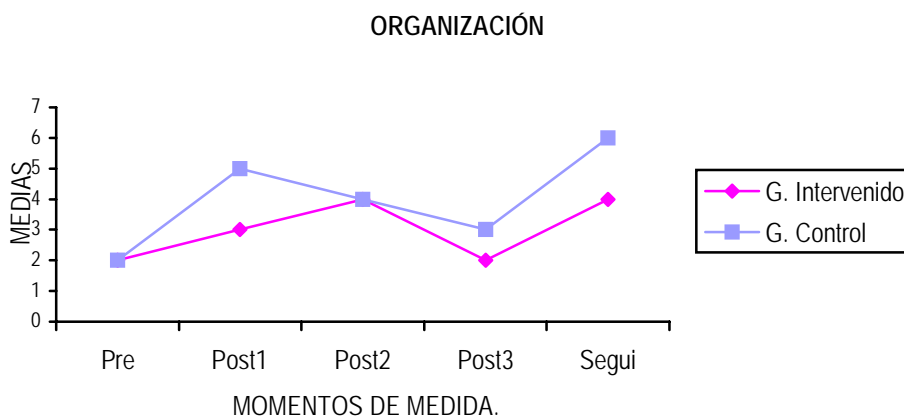


Figura 6.56. Puntuaciones en la subescala Organización en los distintos momentos

En la subescala *Control*, con valor máximo 6 y mínimo "0", se observa que:

- El grupo Intervenido tiene puntuaciones bajas en el Pre(1), Post1(0), Post2(0) y en el Seguimiento(0) y una puntuación intermedia en el Post3(3).
- El grupo Control tiene puntuaciones bajas en el Pre(0) y en el Post1(2). Puntuaciones intermedias en el Post2(3), Post3(3) y en el Seguimiento(3). (Ver Anexo II Tabla 13.3 y Figura 6.57)

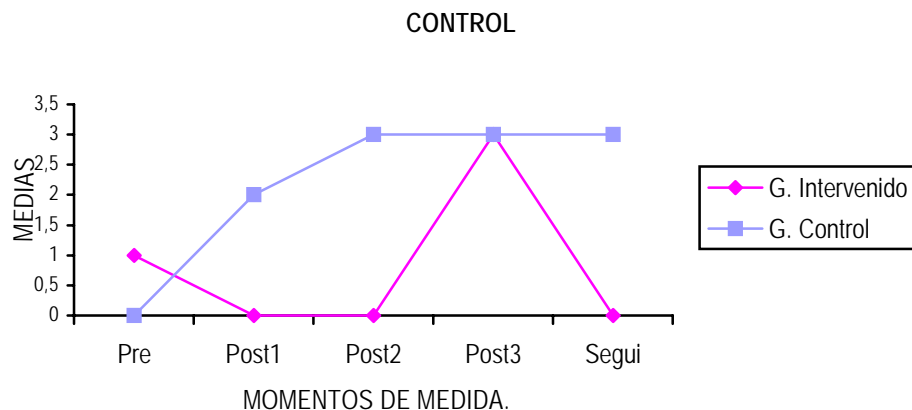


Figura 6.57. Puntuaciones en la subescala Control en los distintos momentos

En la subescala *Claridad* con valor máximo 7 y mínimo "0", se constata que:

- El grupo Intervenido presenta puntuaciones bajas en el Pre(2) y en el Seguimiento(2). Puntuaciones altas en el Post1(6) y en el Post3(7) y una puntuación intermedia en el Post2(4).
- El grupo Control presenta, puntuaciones altas en el Pre(5), Post1(5), Post3(7) y en el Seguimiento(7). Puntuación intermedia en el Post2(4). (Ver Anexo II Tabla 13.3 y Figura 6.58)

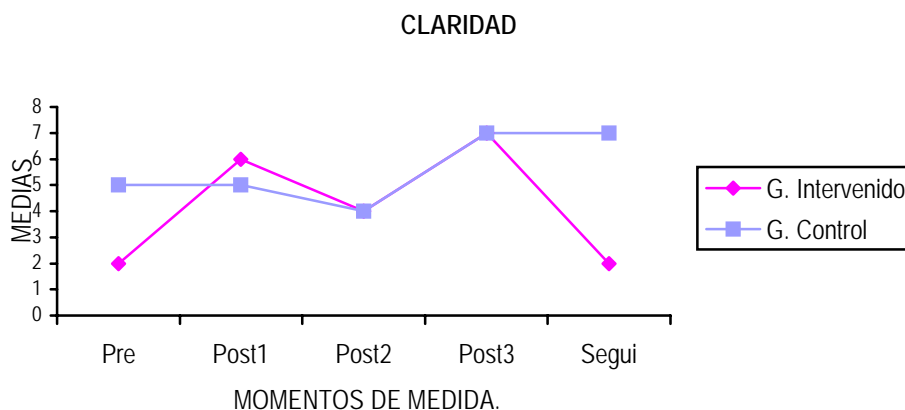


Figura 6.58. Puntuaciones en la subescala Claridad en los distintos momentos

En la subescala *Innovación* con valor máximo 6 y mínimo "0", se observa que:

- El grupo Intervenido tiene puntuaciones intermedias en el Pre(3), Post1(3), Post2(4) y Post3(4) y puntuación alta en el Seguimiento(6).
- El grupo Control presenta, puntuaciones intermedias en el Pre(3) y Post1(4), puntuación baja en el Post2(1), puntuación intermedia en el Post3(4) y una puntuación alta en el Seguimiento(6). (Ver Anexo II Tabla 13.4 y Figura 6.59)

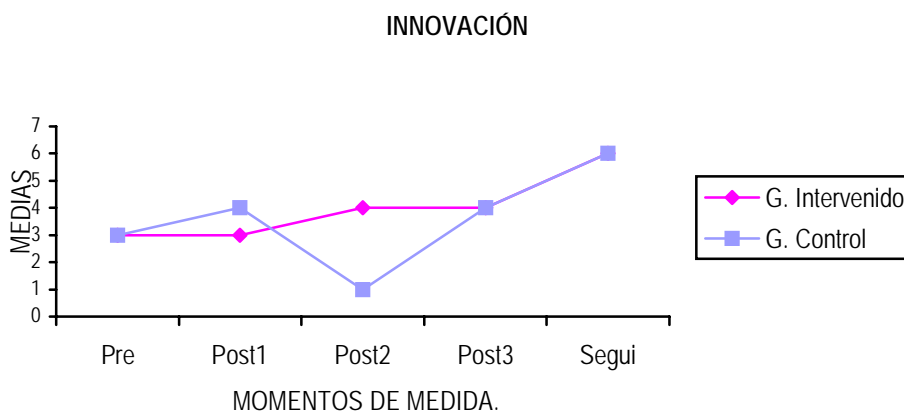


Figura 6.59. Puntuaciones en la subescala Innovación en los distintos momentos

Resultados más destacados de la prueba Clima Social: Centro Escolar-Proferor/a

Los/as profesores/as de la intervención perciben:

- Niveles de Implicación bajos antes de aplicar, tras aplicar el segundo y tercer año el programa y en el seguimiento. Un nivel de implicación intermedio tras aplicar el primer año el programa.
- Niveles de Afiliación altos antes y tras aplicar el primer año y el segundo año el programa y en el seguimiento. Un nivel bajo tras aplicar el tercer año el programa.
- Niveles de Ayuda altos antes y tras aplicar el segundo año el programa y niveles intermedios tras aplicar el primer y tercer año el programa y en el seguimiento.

- Niveles de Tarea intermedios antes y tras aplicar el tercer año el programa y en el seguimiento. Un nivel alto tras aplicar el primer año el programa y un nivel bajo tras aplicar el segundo año el programa.
- Niveles de Competitividad intermedios antes y tras aplicar el primer año el programa y niveles bajos tras aplicar el segundo y tercer año el programa y en el seguimiento.
- Niveles de Organización bajos antes y tras aplicar el primer año y el tercer año el programa. Niveles intermedios tras aplicar el segundo año el programa y en el seguimiento.
- Niveles de Control (por parte de profesor) bajos antes y tras aplicar el primer y el segundo año el programa y en el seguimiento. Un nivel intermedio tras aplicar el tercer año el programa.
- Niveles de Claridad bajos antes de aplicar el programa y en el seguimiento. Niveles altos tras aplicar el primer año y el tercer año el programa y niveles intermedios tras aplicar el segundo año el programa.
- Niveles de Innovación intermedios antes y a lo largo de la aplicación del programa y niveles altos en el seguimiento.

Las puntuaciones de profesores/as de la intervención en relación a los/as profesores/as control, indican:

- La percepción de Implicación entre sus alumno/as es igual en ambos grupos de profesores, antes y tras aplicar el segundo año el programa. La Percepción en el grupo intervenidos es menor tras aplicar el tercer año el programa y en el seguimiento.
- La percepción de Afiliación es igual en ambos grupos de profesores tras aplicar el primer año el programa y en el seguimiento. La percepción en el grupo de profesores intervenidos es mayor antes y tras aplicar el segundo año el programa y menor tras aplicar el tercer año el programa.
- La percepción de Ayuda es igual en ambos grupos de profesores, solamente en el seguimiento. La percepción en el grupo de profesores intervenido es mayor antes y tras aplicar

el segundo año el programa y menor tras aplicar el primer y tercer año el programa.

- La percepción de Implicación en tareas escolares es igual en ambos grupos de profesores, solamente tras aplicar el tercer año el programa. La percepción en el grupo de profesores intervenido es mayor antes, tras aplicar el primer año el programa y en el seguimiento. La percepción es menor tras aplicar el segundo año el programa.
- La percepción de Competitividad es mayor antes y tras aplicar el primer año el programa. La percepción es menor tras aplicar el segundo y tercer año el programa y en el seguimiento.
- La percepción de Organización es igual en ambos grupos de profesores antes y tras aplicar el segundo año el programa. La percepción en el grupo de profesores intervenidos es menor tras aplicar el primer y tercer año el programa y en el seguimiento.
- La percepción de Control (por parte del profesor sobre los alumnos/as) es igual en ambos grupos de profesores tras aplicar el tercer año el programa. La percepción es mayor antes de aplicar el programa y menor(0) tras aplicar el primer y segundo año el programa y en el seguimiento.
- La percepción de Claridad es igual en ambos grupos de profesores tras aplicar el segundo y tercer año el programa. La percepción en el grupo de profesores intervenidos es mayor tras aplicar el primer año el programa y menor antes de aplicar el programa y en el seguimiento.
- La percepción de Innovación igual antes de aplicar el programa, tras aplicar el tercer año el programa y en el seguimiento. Un nivel menor tras aplicar el primer año el programa y un nivel mayor tras aplicar el segundo año el programa.

6.5.7. Resultados del Inventario de Trato del Profesor (TTI)

- Análisis de los estadísticos descriptivos (media, desviación típica) y del tamaño del efecto "diferencia de medias"

Las medias de Directividad y Feedback Negativo del Profesor/a aunque han alcanzado en ambos grupos valores próximos, el grupo Control ha presentado las medias más altas en todos los momentos, a la vez que ha tenido la variabilidad de las puntuaciones más alta en el Pre, Post2 y en el Seguimiento. (Ver Anexoll, Tabla 14 y Figura 6.60)

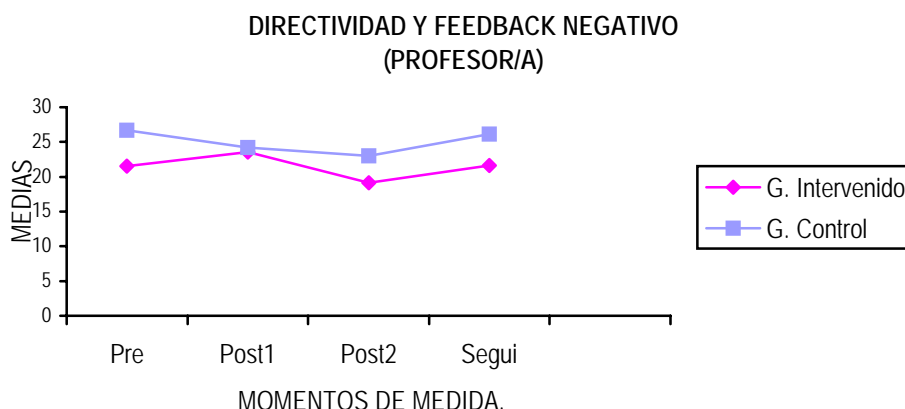


Figura 6.60. Medias del factor Directividad y Feedback Negativo del profesor/a en los distintos momentos

La diferencia de medias en Directividad y Feedback Negativo del Profesor/a, incrementa, en el momento Post1 en relación con el Pre, en el grupo Intervenido y disminuyen en el grupo Control, con un tamaño de efecto mayor el grupo Control (-0,57) que el grupo Intervenido (0,51). Las medias disminuyen en ambos grupos (Intervenido y Control), en el momento Post2 en relación al Post1 y con un tamaño de efecto mayor el grupo Intervenido (-1,03) que el grupo Control (-0,31). Por último, ambos grupos incrementan sus medias, en el Seguimiento en relación al Post2, con un tamaño de efecto mayor el grupo Intervenido (0,75) que el grupo Control (0,31). (Ver Anexo II, Tabla 14.1)

Las medias de Orientación y Protagonismo del Profesor/a, de nuevo el grupo Control vuelve a presentar medias con valores próximos al grupo Intervenido pero más altos en todos los momentos, sin embargo esta vez, el grupo Intervenido ha tenido una variabilidad de las puntuaciones mayor que el grupo Control en los momentos Pre y Post2. (Ver Anexo II, Tabla 14 y Figura 6.61)

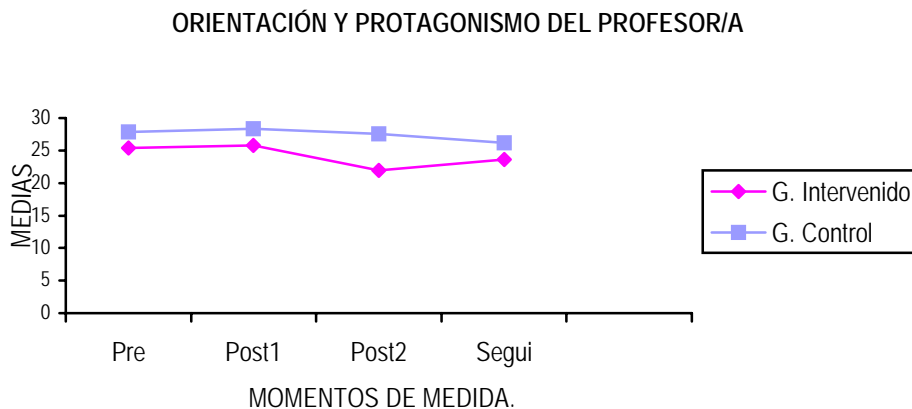


Figura 6.61. Medias del factor Orientación y Protagonismo del Profesor/a en los distintos momentos

La diferencia de medias en Orientación y Protagonismo del Profesor/a incrementa, en el momento Post1 en relación con el momento Pre, en ambos grupos (Intervenido y Control), teniendo el grupo Control (0,11) un mayor tamaño de efecto que el grupo Intervenido (0,08). Las medias disminuyen, en el Post2 en relación al Post1, en ambos grupos (Intervenido y Control), teniendo el grupo Intervenido un mayor tamaño de efecto(-0,96) que el grupo Control (-0,21). Y por último, la media continua disminuyendo, en el Seguimiento en relación al Post2, en el grupo Control, mientras que la media del grupo Intervenido incrementa, teniendo el grupo Intervenido(0,55) un tamaño de efecto mayor que el grupo Control (-0,44). (Ver Anexo II Tabla 14.1)

Las medias de Oportunidad y Expectativas hacia el Alumno/a, aunque los valores de las medias en ambos grupos siguen siendo valores próximos, sin embargo esta vez, el grupo Intervenido presenta valores más altos que el grupo Control en todos los momentos menos en el Post2 y en el seguimiento, a la vez que la variabilidad de las puntuaciones es mayor en el grupo Intervenido en todos los momentos menos en el Post1. (Ver Anexo II, Tabla 14 y Figura 6.62)

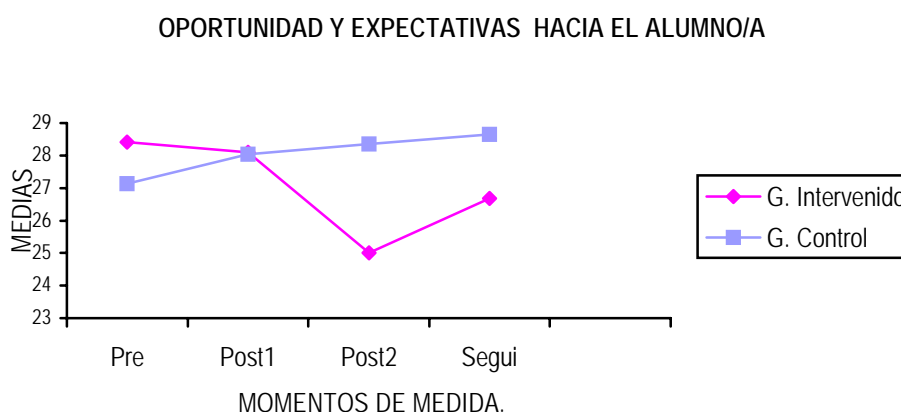


Figura 6.62. Medias del factor Oportunidad y Expectativas hacia el alumno/a en los distintos momentos

La diferencia de medias en Oportunidad y Expectativas hacia el Alumnos-as incrementa en el grupo Control y decrece en el grupo Intervenido, en el momento Post1 en relación con el Pre, con un tamaño de efecto mayor el grupo Control (0,18) que el grupo Intervenido (-0,07). La media decrece en el grupo Intervenido y incrementa en el grupo Control, en el Post2 en relación al Post1, con un tamaño de efecto mayor el grupo Intervenido(-0,64) que el grupo Control (0,06). Por último, las medias incrementan en ambos grupos, en el Seguimiento en relación al Post2, con un tamaño de efecto mayor el grupo Intervenido (0,35) que el grupo Control (0,06). (Ver Anexoll, Tabla 14.1).

- **Análisis de covarianza (ANCOVA) ó de varianza de medidas repetidas(ANOVA) y análisis de tendencias y a posteriori**

El estudio de los supuestos de ANCOVA Y ANOVA de las puntuaciones diferencia se muestran en el Anexo II, Tablas:15,15.1.

El resultado es el que sigue

FACTORES DE LA PRUEBA TTI	HOMOSCEDASTICIDAD	ESFERICIDAD	REGRESIÓN
ANCOVA			
DIRECTIVIDAD	SI	SI	SI
ORIENTACIÓN	SI	SI	NO
OPORTUNIDAD	NO	SI	SI
ANOVA de las puntuaciones diferencia con respecto a las del momento Pre			
ORIENTACIÓN	SI	SI	
OPORTUNIDAD	SI	SI	

Por tanto, se ha aplicado ANCOVA para analizar el efecto de la intervención en el factor Directividad, ANOVA de las puntuaciones diferencia con respecto al Pre para el factor Oportunidad y Orientación.

Diferencias entre grupos: Intervenido y Control

No se han encontrado diferencias significativas entre el grupo Control y el grupo Intervenido en Orientación y protagonismo del profesor ($F_{(1,42)}=0,61$, $P>0,05$), siendo la potencia del contraste de hipótesis ($\beta=0,992$) (Ver Anexo II, Tabla 15.2).

Hay diferencias significativas entre el grupo Control y el grupo Intervenido en los factores: Directividad y feedback negativo del profesor ($F_{(1,41)}=4,81$, $P<0,05$) y en Oportunidad y expectativas hacia el alumno/ ($F_{(1,42)}=4,40$, $P<0,05$). Siendo la potencia del contraste de hipótesis ($\beta=0,570$) y ($\beta=0,632$) respectivamente. (Ver Anexo II, Tablas: 15.1 y 15.3).

- *Análisis de Contrastes A posteriori*

El factor Directividad y feedback negativo del profesor muestra diferencias significativas ($P<0,05$) entre Grupos (Intervenido, Control) en los momentos Post2 y en el seguimiento.

El factor Oportunidad y expectativas hacia el alumno/a presenta diferencias significativas ($P<0,05$) entre Grupos (Intervenido, Control) en los momentos Post2 y en el seguimiento.

Diferencias a lo largo de la Aplicación del Programa

No se han encontrado diferencias significativas a lo largo de la aplicación del programa en el factor Oportunidad y Expectativas hacia el alumno ($F_{(2,84)}=1,29$, $P>0,05$), siendo la potencia del contraste de hipótesis ($\beta=0,271$). (Ver Anexo II, Tabla 15.3)

Hay diferencias significativas a lo largo de la aplicación del programa en los factores: Directividad y feedback negativo del profesor ($F_{(2,84)}=8,02$, $P<0,05$) y en Orientación y protagonismo del profesor ($F_{(2,84)}=8,32$, $P<0,05$). Siendo la potencia del contraste de hipótesis ($\beta=0,950$) y ($\beta=0,956$), respectivamente. (Ver Anexo II, Tablas: 15.1 y 15.2)

- *Análisis A posteriori*

El factor Directividad y feedback negativo del profesor muestra diferencias significativas y ($P<0,05$) a lo largo de la aplicación del programa en el Grupo Intervenido entre los momentos: Post1-Post2 y Post2-Seguimiento.

- *Análisis de Tendencias*

El factor Orientación y protagonismo del profesor muestra una tendencia cuadrática estadísticamente significativa ($F_{(1,42)}=6;687$ $P<0,05$) a lo largo de la aplicación del programa. (Ver Anexo II, Tablas 15.2.1)

Diferencias debidas a la Interacción (Grupo×Factor)

No se han encontrado diferencias debidas a la interacción (Grupo×Factor) en los factores: Directividad y feedback negativo del profesor ($F_{(2,84)}=2,62$, $P>0,05$) y en Oportunidad y expectativas hacia el alumno-a ($F_{(2,84)}=1,49$, $P>0,05$). La potencia de estos contrastes de hipótesis varia desde ($\beta=0,309$) (Grupo×Oportunidad) hasta ($\beta=0,509$) (Grupo×Directividad y feedback negativo). (Ver Anexo II, Tablas: 15.1 y 15.3).

Se han encontrado diferencias significativas debidas a la interacción (Grupo×Factor) en Orientación y protagonismo del profesor ($F_{(2,84)}=3,48$, $P<0,05$), siendo la potencia del contraste de hipótesis ($\beta=0,680$). Además el 0,8% de la variabilidad de las puntuaciones es explicada por esta interacción (Grupo×Factor). (Ver Anexo II, Tablas 15.2)

- *Análisis de Tendencias*

El factor Orientación y protagonismo del profesor muestra una tendencia cuadrática estadísticamente significativa ($F_{(1,42)}=9,891$, $P<0,05$) en la interacción (Grupo×Factor). (Ver Anexo II, Tablas 15.2.1).

Resultados más destacados de la prueba TTI

Los estadísticos descriptivos y las diferencias de medias indican que los/as alumnos/as intervenidos/as en relación a los/las alumnos/os no intervenidos/as, perciben de sus profesores/as:

- Una menor Directividad y un menor Feedback negativos, antes, durante la aplicación del programa y en el seguimiento. La percepción de *Directividad y de feedback negativo* aumenta en los/as alumnos/as intervenidos/as y disminuye en los/as alumnos/as no intervenidos/as, tras aplicar un primer año el programa, disminuye en ambos alumnos/as (intervenidos-as /no intervenidos-as) tras aplicar el segundo año el programa. Por último, aumenta en ambos alumnos/as (intervenidos-as/no intervenidos-as) en el seguimiento.
- Una menor Orientación y un menor Protagonismo del profesor/a, antes, durante la aplicación del programa y en el seguimiento. La percepción de Orientación y el protagonismo del profesor aumenta en ambos alumnos/as (intervenidos-as /no intervenidos-as) tras aplicar un primer año el programa, disminuye en ambos alumnos/as (intervenidos-as /no intervenidos-as) tras aplicar el segundo años el programa. Y por último, aumenta en los/as alumnos/as intervenidos/as y disminuye en los/as alumnos/as no intervenidos/as, en el seguimiento.
- Un mayor nivel de Oportunidad y de Expectativas, antes de aplicar el programa y tras aplicar un primer año el programa y menos tras aplicar dos años el programa y en el seguimiento. La percepción de *Oportunidad y Expectativas* disminuye en los/as alumnos/as intervenidos/as y aumenta en los/as alumnos/as no intervenidos/as tras aplicar un primer año el programa, sigue disminuyendo en los alumnos/as intervenidos/as y aumenta en los/as alumnos/as no intervenidos/as tras aplicar dos años el programa. Y por último, la percepción aumenta en ambos alumnos/as (intervenidos-as/no intervenidos-as) en el seguimiento.

Resumen de las diferencias estadísticamente significativas.

Diferencias significativas entre grupos (Intervenido/ Control) en:

- El factor Directividad y feedback negativo del profesor tras aplicar el segundo año el programa y en el seguimiento. Presentando el grupo intervenido percepciones menores de directividad y feedback negativos que el grupo Control.
- Y en el factor *Oportunidad y expectativas hacia el alumno/a* tras aplicar el segundo año el programa y en el seguimiento. Presentando el grupo intervenido percepciones menores de oportunidad y expectativas que el grupo Control.

Diferencias significativas a lo largo de la Aplicación del Programa en:

- El factor Directividad y feedback negativo del profesor/a en el grupo Intervenido entre el primer y el segundo año de aplicación del programa y entre el segundo año de aplicación del programa y el seguimiento. Presentando el grupo intervenido un nivel directividad y feedback negativo del profesor/a más bajo en el segundo año de aplicación del programa que en el primer año de aplicación y en el seguimiento.
- Y en el factor Orientación y protagonismo del profesor/a que ha mostrado una tendencia cuadrática estadísticamente significativa. Se observa que el grupo Intervenido en el primer año de aplicación del programa aumenta su percepción de orientación y protagonismo del profesor/a mientras que en el segundo año disminuye para luego volver a incrementarla

Diferencias debidas a la Interacción (Grupo×Factor) en:

- El factor Orientación y protagonismo del profesor/a que ha mostrado una tendencia cuadrática estadísticamente significativa. Se observa que, en el segundo de aplicación del programa ambos grupos disminuyen sus percepciones de orientación y protagonismo, sin embargo el grupo intervenido se posiciona con la percepción más baja.

7.DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El presente trabajo trata de una intervención psicoeducativa de amplio espectro que persigue objetivos diversos relacionados con el dominio afectivo y social en la educación escolar. Su meta es la formación del alumnado en competencias para las relaciones sociales.

Este enfoque de intervención psicoeducativa ha sido uno de los más utilizados en la literatura, sobre la promoción de habilidades sociocognitivas en el alumnado y el enriquecimiento del currículum, teniendo como referente más inmediato el programa de Solución Cognitiva de Problemas Interpersonales de Spivack y Shure (1974) y programas inspirados en él como el programa "Aware" (Elardo, 1974) y el programa "Think Aloud" (Camps y Bash, 1981) y, respecto al desarrollo de competencias para la convivencia en la prevención de violencia en las relaciones interpersonales en el centro escolar, programas como: "The Peacemakers Program" (Shapiro, en prensa), "The Peaceful Conflict Resolution and Violence Prevention Curriculum" (Durant, Barkin y Krowchuk, 2001), en el ámbito internacional, y "Enseñanza de Habilidades de Interacción Social para Niños y Niñas de Edad Escolar" (Monjas, 1993) ; "El proyecto Sevilla Antiviolenencia Escolar (Mora y Ortega, 1997; Ortega, 1998); y "Ser Persona y Relacionarse" (Segura, 2002) en el ámbito nacional.

Esta intervención propone un currículo basado en la teoría socio-cognitiva, con tres módulos y cincuenta y dos actividades. Se desarrolla durante tres cursos académicos y un cuarto curso de seguimiento. Su enfoque de intervención se dirige al contexto, concretamente a la formación del profesorado. Sus supuestos participan de la importancia que se da a los factores contextuales y culturales como marco que conforma las disposiciones y competencias individuales en el seno de una cultura que emite reglas, criterios y normas que controlan la conducta individual. Otros supuestos que la caracterizan se refieren a la idea de penetrar en el currículum, al servicio de las necesidades del mundo educativo, potenciando los recursos del profesorado y del centro, para hacer más eficaces los resultados obtenidos. En esta idea se mantiene una línea de trabajo en conexión con los distintos niveles de formación del profesorado en el sistema educativo: la Delegación de Educación, los centros de formación del profesorado, los equipos de orientación de zona (EOE), etc.

Es una intervención que utiliza recursos y actividades dirigidos a optimizar las relaciones entre iguales. Este ámbito del desarrollo, que tiene una importancia crucial en la infancia y adolescencia, se basa en las interacciones múltiples mantenidas por los niños y niñas en un contexto reglado como el escolar, que mantiene reglas y criterios para valorar la competencia en esas relaciones sociales. Las relaciones con compañeros de clase o de juegos, deportes, etc., son vitales para un desarrollo normal y saludable, pues proporcionan oportunidades insustituibles para ensayar y aprender habilidades cognitivas, lingüísticas y socioemocionales.

El contexto de los iguales es, al mismo tiempo, fuente potencial de problemas en la etapa primaria y secundaria. Así el rechazo sociométrico por conducta agresiva se asocia a problemas externalizantes en la primaria y a riesgo de conducta agresiva y antisocial en la adolescencia (Panak y Garber, 1992). Por su parte, en la investigación sobre el comportamiento bullying se han encontrado riesgos de indaptación sociomoral y desajuste emocional en agresores y síntomas internalizados en víctimas (Ortega, 1997; Ortega, Rey y Mora, 2001).

Para promover competencia social es preciso mejorar las habilidades y competencias individuales pero a través del grupo. No consideramos posible enseñar competencia social al alumno/a individualmente, si no es a través de la mejora de la vida del grupo. Numerosos recursos que se basan en el grupo son utilizados, en nuestro programa, en el diseño de actividades a llevar en el aula.

Por último, esta intervención se ha llevado a cabo con alumnado de educación compensatoria. Este alumnado soporta los mayores riesgos por sus condiciones individuales y contextuales de desarrollo: riesgos individuales, que pueden adoptar diversas trayectorias para conducir a conducta antisocial y abandono escolar en la adolescencia (Loeber, 1990), y factores contextuales tales como entornos agresivos, barrios con pocos recursos y despersonalizados, que favorecen la iniciación y afianzamiento de comportamientos antisociales y predelictivos en adolescentes, siendo este riesgo mayor para los varones (Guerra, Huesmann, Tolan, VanAcker y Eron, 1995).

A la vez, este tipo de intervención no presenta una planificación concreta, sino que adopta la forma de una pirámide, en la que unos objetivos básicos permiten la construcción de otros que, a su vez, fundamentan la adquisición de nuevas competencias, de forma que se trabajan conglomerados o grupos de habilidades y competencias socio-cognitivas y comportamentales tal y como éstos se plantean en los propios objetivos la educación primaria.

Este tipo de intervención psicoeducativa de amplio espectro, además de presentar una planificación más difusa, por su propia naturaleza, y más compleja que otras intervenciones específicas, maximiza su carácter eminentemente educativo, por el hecho, principalmente, de que

profesorado y alumnado la hace suya, utilizándola como un recurso en el desarrollo de las materias escolares, sobre todo en el ámbito de la disciplina, con lo que la sumergen en el devenir de la vida cotidiana en el aula. Ello ocurre, principalmente, por el hecho de que los objetivos que persigue esta intervención pueden ser tan amplios o tan específicos, como los de las programaciones de las materias escolares, pudiendo compatibilizarse sin dificultad alguna.

Esta intervención psicoeducativa opta por un enfoque preventivo basado en la formación del profesorado. Surge con el propósito de aportar materiales y experiencias útiles al profesorado. No pretende nunca suplantar al profesorado en su protagonismo en la relación con el alumnado. Pretende apoyarlo y proporcionarle procedimientos basados en sólidas teorías para que puedan educar optimizando la calidad de sus estrategias docentes, siendo más efectivos en la persecución de objetivos relevantes para la formación personal de sus alumnos/as. Es bien sabido que la eficacia de un programa depende centralmente de la eficacia del profesor/a (Shure, 1988; Weissberg, 1985), de características como: motivación, interés, esfuerzo personal y dedicación diaria (Trianes et al., 1990). No obstante, al trabajar con profesores/as voluntarios/as se supone que estos presentarán características de interés y dedicación, pero esto no siempre se cumple, pues, a veces, algún profesor/a voluntario/a tiene otros intereses diferentes a los de la intervención y resulta ineficaz para el desarrollo de la misma.

Esta intervención llevada a cabo se desarrolla a lo largo de tres cursos escolares, durante los cuales los/as profesores/as continúan su formación en el grupo de trabajo y continúa la supervisión del personal de los EOE adscritos al centro escolar. El diseño intenta evaluar el papel que juega la formación recibida en la adquisición de competencia dentro de los procesos de cambio debidos a la maduración. Sin duda es demasiado ambicioso habida cuenta de que se pierden muchos/as alumnos/as por las circunstancias de la vida de sus familias, sin olvidar que trabajamos con alumnado de educación compensatoria, cuyas familias tienen más problemas y una mayor inestabilidad que en la clase media.

Estas son las fuerzas de tal intervención psicoeducativa pero también hay que hablar de sus debilidades. Entre ellas, la derivada de la complejidad de su planificación, la cual requiere el concurso de diferentes instancias (Centros de Profesores; Personal EOE de zona; Profesorado, etc.), lo que disminuye el control experimental que requiere la investigación. Otra debilidad, asociada también al amplio espectro de objetivos perseguidos, se relaciona con una mayor dificultad para evaluar el logro de esos objetivos, requiriendo instrumentos diversos, informadores distintos y momentos temporales sucesivos. Y siempre con la convicción de que la evaluación es pobre comparada con la amplitud que pueden tener los resultados obtenidos en este tipo de intervención.

En su conjunto, los resultados parecen alinearse con la vertiente crítica de los que piensan que poco se conoce de los efectos sobre la conducta de programas para prevenir violencia basados en la enseñanza de habilidades sociales (Durant, Treiber, Getts et al, 1996; Gaines, Webster y Champion, 1993; Weissberg et al., 1989). No obstante, estos mismos autores y otros señalan que hay que buscar mejorar los resultados pero sin abandonar los esfuerzos puesto que no cabe duda de que siempre cierto tipo de beneficios se obtienen de estas intervenciones. En nuestro caso, no puede pensarse que no tenga efectos cuando profesores/as diversos han persistido en el desarrollo del programa durante tres años, reuniéndose y evaluando positivamente lo que estaban haciendo. Al contrario, entre el profesorado ha sido muy bien valorada la intervención. En algunos centros ha permanecido la línea de trabajo, presentando de forma autónoma proyectos a convocatorias de Innovación Educativa para niveles no universitarios.

En cuanto a los resultados vamos a centrar este comentario en los resultados significativos. Éstos son escasos, entre otros factores, debido al número pequeño de la muestra. Vamos a basar el comentario en diferencias estadísticamente significativas obtenidas en el análisis de medidas repetidas. En cuanto a la MESSY-Alumnos/as obtenemos que, en Asertividad Inapropiada y en Celos, los/as alumnos/as del grupo intervenido mantienen una línea de resultados constante a lo largo de los tres años de intervención y seguimiento mientras que el grupo control, que se mantiene en niveles cercanos a los del grupo intervenido, se dispara en el seguimiento. Aquí, el efecto de la intervención se plasma en la estabilidad y contención de las puntuaciones de los/as alumnos/as intervenidos, que incluso habiendo entrado en la adolescencia, no han incrementado sus puntuaciones en estas variables que describen características socialmente negativas.

Con respecto a la MESSY-Profesor/a, en la variable Habilidades Sociales Apropriadas, según el criterio de los/as profesores/as el grupo intervenido presenta una trayectoria constante con ligero incremento de puntuaciones mientras que el grupo control, desciende sus puntuaciones a lo largo de los tres años de intervención y el seguimiento. En cierto modo, nuestros resultados confirman las hipótesis que se formularon antes, aunque es preciso puntualizar que, en la evaluación del propio alumnado, los resultados se plasman en la contención de las puntuaciones relativas a problemas de agresividad y celos, mientras que, en la valoración del profesorado, las mejoras aparecen en las habilidades sociales evaluadas. No obstante, en nuestra opinión, el instrumento no parece especialmente adecuado para evaluar los objetivos de nuestra intervención, que incidían en la mejora de las habilidades sociales, negociación, asertividad y solución de problemas interpersonales. Otro caso sería si los objetivos de la intervención coincidieran con los

constructos que evalúa la prueba. En nuestro caso, no ha resultado una prueba sensible para evaluar nuestra intervención, a pesar de ser una de las pruebas más utilizadas y estudiadas internacionalmente para evaluar habilidades sociales en la educación primaria.

En relación a los resultados en conocimiento social (PA), en el problema que versa sobre un conflicto de intereses entre iguales, el grupo intervenido presenta mayor porcentaje de empleo de las estrategias: 1) "Esperar," en la que el grupo intervenido presentaba inicialmente un empleo superior al control, superioridad que se maximiza en el seguimiento; 2) "Razonar," aquí las diferencias positivas respecto al grupo control han aparecido tras aplicar un primero y tercer año el programa, lo que se atribuye al efecto de la intervención. El grupo control sigue también este patrón, que puede estar motivado en parte por el paso a la adolescencia; 3) "Apelar al adulto," el grupo intervenido presenta un menor empleo aunque la diferencia significativa se ha dado tras aplicar el tercer año el programa, lo que puede hacer pensar que sea efecto de la intervención; 4) en la estrategia "Mandar" hay que comentar que, en el análisis intragrupo, ambos grupos (intervenido y control) presentan una bajada significativa del empleo que se produce tras el primer año el programa, manteniéndose ya en muy bajo en los otros momentos de la intervención y seguimiento. Éste parece ser un resultado basado en un patrón evolutivo más que en la eficacia del programa.

Los resultados en conocimiento social (PA) en el problema que versa sobre un conflicto de intereses en la familia, la estrategia "Agresión indirecta" muestra una diferencia en la que el grupo control eleva significativamente su empleo en el tercer año, que coincide con la plena adolescencia. Por el contrario el grupo intervenido presenta empleo nulo y muy bajo de esa estrategia lo que atribuimos al efecto de la intervención; en la estrategia "Mandar" los intervenidos presentan un elevado empleo que luego, tras la intervención disminuye, junto con el grupo control, a niveles mínimos.

En cuanto a la valoración de la conducta adaptativa por los/as profesores/as (EOCAN) en el factor "Amistad" las diferencias significativas se presentan en el análisis intragrupo observándose, en el grupo intervenido, una estabilidad de puntuaciones en los tres momentos de la intervención, mientras que el grupo control, eleva el segundo año su puntuación bajando luego en el tercero. En el factor "Cooperación" el intervenido mantiene una trayectoria de incremento continuo a lo largo de los tres años mientras que el grupo control eleva y luego baja de nuevo su puntuación. En general, el grupo intervenido mantiene una línea de resultados estable y elevada mientras que el control varía sus puntuaciones con subidas pero también bajadas sin justificar.

En la escala de clima social: centro escolar de Trickett y Moos (1984) (Clima) cumplimentada por los/as alumnos/as, el grupo intervenido, tras aplicar el segundo año de la

intervención y en el seguimiento, disminuye su puntuación en comparación con la del grupo control, en la variable "Control" cuyo contenido se refiere a conductas directivas por parte del profesorado. Este efecto puede ser atribuido a la intervención, en la que se promocionan comportamientos menos directivos por parte del profesorado, y mayor autogestión del alumnado. En cuanto a la trayectoria del grupo intervenido los niveles son menores tras el primero y segundo año de aplicación del programa y más altos en el seguimiento. El grupo control, por su parte, eleva la puntuación en "control" desde el segundo momento.

Con respecto a la variable "Claridad", de esta misma escala, evaluado por el alumnado, el grupo intervenido presenta una menor puntuación en el segundo y tercer momento temporal siendo significativas estas diferencias. Luego con respecto al grado de control, en general, su trayectoria es de menor puntuación que el grupo control. Este resultado lo consideramos también efecto del programa puesto que esta variable también enfatiza la directividad del profesorado en su clase y el programa promueve otro tipo de comportamientos docentes, más tendentes a dar autonomía al grupo clase y a que el profesorado adopte una actitud más inductiva que directiva.

El factor "Innovación" también evaluado por el alumnado, presenta diferencias entre el grupo intervenido, que aparece con menor puntuación que el grupo control, en el segundo momento y en el seguimiento. La interpretación la hacemos en el mismo sentido. Este patrón de resultados, que supone bajas puntuaciones debidas a la intervención coincide con lo que puede esperarse basándonos en la naturaleza de la prueba de Moos.

Con respecto a la escala de clima social: centro escolar de Trickett y Moos (1984) evaluado por el profesorado, aquí la valoración es más intuitiva pues solo se tienen ocho medidas individuales de los/as profesores/as que intervinieron en la evaluación de los cuatro momentos, destacando el hecho de que sean profesores/as distintos/as, lo cual incrementa la validez interna del diseño. En el factor "Implicación", cuyo contenido hace referencia a conductas en la realización de tareas académicas, los/as profesores/as del grupo intervenido presentan puntuaciones más bajas. En el factor "Afilación" la puntuación del profesorado intervenido es más alta en los tres primeros momentos, y en el seguimiento. Este resultado acusa efecto de la intervención y coincide con lo esperado ya que los contenidos de este factor se refieren a las relaciones interpersonales en el aula. En el factor "Ayuda," que se refiere a la que presta el profesor/a, el profesorado del grupo intervenido muestra unas puntuaciones estables a lo largo de la intervención. En algunos momentos su puntuación es superior pero el grupo control, por el contrario, presenta una trayectoria irregular con subidas y bajadas. En el factor "Competitividad," cuyos contenidos se refieren a competitividad entre los/as alumnos/as, también el profesorado del grupo intervenido presenta una trayectoria estable, en general, con puntuaciones más bajas que el grupo control,

que, por su parte, va incrementando su puntuación hasta dispararla al máximo en el seguimiento. Este resultado también lo interpretamos a favor de la intervención y de lo esperado ya que unas buenas relaciones interpersonales en el alumnado frena y disminuye la competitividad por los resultados al promover conductas de cooperación y ayuda. Para terminar, el factor "Control", que tiene que ver con conductas directivas y de control hacia el alumnado, presenta resultados más bajos en el grupo intervenido en todos los momentos excepto en el tercer momento. Por el contrario, el grupo control muestra puntuaciones elevadas en todos los momentos. Este resultado va de acuerdo con lo esperado y con los resultados obtenidos para este factor en la versión cumplimentada por el alumnado.

El factor "Claridad" no arroja resultados comentables.

Siguiendo con los comentarios sobre la escala de clima social: centro escolar evaluado por el profesorado, otras variables que tienen que ver más con la tarea académica que con las relaciones interpersonales son: el factor "Tarea" que evalúa el comportamiento del alumno/a en relación a la ejecución de tareas académicas, cuyos resultados no siguen una pauta interpretable pues descienden y suben sin clara relación con la intervención, y los factores "Organización" e "Innovación" tampoco muestran una pauta de resultados interpretable, ya que oscilan en cada momento de la intervención.

En los resultados del Inventario de Trato del Profesor (TTI) contestada por los/as alumnos/as, se obtienen resultados significativos entre los grupos intervenido y control, en la variable "Directividad y Feedback negativo del profesor", concretamente el grupo intervenido muestra percepciones menores que el grupo control tal como se avanzaba en las hipótesis. También muestra esta variable resultados significativos en el grupo intervenido a lo largo de la intervención ya que éste desciende su puntuación en el segundo momento con respecto al primer año, aunque luego la eleva en el seguimiento. En la variable "Orientación y Protagonismo del Profesor/a", el grupo intervenido desciende su puntuación en el segundo año del programa diferenciándose significativamente de la puntuación del grupo control, mas elevada. En la variable "Oportunidad y Expectativas," (que se refiere a la conducta de atención del profesorado al desarrollo de las tareas académicas en cada alumno/a), los resultados del grupo intervenido muestran una bajada significativa de la puntuación en el segundo año del programa mientras que el grupo control se mantiene estable. Este resultado parece consecuencia de que el programa no trabaja este tipo de objetivos sino las relaciones interpersonales y el protagonismo y compromiso del alumnado en la mejora de la convivencia.

En cuanto el sociométrico, reconociendo que no existen diferencias significativa intergrupo, sin embargo, el análisis intragrupo arroja información coherente con los restantes resultados que

se están exponiendo. El grupo control presenta una bajada significativa en el segundo año con respecto al primero y a la evaluación inicial. Luego sigue bajando en el seguimiento. Por su parte, el grupo intervenido, se mantiene estable en su puntuación en todos los momentos aunque desciende luego en el seguimiento tanto como el grupo control. Puede concluirse que el grupo intervenido muestra una mayor estabilidad en sus puntuaciones, dato que estamos atribuyendo a la intervención en todos los resultados en los que está apareciendo esta mayor estabilidad de puntuaciones en el grupo intervenido.

En este trabajo se pretendió, dentro de un enfoque de evaluación multimétodo-multifuentes, hacer intervenir tres evaluadores clave de la competencia social: profesores/as, iguales y la propia persona. Lógicamente han rendido de forma diferente. Los/as profesores/as, que son evaluadores de alta eficacia reconocida en la investigación sobre competencia social, han sido eficaces en la evaluación de resultados del programa, aunque en algunos casos debemos criticar el instrumento, como haremos a continuación. Los iguales, en los resultados del sociométrico, al igual que ha sucedido en otras investigaciones, no aportan resultados específicos puesto que, como ha quedado de relieve en otros trabajos, los iguales evalúan procesos de reputación u opinión, que, por su propia naturaleza, no son fáciles de cambiar por la intervención ya que no se refieren a cambios conductuales sino a cambios de opinión que remiten a procesos cognitivos que cambian a muy largo plazo. En cuanto al autoinforme, ha sido parcialmente eficaz en evaluar resultados acordes con la intervención. La prueba MESSY no ha dado resultados esperados, pero si la prueba de situaciones hipotéticas y la de clima social del alumnado, quizás porque las preguntas del MESSY se refieren a contenidos relativos a la propia competencia y pueden ser más susceptibles a mostrar sesgos que los contenidos tratados en las otras dos pruebas utilizadas para alumnos/as. El autoinforme, aun con los riesgos de introducir sesgos como deseabilidad o "engrandecimiento del Yo", parece fuente de información necesaria a la hora de evaluar los resultados de la intervención psicoeducativa y en esta tesis se muestra sensible a dichos resultados, más cuanto más distante del propio yo sean los contenidos a evaluar.

En cuanto a los instrumentos utilizados, debemos decir claramente que no todos han sido efectivos para evaluar esta intervención. En primer lugar, hemos escogido nuestra batería de pruebas, siguiendo varios objetivos: a) que respondiese a un enfoque multimétodo y multifuentes; 2) que hiciese hincapié en la valoración de variables del contexto, que se justifican en un enfoque de intervención que se dirige a la interacción alumno/ contexto desde una perspectiva más ecológica; 3) en cuanto a las variables de la competencia social, hemos querido recoger constructos relevantes en los marcos teóricos y usuales en la práctica de la intervención dirigida hacia estos

objetivos. Así, una parte importante de nuestra intervención parte del marco teórico denominado solución de problemas interpersonales, por lo que se han introducido pruebas de conocimiento social sobre estrategias de SPI; 4) quisimos utilizar pruebas que estaban siendo empleadas en otras investigaciones nacionales e internacionales de prestigio en el momento del inicio de este trabajo. En años posteriores el mercado se ha ampliado y han surgido pruebas nuevas tanto en la literatura internacional como en nuestro país.

En segundo lugar, cabe, con la experiencia obtenida, hacer ciertas críticas a los instrumentos empleados, entendiendo que se trata de mejorar su adecuación a la intervención psicoeducativa en general, no solo a la nuestra en particular. Independientemente de que no puede criticarse una prueba en particular, sin tener en cuenta su valor para evaluar los objetivos particulares de una intervención, pueden aportarse cuestiones más generales que ponen en cuestión la fiabilidad o validez de sus resultados. Así, la prueba MESSY, aunque es de reconocido prestigio en la investigación educativa, no ha tenido el rendimiento esperado en esta investigación. Sobre todo en la forma para alumnos/as, sus variables no han sido todo lo sensibles que hubiéramos esperado tratándose de un programa que trabaja habilidades y competencias sociales. Sin embargo, esta crítica se hace desde un programa más amplio que ha trabajado principalmente procesos cognitivos: SPI, negociación y ayuda, más que conductas puntuales. También desde un programa que ha tenido amplia aceptación entre el profesorado, resultado que no se ha incluido aquí, pero que puede valorarse por el hecho de que hayan pasado diversos/as profesores/as a lo largo de la intervención, habiendo colaborado todos ellos en la aplicación del programa y en la evaluación. Obviamente un centro escolar no mantiene tres años el desarrollo de un programa, si no lo considera útil y congruente con sus necesidades docentes y educativas. Por otra parte, la autoevaluación en adolescentes o preadolescentes tiene sus limitaciones. Puede que ellos, al leer la descripción de un ítem, lo apliquen a su conducta no en el contexto escolar, precisamente, sino en otros contextos. Además, con la presencia de sesgos de deseabilidad, engrandecimiento del yo, puede tener más limitaciones la autoevaluación de preadolescentes.

En cuanto a la Escala de Clima Social, aunque nos ha aportado resultados significativos, hoy valoramos que no ha resultado ser adecuada a los objetivos de nuestra investigación. Fue seleccionada por relevante y prestigiosa en un área en la que no existían apenas pruebas psicométricas para evaluar variables del contexto por parte del alumnado, pero sin embargo, la mayor parte de sus subpruebas están dirigidas a evaluar climas académicos, relación entre profesorado-alumnado en cuanto al desarrollo de las materias escolares. En nuestro caso no presentaban validez aparente respecto al constructo de clima social que estábamos utilizando.

El clima social de la clase es un concepto relativamente novedoso hoy puesto que supone una concreción de un constructo muy estudiado más amplio que ha sido el clima de la clase, que hoy se divide en dos campos de estudio diferentes: clima académico y clima social de la clase. Este segundo se suele definir como la calidad de las interacciones entre estudiantes-profesorado y entre estudiantes-estudiantes (Emmons, Comer y Haynes, 1996), o también como la percepción, por parte de sus integrantes, alumnos/as y profesores/as, de bienestar personal, sentimientos positivos de sentirse aceptado y ser valioso para los demás en la convivencia diaria (Trianes, 2000). El clima académico, que se refiere a la extensión en la cual el entorno de aprendizaje estimula el esfuerzo y enfatiza la cooperación (Roeser y Eccles, 1998), no es examinado en el presente trabajo. El grupo HUM-378 tiene ya una prueba de clima social del aula, más ajustada a estos contenidos y de probada fiabilidad y validez.

De las pruebas que han tenido mejor rendimiento en esta investigación puede comentarse el cuestionario PA, una prueba de problemas hipotéticos que arroja una puntuación que ha sido interpretada como conocimiento social, según se ha justificado en esta tesis. Esta prueba, suponemos que, por presentar una relación directa con lo que el alumnado estaba trabajando en el módulo dos del programa, ha presentado resultados claros. Otra prueba elaborada por el grupo, el EOCAN, también ha rendido suficientemente, quizás por evaluar conductas de amistad y cooperación que estaban siendo objeto de enseñanza a lo largo del desarrollo del programa. En suma, queda claro que los instrumentos más efectivos han sido aquellos que guardaban relación más directa con los objetivos del programa.

Finalmente, cabe indicar que ha sido un trabajo que ha implicado a numerosas personas, miembros del equipo de investigación, equipo de orientación y profesorado. Ha tenido una clara utilidad social puesto que la Delegación de Educación de Málaga adopta esta línea de formación del profesorado en la interacción con estas propuestas. La intervención tuvo una gran amplitud (aproximadamente unas 60 aulas) pero no se recogieron con exactitud datos, por falta de personal disponible, por lo que muchos datos se perdieron o no estaban completos (durante los tres años) lo que ha llevado finalmente a un escaso número de participantes en esta tesis. El profesorado respondió con entusiasmo puesto que todos los centros que participaron fueron voluntarios. En los cursos de formación que se generaron entonces, y después, en Málaga y otros lugares andaluces y de toda España, el profesorado siempre demostró que valoraba este tema con gran interés y que guarda relación con otros objetivos educativos que son muy perseguidos en la educación primaria.

Esta experiencia de evaluación psicoeducativa tiene también sus luces y sombras. Por una parte, cabe destacar que ha sido un proceso muy complejo, al haberse desarrollado a lo largo de cuatro cursos académicos. Quizás, el mantener la evaluación tan a largo plazo ha sido un intento

ambicioso que normalmente los investigadores rehuyen. La naturaleza compleja, multiobjetivo y multitratamiento de la intervención también ha hecho difícil la selección de las pruebas, intentando conjugar la economía de esfuerzo y la motivación para alumnos/as y profesores/as participantes. Creemos pues que es una aportación valiosa. Por otra, la evaluación de la intervención psicoeducativa debe mejorarse, respecto a lo que aquí se ha hecho, en varios aspectos: a) pruebas más relacionadas directamente con los objetivos; b) pruebas psicométricas pero también encuestas de satisfacción dirigidas no solo a los protagonistas sino a todo el alumnado; c) una evaluación del contexto más dirigida al clima social del aula; y d) insistir más en la evaluación del profesorado, que pueda expresar mediante entrevistas, encuestas, etc. su satisfacción por la intervención. En suma, manteniendo los aciertos de partir de diversas fuentes y diversos métodos de evaluación, es preciso afinar más la batería de pruebas para lograr que refleje los resultados de forma más efectiva.

A modo de conclusión, se puede destacar:

Se trata de la experiencia puntual de aplicar sistemáticamente, en un diseño a lo largo de varios años, el programa de Trianes y Muñoz 1994; Trianes, 1996, lo cuál supone poner a prueba un material innovador en los años que se publica, y demostrar la eficacia de un material creado por dichas autoras desde la experiencia adquirida en el ámbito de la intervención sobre competencia social a lo largo del tiempo.

El efecto de la intervención queda patente, en los resultados estadísticos que muestran una contención y estabilidad de las puntuaciones a lo largo de los distintos momentos y evaluadores. Por su parte el grupo no intervenido muestra más altibajos sin explicación aparente. Tiene sentido que la intervención actúe de refuerzo de las competencias adquiridas y prevención de cambios disruptivos que puedan esperarse dado el acceso a la adolescencia de los participantes, a lo largo de los años evaluados. En otro trabajo del equipo, con el programa de Spivack y Shure, se obtuvo también efectos de la intervención en la estabilidad de los resultados (Jiménez, 1992).

Por otro lado, el efecto de la intervención ha sido positivo en el profesorado, mostrando interés por estos materiales y solícitos a la formación en los mismos. Este interés se ha desbordado a nivel nacional, en los últimos años. También los/as alumnos/as han disfrutado con las actividades que fueron motivantes y divertidas. Incluso este trabajo por la mejora del clima social del centro alcanzó la definición del propio centro, en algunos casos.

Así, habría que puntualizar el alcance que tuvo dicho programa y el que sigue teniendo en la actualidad. Concretamente cuando se publica, el panorama de programas sobre competencia social a nivel nacional no era tan abundante como lo es en la actualidad. Cuando surge dicho material resulta innovador en cuanto a que apuesta por el desarrollo de aspectos de la competencia social desde el curriculum ordinario y porque sea el propio profesorado el encargado de enseñar estos aspectos. La respuesta del profesorado a dicho material ha sido positiva al encontrar en el programa un material formalizado en cuanto a que le ofrece una base teórica para aplicarlo, una secuencia de contenidos a enseñar, unas actividades y procedimientos para poder enseñar en el aula contenidos que no sabía como desarrollar.

En la actualidad, el panorama en cuanto a programas se refiere es bien distinto, es mucho más rico y la oferta es mucho mayor. En poco años, la producción de programas se ha incrementado siendo prolífica y variada. Si tomamos como referencia la revisión de programas educativos en relación a la convivencia escolar que realizan Del Rey, Ortega y Genebat (2004) a nivel del territorio nacional, regional y local, descubrimos que el programa de Trianes y Muñoz aparece como uno de los programas pioneros, junto con los programas de: Diaz Aguado (1996), Ortega et al., (1998), Fernández (1998), Carbonell (1999), Torrego (2000), Jares (2001), Trianes y Fernández (2001), Led, (2003). Además, tenemos constancia de que el programa sigue divulgándose y aplicándose tanto a nivel local como nacional.

Se ha abogado por uno de los enfoques de intervención psicoeducativa en competencia social más utilizados en la literatura, la promoción de habilidades sociocognitivas en el alumnado a través de la formación del profesorado y el enriquecimiento del curriculum. Se ha utilizado como modelo de competencia social el de Trianes (1996) que tiene como variable central el procesamiento de información social, por lo que desarrolla como elemento central del programa el pensamiento de solución de problemas interpersonales como pensamiento reflexivo y autorregulador (aportando el diseño de un heurístico para ser utilizado por el profesor para enseñar los pasos de solución de problemas a sus alumnos) y la evaluación anticipada de consecuencias en dos vías: las necesidades del Yo y la consideración de las normas y criterios del contexto (esta reflexión de consecuencias se introduce en el heurístico de la solución de problemas tras la producción de soluciones cara a seleccionar la mejor).

Se ha prestado intencionalmente atención al contexto, por ello se ha desarrollado una intervención sobre competencia social, desde la premisa de que se puede promover competencias sociales individuales a través del trabajo con el grupo de iguales, enriqueciendo el curriculum

escolar, formando al profesorado y modificando la propia interacción docente. De esta forma, en la intervención desarrollada, el profesorado ha ido recibiendo formación a la par que ha ido desarrollando actividades en su grupo clase dentro del curriculum ordinario. Se han utilizado los procedimientos y situaciones que provee la propia infraestructura de la programación escolar y los materiales curriculares, en el deseo de penetrar al máximo en la vida del aula, del centro y de su estructura educativa. Ello ha supuesto compromisos con los equipos docentes y un trabajo en continuidad por niveles, a largo plazo, que desea incidir en el desarrollo personal del alumnado, en la modificación y cualificación de la interacción docente y en las relaciones interpersonales dentro del Centro.

Se enmarca dentro de una línea de intervención sobre competencia social preventiva y de promoción en alumnado de Atención Educativa Preferente. Este alumnado está más necesitado que otros de ser trabajado para la promoción de competencias personales en lo que se refiere a relaciones interpersonales de calidad como garantía de autoestima, salud mental y de felicidad individual futura.

Esta línea de intervención ha recibido atención y reconocimiento de la comunidad educativa de Málaga, desde distintos foros: Cursos de CEP; formación de Orientadores, asesoramiento a grupos de trabajo, ponencias en jornadas para el profesorado y otros. En este trabajo hemos tenido la satisfacción de percibir el interés generado en el profesorado desde el primer año que se empezó a aplicar el programa a través de demandas de formación en el programa en distintos colegios de la capital de Málaga, oferta de cursos de formación desde CEP de Málaga, participación en Jornadas educativas, etc.

Para finalizar esta tesis me gustaría hacerlo con el comentario o la opinión de uno de los profesores que han participado en el desarrollo de la intervención con el programa. Este profesor, en una sesión de formación, en la que predominaba un pensamiento pesimista acerca de lo poco que influye la educación escolar si la familia no participa, apoyando la idea de que siempre se puede y se debe actuar desde la educación escolar dijo:

"Aunque solamente se beneficie un/a alumno/a de este trabajo (programa) merece la pena que yo continúe trabajando por él"

8. BIBLIOGRAFIA

- Achenback, T. M. (1978). The children behavior profile: II. Boys aged 6 Through 11. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 46*, 478-488.
- Achenback, T. M. y Edelbrock C. S. (1979). The children behavior profile: II. Boys aged 12-16 and girls aged 6-11 and 12-16. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 47*, 223-233.
- Ainsworth, M. D., Blehar, M. C., Waters, E. y Wall, S. (1978). *Patterns of attachment*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Alberti, R. E. y Emonns, M. L. (1974). *Your perfect right: A guide to assertive behavior*. San Luis Obispo, CA: Impact.
- Allen, G. J., Chimsky, J. M., Larcen, S. W., Lochman, J. E. y Selinger, H. (1976). *Community psychology and the school: A behaviorally oriented preventive approach*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Allensworth, D. D. (1993). Health education: State of the art. *Journal of School Health, 63*, 14-20.
- Álvarez, A., Álvarez-Monteserín, M. A., Cañas, A., Jiménez, S. y Petit, M. J: (1990). *Desarrollo de las habilidades sociales en los niños de 3-6 años. Guía práctica para padres y profesores*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Anderson, S. y Messick, S. (1973). Social competency in young children. *Developmental Psychology, 10*, 282-293.
- Andrews, D. W, y Francis, S. (1989). Development of Perceived Adolescent Relationship Scale. *Perceptual and Motor Skills, 69*, 305-306.
- Archer, J. (1992). Childhood gender roles: Social context and organization. En H. McGurk (Ed.), *Childhood social development: Contemporary perspectives* (pp. 31-62). Hove, UK:
- Asarnow, J. y Callan, J. (1985). Boys with peer adjustment problems: Social cognitive processes. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 53*(1), 80-87.
- Asher, S. (1985). An evolving paradigm in social skill training research with children. En B. H. Schneider, K. H. Rubin y J. E. Ledingham (Eds.), *Children's peer relations: Issues in assessment and intervention* (pp. 157-174). New York: Springer-Verlag.

- Asher, S.R. y Hymel, S. (1981). Children's social competence in peer relations: Sociometric and behavioral assessment. En J. D. Wine y M. D. Smye (Eds.), *Social Competence* (pp.125-157). New York: Guilford Press.
- Asher, S. R. y Parker, J. G. (1989). Significance of peer relationship problems in childhood. En B. H. Schneider, G. Attili, J. Nadel y R. P. Weissberg (Eds.), *Social Competence in developmental perspective* (pp. 5-23). Dordrecht: Kluwer.
- Asher, S. R., Parker, J. G., y Walker, D. L. (1996). Distinguishing friendship from acceptance: Implications for intervention and assessment. En W. M. Bukowski, A. F. Newcomb, y W. W. Hartup (Eds.), *The company they keep: Friendship during childhood and adolescence* (pp. 366-405). New York: Cambridge University Press.
- Asher, S. R. y Renshaw, P. D. (1981). Children without friends: social knowledge and social skill training. En S. R. Asher y J. M. Gottman, *The development of children's friendships*. (pp.273-321). Cambridge: Cambridge University Press.
- Astor, R. A. (1998). Moral reasoning about school violence: Informational assumptions about harm school subcontext. *Educational psychologist*, 33 (4), 207-221.
- Attili, G. (1989). Social competence vs. emotional security: The link between home relationships and behavior problems in preschool. En B. H. Schneider, G. Attili, J. Nadel y R. Weissberg (Ed.), *Social competence in developmental perspective* (pp. 293-311). Dordrecht: Kluwer.
- Attili, G. (1990). Successful and disconfirmed children in the peer group: index of social competence within an evolutionary perspective. *Human Development*, 33, 238-249. Dordrecht: Kluwer.
- Baltes, P. B. (1973). Strategies for Psychological intervention in old age: A symposium. *The Gerontologist*, 13,7-38.
- Baltes, P. B. y Danish, S. R. (1980). Intervention in life-span developmental and aging: issues and concepts. En R. R. Turnes y H. W. Reese (Eds.), *Life-span developmental psychology: Intervention*. Nueva York: Academic Press.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1978). The self system in reciprocal determinism. *American Psychologist*, 33, 344-358.
- Bayés, R. (1983). Aportaciones del conductismo a la salud mental comunitaria. *Estudios de Psicología*, 13, 92-110.

- Bellack, A. S. y Hersen, M. (1977). Self-report inventories in behavioral assessment. En J. D. Cone y R. P. Hawkins (Eds.), *Behavioral assessment: New directions in clinical psychology*. Nueva York: Brunner/Mazel.
- Benito, A., Costa, M. y López, E. (1985). Los psicólogos y la política sanitaria. *Papeles del Colegio*, 20, 27-32.
- Berkowitz, M. (1981). A critical appraisal of the educational and psychological perspectives on moral discussion. *Journal of Educational Thought*, 15, 20-23.
- Berndt, T., y Keele, K. (1995). Friends influences on adolescents' adjustment to school. *Child Development*, 66, 1312-1329.
- Bijstra, J. O., Bosma, H. A. y Jackson, S. (1994). The relationship between social skills and psychosocial functioning in early adolescence. *Personality and Individual Differences*, 16, 757-776.
- Blasi, A. (1980). Bridging moral cognition and moral action: A critical review of the literature. *Psychological Bulletin*, 88. (Traducción en Turiel, Enesco y Lizana, 1988. *El mundo social en la mente infantil*. Madrid: Alianza).
- Blatt, M. y Kohlberg, L. (1975). The effects of classroom moral discussion on the development of moral judgement. *Journal of Moral Education*, 2, 129-161.
- Boldizar, J. P., Perry, D. G. y Perry, L. C. (1989). Outcomes values and agresion. *Child Development*, 60, 571-579.
- Booth, C. L., Rose-Krasnor, L. y Rubin, K. H. (1991). Relating preschoolers' social competence and their mothers' parenting behaviors to early attachment security and highrisk status. *Journal of Social and Personal Relationships*, 8, 363-382.
- Borrego de Dios y Morales, J. (1991). *El desarrollo socio-personal como ámbito específico de contenidos escolares: Una propuesta educativa*. Comunicación en el I seminario sobre desarrollo del curriculum escolar en el ámbito socio-personal. Sevilla: I.C.E.
- Bronfenbrenner, U. y Crouter, A. C. (1983). The evolution of environmental models in developmental research. En P. H. Mussen (Eds.), *Handbooks of Children Psychology, vol 1: History, Theory, and Methods (4 th ed.)* (pp.357-414). New York: Wiley.
- Brooks-Gunn, J. y Lewis, M. (1978). Early social knowledge: The development of knowledge about others. En H. McGurk (Ed.), *Issues in childhood social development*. Londres: Methuen.
- Brosn, W. C. (1966). Central orientations: a study of behavior organization from childhood to adolescence. *Child Developmental*, 37, 125-155.

- Brown, P. y Levinson, S. (1987). *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Buxarrais, R., Martínez, M., Puig, J. M. y Trilla, J. (1995). *La educación moral en Primaria y Secundaria*. Madrid: MEC-Edelvives.
- Caba, M. A. (1993). Modelos psicopedagógicos de educación en valores. *Revista Interuniversitaria de formación de profesorado*, 16, 191-207.
- Cairns, R. B. y Cairns, B. (1994). *Lifelines and risks: Pathways of youths in our time*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Camps, B. W. y Bash, M. A. (1981). Think Aloud: Increasing social and cognitive skills. A problem-solving program for children. En D. P. Rathjen y J. P. Foreyt (Eds.), *Social Competence: Intervention for Children and Adults*. Champaign: Research Press.
- Cantillo, J., Domínguez, A., Encinas, S., Muñoz, A., Navarro, F. y Salazar, A. (1995). *Los dilemas morales. Un método para la educación en valores*. Valencia: Nau Llibres.
- Caplan, G. (1963). Types of mental health consultation. *American Journal of Orthopsychiatry*, 33, 470-481.
- Caplan, G. (1964). *Principles of preventive psychiatry*. Nueva York: Basic Books.
- Caplan, G. (1970). *The theory and practice of mental health*. Nueva York: Basic Books.
- Caplan, G. (1974). *Support system and community mental health*. Nueva York: Behavioral Publications.
- Carbonell, J. L. (1999). *Programa para el desarrollo de la convivencia y la prevención de los malos tratos. Convivir es vivir*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- Carreras, Lloreca et al. (2001). *Como educar en valores*. Madrid: Narcea.
- Cartledge, G. y Milburn, J. F. (1986). *Teaching social skills to children. Innovative approaches*. (2ª ed.). Nueva York: Pergamon Press.
- Casassus, J., Cusato, S., Froemel, J. E. y Palafox, J. C. (2000). *Primer estudio internacional comparativo sobre lenguaje, matemática y factores asociados, para alumnos del tercer y cuarto ciclo de la educación básica*. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, UNESCO.
- Cavell, T. (1990). Social adjustment, social performance, and social skills: A tri-component model of social competence. *Journal of Clinical Child Psychology*, 19, 111-122.
- Cavell, M. y Kelley, M. L. (1994). The Checklist of Adolescent problem Situations. *Journal of Clinical Child Psychology*, 23, 226-238.

- Chadsey-Rusch, J. (1992). Toward defining and measuring social skill in employment settings. Special Issue, Social Skills. *American Journal of mental Retardation*, 96,405-418.
- Cicchetti, D. y Bukowski, W. M. (1995). Developmental processes in peer relations and psychopathology. *Development and Psychopathology*, 7, 587-589.
- Coe, J. D. y Dodge, K. A. (1983). Continuities and changes in children's social status: A five-year longitudinal study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 29, 261-281.
- Coll, C. (1984). Estructural grupal, interacción entre alumnos y aprendizaje escolar. *Infancia y Aprendizaje*, 27/28, 119-137.
- Coll, C. (1990). Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje escolar y de la enseñanza. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Coll, C. (1991). Más allá de las etiquetas: convergencia disciplinar, solapamiento profesional y necesidades de formación en la intervención psicopedagógica. *Papeles del Psicólogo*, 61, 63-76.
- Coll, C. (1993). Psicología y didácticas demarcación e interconexiones. *Infancia y Aprendizaje*, 62-63, pp.1237-243.
- Coll, C. (1997). La construcció del coneixement a l' escola: cap a l' elaboració d' un marc global de referència per a l' educació escolar. En A.C. Coll i d' altres, *Psicología de la Instrucción*. Barcelona: Ediuoc, 425-503.
- Collins, B. E. y Raven, B. H. (1968). Group structure: attraction, coalitions, communication, and power. En G. Lindzey y E. Aronson (Eds.), *Handbook of Social Psychology* (Vol.4). Reading Mass: Addison-Wesley.
- Connolly, J. (1989). Social self-efficacy in adolescence: Relations with self-concept, social adjustment, and mental health. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 21, 258-269.
- Connors, C. A. (1969). A teacher rating scale for use in drug studies with childrer. *American Journal Psychiatric*, 126,152-156
- Connor, J. M., Dann, L. N. y Twentyman, C. T. (1982). A self-report measure of assertiveness in young adolescents. *Journal of Clinical Psychology*, 38,101-106.
- Cornejo y Redondo (2001). El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanzas medias. *Última Década*, 15, 11-52.

- Costa, M. (1984). La Psicología en la comunidad. *En la Psicología como ciencia*. Madrid: Ayuso.
- Cowen, E. L. (1973). Social and community interventions. *Annual Review of Community Psychology, 24*, 423-472.
- Cowen, E. L. (1977). Baby-steps towards primary prevention. *American Journal of Community Psychology, 5*, 1-22.
- Cowen, E. L. (1980). The primary mental health project: Yesterday, today and tomorrow. *The Journal of Special Education, 14*, 133-154.
- Cowen, E. L. (1985). Person-centered approaches to primary prevention in mental health: Situation-focussed and competence enhancement. *American Journal of Community Psychology, 13*, 31-48.
- Crick, N. R. y Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin, 115* (1), 4-101 .
- Crick, N. R. y Ladd, G. (1990). Children's perceptions of their peer experiences: Attributions, loneliness, social anxiety, and social avoidance. *Developmental Psychology, 29*, 244-254.
- Crittenden, P. M. (1992). Quality of attachment in the preschool years. *Development and Psychopathology, 4*, 209-241.
- D'Zurilla, J. J. y Goldfried, T. R. (1971). Problem solving and behavior modification. *Journal of abnormal chil Psychology, 5*, 1-22.
- DeCharms, R. (1976). *Enhancing motivation: Change in the classroom*. New York: Irvington.
- DeCharms, R. (1984). Motivation enhancement in educational setting. En R. Ames y C. Ames (Eds.), *Research in motivation in education* (Vol.I) (pp.275-310). Orlando, FL.: Academic Press.
- Del Greco, L., Breitbach, L., y McCarthy, R. H. (1981). The rathus assertiveness schedule Modified for early adolescents. *Journal of Behavioral Assessment, 3*, 321-329.
- Del Rey, R., Ortega, R. y Genebat (2004). Aprendiendo de la investigación y el esfuerzo colectivo. En R. Ortega y R. Del Rey (Eds.), *Construir la convivencia* (pp.212-228). Barcelona: Edebé.
- Delamater, R. J. y McNamara, J. R. (1986). The social impact of assertiveness: Research findings and clinical implications. *Behavior Modification, 10*, 139-158.
- Deluty, R. H. (1979). Children's Action Tendency Scale: A self-report measure of aggressiveness, and assertiveness, and submissiveness in children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 47*, 1061-1071.

- Díaz-Aguado, M. J. (1986). *El papel de la interacción entre iguales en la adaptación escolar y el desarrollo social*. Madrid: Centro Nacional de Investigación y Documentación Educativa.
- Díaz-Aguado, M. J. (1990). Programa para el desarrollo de la "competencia social" en sujetos con inadaptación emocional. En J. M. Román Sánchez, *Intervención Clínica y Educativa en el ámbito escolar*. (pp.172-187). Valencia: Promolibro. Serie Aplicada.
- Díaz-Aguado, M. J. (1992). *Programa para favorecer el desarrollo de la tolerancia en contextos étnicamente heterogéneos*. Madrid: MEC.
- Díaz-Aguado, M. J. (1994). *Todos iguales, todos diferentes*, vol. I a V. Madrid: ONCE.
- Díaz-Aguado, M. J. (1996). *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes. Vol.I. Fundamentación psicopedagógica*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Díaz-Aguado, M. J. y Baraja, A. (1993). *Interacción educativa y desventaja sociocultural. Un modelo de intervención para favorecer la adaptación escolar en contextos inter-étnicos*. Madrid: CIDE.
- Díaz-Aguado, M. J., Martínez Arias, R. y Baraja, A. (1992). *Educación y desarrollo de la tolerancia*. Vol. 3. Investigación. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Díaz-Aguado, M. J. y Medrano, C. (1994). *Educación y razonamiento moral*. Bilbao: Mensajero.
- Dishion, T., Andrews, D. y Crosby, L. (1995). Antisocial boys and their friends in early adolescence: Relationship characteristics, quality and interactional process. *Child Development*, 66, 139-151.
- Dodge, K. A. (1985). Facets of social interaction and the assessment of social competence in children. En B. Schneider, K. H. Rubin, y J. Ledingham (Eds.), *Childrens peer relations: Issues in assessment and intervention* (pp. 3-22). New York: Springer-Verlag.
- Dodge, K. A. (1986). A social information processing model of social competence in children. En M. Perimutter (Ed.), *Minnesota Symposium on Child Psychology, Vol. 18: Cognitive perspectives on children's social and behavioral development* (pp. 77-125). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Dodge, K. A. (1991). Emotion and social information processing. En J. Garber y K. A. Dodge (Eds.), *The development of emotion regulation and dysregulation* (pp.159-181). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Dodge, K. A. (1993). Social-cognitive mechanism in the development of conduct disorder and depression. *Annual Review of Psychology*, 44, 559-584.

- Dodge, K. A. y Murphy, R. (1984). The assessment of social competence of adolescents. En P. Kawly y J. Steffan (Eds.), *Adolescent behavior disorders: Foundations and contemporary concerns* (pp. 61-96). Lexington, M.A.: Lexington.
- Dodge, K., Pettit, G., McClaskey, C. y Brown, M. (1986). Social competence in children. *Monograph of the Society for Research in Child Development*, 51 (Serial No. 213).
- Dryfoos, J. G. (1990). *Adolescents at risk: Prevalence and prevention*. New York: Oxford University Press.
- Duck, S. (1989). Socially competent communication and relationship development. En B. H. Schneider, G. Attili, J. Nadel, y R. Weissberg (Eds.), *Social competence in developmental perspective* (pp. 91-106). Dordrecht: Kluwer.
- Durant, R., Barkin, S. y Krowchuk, P. (2001). Evaluation of a peaceful conflict resolution and violence prevention curriculum for sixth-grade students. *Journal of adolescent health*, 28, 386-393.
- Durant, Treiber, Getts et al. (1996). A comparison of two violence prevention curricula for middle school adolescents. *Journal of Adolescent Health*, 19, 111-117.
- Durlak, J. A. (1983). Social problem-solving as a primary prevention strategy. En R. Felner, L. A. Jason, J. N. Moritsugu y S. S. Farber (Eds.), *Preventive Psychology: Theory, research and practice*. (pp.31-48). Nueva York: Pergamon Press.
- Durlak, J. A. (1995). *School-based prevention programs for children and adolescents*. Thousand Oaks, C.A: Sage.
- Durlak, J. A. (1997). *Successful prevention programs for children and adolescents*. New York: Plenum Press
- Dygdon, J. A. (1988). Peer-based assessment in the study of children's social competence and social skills. *Progress in behavior Modification*, 23, 165-207.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., y Losoya, S. (1997). Emotional responding: Regulation, social correlates and socialization. En P. Salovey y D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence* (pp. 129-160). Nueva York: BasicBooks.
- Elardo, P. T. (1974). Project Aware: A school program to facilitate social development of children. Informe al fourth Annual H. Blumberg Symposium, Carolina del Norte.
- Emmons, C. L., Comer, J. P., Haynes, N. M. (1996). Translating theory into practice: Comer's theory of school reform. En J. P. Comer, N. M. Haynes, E. Joyner y M. Ben-Avie (Eds.), *Rallying the whole village* (pp. 27-41). Nueva York: Teachers College Press.

- Escámez, J. (1996). Estrategias para la educación moral. En A. Cortina, J. Escámez y E. Pérez-Delgado (Coord.), *Un mundo de valores*. (pp. 69-79). Valencia: Generalitat Valenciana.
- Escámez, J. y Ortega, P. (1989). *La enseñanza de valores y actitudes*. Valencia: Nau Llibres.
- Farrell, A. D., Ampy, L. A., y Meyer, A. L. (1998). Identification and assessment of problematic interpersonal situations for urban adolescents. *Journal of Clinical Child Psychology, 27*, 293-305.
- Feffer, M. (1959). The cognitive implications of role-taking behavior. *Journal of Personality, 27*, 152-168.
- Feldman, E. y Dodge, K. A. (1987). Social information processing and sociometric status: sex, age, and situational effects. *Journal of Abnormal Child Psychology, 15*, 211-277.
- Felner, R. D. y Felner, T. Y. (1989). Primary Prevention Programs in the Educational Context: A Transactional-Ecological Framework to Analysis. En L. A. Bond y B. E. (Eds.), *Primary Prevention and promotion in the Schools* (pp.1349). California:Sage.
- Felner; L. y Ruby, A. (1990). Competence social y el lenguaje de la adecuación como cuestion de estudio de la psicología: Un marco cuatripartito a tres niveles. En T. P.Gullota, G. R. Adams y R. Montemayor (Eds.), *Developing social competency in adolescence*. Safe: Newbury Park.
- Fernández, I. (1998). *Un día más. Materiales didácticos para la educación en valores en ESO*. Madrid: Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid.
- Fernández-Ballesteros, R. (1994). El proceso en evaluación conductual. En R. Fernández-Ballesteros (Coord.), *Evaluación conductual hoy. Un enfoque para el cambio en psicología clínica y de la salud*. (111-158). Madrid: Pirámide.
- Ford, M. (1982). Social cognition and social competence in adolescence. *Developmental Psychology, 18*, 323-340.
- Ford, D. y Ford, M. (1987). Humans as self-constructing living systems: An overview. En M. Ford y D. Ford (Eds.), *Humans as self-constructing living systems: Putting the framework to work* (pp. 1-46). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Foster, S.L. y Ritchey, W.L. (1979). Behavioral correlates of sociometric status of fourth-fifth and sixth-grade children in two classroom situations. *Behavioral Assessment, 7*, 79-93.
- Freinet, C. (1975). *La educación moral y cívica*. Barcelona: Laia.
- French, D. C. y Waas, G. A. (1985). Behavior problems of peer neglected and peer rejected elementary aged children: Parent and teacher perspectives. *Child Development, 56*, 246-252.

- Furman, W. (1984). Issues in the assessment of social skills of normal and handicapped children. En T. Field, J. L. Roopnarine, y M. Segal (Eds.), *Friendships in normal and handicapped children* (pp. 3-30). Norwood, N.J.: Ablex.
- Furman, W. y Robbins (1985). What's the point: Selection of treatment objectives. En B. Schneider, K. H. Rubin y J. E. Ledingham (Eds.), *Childrens peer relations: Issues in assessment and intervention* (pp. 41-54). New York: Springer-Verlag.
- Gaines, P. S., Webster, D. W. y Champion, H. R. (1993). A youth violence prevention program: Description and preliminary evaluation. *Arch Surg*, 128, 303-8.
- García, M. y Magaz A., (2000a). *Autoinforme de Actitudes y Valores en las Interacciones Sociales. Manual de referencia*. Bilbao: Albor-Cohs.
- García, M. y Magaz A., (2000b). *Escalas de Magallanes de Hábitos Asertivos. Manual de referencia*. Bilbao: Albor-Cohs.
- García-Ros, R., Gimeno, A. y Pérez-Delgado, E. (1992). Intervención Psicoeducativa y desarrollo del razonamiento moral. En E. Pérez-Delgado y R. García-Ros (Comps.), *La Psicología del desarrollo moral* (pp. 95-120). Madrid: Siglo XXI.
- Garvey, C. (1986). Peer relations and the growth of communication. En E. Mueller y C. Cooper, *Process and outcome in peer relationships*, (pp.329-345). Nueva York: Academic Press.
- Gesten, E. L., Flores de Apodaca, R., Weissberg, R. P. (1981). Social problem-solving skills training: A competence-building intervention with 20 of 30 grade children. *American Journal of Community Psychology*, 49, 251-261.
- Gesten, E. L. y Weissberg, R. P. (1979). *Social Problem solving training and prevention: Some good news and some bad news*. Comunicación presentada en la Reunión Anual de la American Psychological Association. Nueva York.
- Gesten, E. L., Weissberg, R. P., Amish, P. L. y Smith, J. K. (1987). Social problem solving training: A skills-based approach to prevention and treatment. En C. H. Maher y J. Zins (Eds.), *Psychoeducational Interventions in the Schools*. (pp. 26-45) (trad. español, 1989)
- Gismero, E. (2000). *Escalas de Habilidades Sociales: Manual*. Madrid: TEA
- Glasser, W. (1969). *Schools without failure*. Nueva York: Harper y Row.
- Glatthorn, A. A. (1990). Cooperative profesional developmental: Facilitating the growth of special education teacher and the classroom teacher. *Remedial and Special Education*, 11, 29-34.

- Godoy, A., Gavino, A., Martorell, M. C. y Silva, F. (1993). Escala de Asertividad [Assertiveness Scale for Children and Adolescents]. En M. Forns y M. T. Anquera (Eds.), *Contribuciones recientes a la evaluación psicológica [Recent contributions to psychological assessment]* (pp. 247-264). Barcelona: PPU.
- Goldberg, C. J. y Botvin, G. J. (1993). Assertiveness in hispanic adolescents: relationship to alcohol use and abuse. *Psychological reports*, 73, 227-238.
- Goldfried, M. R. y D'Zurilla, T. J. (1969). A behavioral-analytic model for assessing competence. En C. Spielberger (Ed.), *Current topics in clinical and community psychology*, Vol.1 (pp. 151-196). NewYork: Academic.
- Goldsmith, H. H. y Alansky, J. A. (1987). Maternal and infant temperamental predictors of attachment: A meta-analytic review. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55,805-816.
- Goldstein, A. P., Sprafkin, R. P., Gershaw, N. J. y Klein, P. (1980). *Skill streaming the adolescent*. Urbana, IL: Research Press (trad.español, 1989).
- Goldstein, A. P., Sprafkin, R. P., Gershaw, N. J. y Klein, P. (1989). *Habilidades sociales en la adolescencia*. Barcelona: Martínez Roca. (versión original, 1980)
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós (versión original, 1995).
- Gonzalez Lucini, F. (1994). *Temas transversales y áreas curriculares. Hacer reforma*. Madrid: Anaya.
- Good, T. L. y Brophy, J. R. (1972). *Teacher-child dyadic interactions: a new method of classroom observation*. Universidad de texas: Centro para la investigación y desarrollo de la educación de maestros.
- Greenspan, S. (1981). *The clinical interview of the child*. Nueva York: McGraw-hill.
- Gresham, F.M. (1981). Validity of social skills measures for assessing social competence in low status children: A multivariate investigación. *Development Psychology*, 17(4), 390-398.
- Gresham, F. M. (1985). Utility of cognitive-behavioral procedures for social skills training with children: A critical review. *Journal of Abnormal child Psychology*, 13, 411-423.
- Gresham, F. M. (1986). Conceptual and definitional issues in the assessment of children's social skills: Implications for classification and training. *Journal of Clinical Child Psychology*, 15, 3-15.
- Gross, J. J. (1999). Emotion regulation: Past, present, future. *Cognition and Emotion*, 13(5) 551-573.
- Guerra, N. G., Huesmann, L. R., Tolan, P. H., VanAcker, R. y Eron, L. D. (1995). Stressful events and individual beliefs as correlates of economic disadvantage and aggression among urban children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 63, (2), 518-528.

- Guerra, N.G., Nucci, L. y Huesmann, L. R. (1994). Moral cognition and childhood aggression. En L. R. Huesmann (Ed.), *Aggressive Behavior: Current perspective* (pp. 13-33). New York: Plenum Press.
- Haager, D. y Waughn, S. (1995). Parents, teacher, peer and self-reports of the social competence of students with learning disabilities. *Journal of learning disabilities, 28*, 205-215, 231.
- Hallahan, D. P. y Kauffman, J. M. (1982). *Las dificultades en el aprendizaje*. Madrid: Anaya.
- Harris, (1989). *Children and Emotion*, Idt. Basil Blackwell. (versión original, 1992).
- Hartup, W. W. (1975). Los orígenes de amistades. En M. Lewis y L. A. Rosenblum (Eds.), *Amistad y relaciones del par*. Nueva York: Wiley.
- Hartup, W. W. (1978). Niños y sus amigos. En H. McGurk (Ed.), *Desarrollo social de la niñez*. Londres: Methuen.
- Hartup, W. W. (1989). Social relationships and their developmental significance. *American Psychologist, 44*, 120-126.
- Hartup, W. W. (1992). Friendships and their developmental significance. En H. McGurk (Ed.), *Childhood social development: Contemporary perspectives* (pp. 175-206). Hove, U.K.: Erlbaum.
- Hartup, W. W. (1996). The company they keep: Friendships and their developmental significance. *Child Development, 67*, 1-14.
- Hert-Lazarowitz, R., Kirkus, V. B. y Miller, N. (1992). Implications of current research on cooperative interaction form classroom application. En R. Hert-Lazarowitz y N. Miller (Eds.), *Interaction in cooperative groups*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Hollister, W. G. (1983). Should the development and administration of community primary prevention be transferred from mental health agencies to education? *Journal of Primary Prevention, 4*, 66-68.
- Hops, H. (1983). Children' social competence and skill: Current research practices and future directions. *Behavior Therapy, 14*, 3-18.
- Hops, H. y Finch, M. (1985). Social competence and skill: A reassessment. En B. Schneider, K. H. Rubin, y J. Ledingham (Eds.), *Childrens peer relations: Issues in assessment and intervention* (pp. 23-39). New York: Springer-Verlag.
- Howes, C. (1987). Social competence with peers in young children: Developmental sequences. *Developmental Review, 7*, 252-272.

- Hudges, J. N. (1989). Cognitive-behavioral school psychology: Current issues and future directions. En M. J. Fine (Ed.), *School Psychology: Cutting edges in research and practice* (pp. 32-42). Washington: NEA/NASP.
- Hughes, J. N. (1988). *Cognitive behavior therapy with children in schools*. New York: Pergamon Press.
- Hughes, J. N. (1989). The child interview. *School Psychology Review*, 18(2), 247-259.
- Hughes, J. N. (1990). Assessment of social skills: Sociometric and behavioral approaches. En C. Reynolds y R. Kamphaus (Eds.), *Handbook of psychological and educational assessment of children* (pp. 423-444). New York: Guilford.
- Hughes, J. N. y Sullivan, K. (1988). Outcome-assessment in social skills training with children. *Journal of school Psychology*, 26, 167-183.
- Hymel, S. y Rubin, K. H. (1985). *Children with peer relationships and social skills problems: conceptual, methodological, and developmental issues*. Greenwich, C.T.: Jai Press.
- Inderbitzen, H. M. y Foster, S. L. (1992). The Teenage Inventory of Social Skills: Development, reliability and validity. *Psychological Assessment*, 4, 451-459.
- Jares, X. R. (2001). *Aprender a convivir*. Vigo: Xerais.
- Jason, L. A., y Bogat, G. A. (1983). Preventive behavioral interventions. En R. D. Felner, L. Jason, J. Moritsugu y J. Farber (Eds.). *Ob.cit.*(pp.128-143) .
- Jiménez, M. (1992). Promoción de las habilidades de solución de problemas interpersonales y prevención de la inadaptación social en ciclo medio. Tesis doctoral microficha núm. 123. Universidad de Málaga.
- Johnson, T. R. y Johnson, D.W. (1995). Cooperative Learning Center. Póster presentado en 2º *Congreso Internacional de Psicología y Educación*. Madrid, Noviembre.
- Johnson, D., Maruyana, G., Johnson, R. y Nelson, D. (1981). Effects of cooperative competitive and individualistic goal structures on achievement: A meta-analysis: *Psychological Bulletin*, 89, 47-62.
- Kazdin, A. E. (1988). *Tratamiento de la conducta antisocial en la infancia y la adolescencia*. Barcelona: Martínez Roca. (versión original, 1985).
- Kazdin, A. E., Matson, J. C. y Elveldt-Dawson, K. (1981). Social skill performance among normal and psychiatric inpatient children as a function of assessment conditions. *Behavior Research and Therapy*, 19, 145-152.

- Kent, M. W. y Rolf, J. E. (1982). *Primary prevention of psychopathology: Vol.3. Social competence in children*. Hanover, NH: University Press of New England.
- Kohlberg, L. (1945). The cognitive-developmental approach to moral education. *Phi Delta Kappan*, 670-677.
- Kohlberg, L. (1958). *The development of modes of moral thinking and choice in the years 10 to 16*. Tesis Doctoral inédita. Universidad de Chicago.
- Kohlberg, L. (1985). The just community approach of moral education in theory and practice. En M. Berkowitz y F. Oser (Eds.), *Moral education: Theory and application*. Hillsdale: LEA.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Kohlberg, L. y Mayer, R. (1972). Development as the aim of education. *Harvard Educational Review*, 42, 449-496.
- Kohonen, V. y Kaikkonen, P. (1996). Intercultural learning and development of schools and teacher education. Seminario Internacional *Effectiveness of Teacher Education*. Tampere, Finlandia.
- Krasnor, L. R. (1985). Assessment of social problem solving. En B. H. Schneider, K. H. Rubin y J. E. Ledingham (Eds.), *Children's Peer Relations: Issues in Assessment and Intervention* (pp.57-75). Nueva York: Springer-Verlag.
- Krasnor, L. (1988). Social cognition. En T. Yawky y J. Johnson (Eds.), *Integrative processes and socialization: Early to middle childhood* (pp. 79-96). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Krasnor, L. (1997). The nature of social competence: a theoretical review. *Social Developmental*, 6,1,111-134.
- Krebs, D. L. y Van Hesteren, F. (1994). The development of altruism: Toward an integrative model. *Developmental Review*, 14,103-158.
- Lacasa, P. (1994). *La escuela: ¿una sociedad dentro de otra.? Aprender en la escuela, aprender en la calle*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Lange, A. J. y Jakubowsky, P. (1976). *Responsible assertive behavior*. Illinois: Research Press
- Led, P. (2003). *La convivència en els centres docents d' Esenyament Secundari: programa i propostes pedagògiques*. Barcelona: Departament d' Ensenyament..
- Lee, L. (1979). Is social competence independent of cultural context?. *American Psychologist*, 34, 795-796.
- Lee, D. Y., Halberg, E. T., Slemon, A. G., y Haase, R. F. (1985). An Assertiveness Scale for Adolescents, *Journal of Clinical Psychology*, 41, 51-57.

- Leland, H. W. (1978). Theoretical considerations of adaptive behavior. En A. Coulter y H. Morrow (Eds.), *Adaptive Behavior: Concepts and measurements*. Nueva York: Grune y Straton.
- Lemle, R. (1976). Primary prevention of psychological disorders in elementary and intermediate schools. *Journal of Clinical Child Psychology*, 5, 26-32.
- Levine, M. y Levine, A. (1970). *A social history of helping services: Clinic, court, school and community*. Nueva York: Appleton.
- Lewin, K. (1943). *Field Theory in Social Science*. New York: Harper and Row.
- Lindsay, W. y Lindsay, I. (1982). A self-report questionnaire about social difficulty for adolescents. *Journal of Adolescent*, 4, 75-91.
- Lippit, G. y Lippit, R. (1986). *The consulting process in action*. San Diego: University Associates, Inc.
- Loeber, R. (1990). Development and risk factors of juvenile antisocial behavior and delinquency. *Clinical Psychology*, 10, 1-41.
- Long, B. (1970). A model of elementary school behavior science as agent of primary prevention. *American Psychologist*, 25, 571-574.
- López, M. J., Garrido Genoves, V. y Ross, R. (2001). *El programa del pensamiento prosocial: avances recientes*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Loranger, M y Arsenaulr, R. (1989). Self-evaluation questionnaire of social skills for adolescent in high school. *Journal Adolescent Research*, 4, 75-91.
- Loranger, M., Poirier, M. y Gauthier, P. (1983). Self-assessment questionnaire on school-related social behaviors. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 15, 94-114.
- Luthar, S. (1995). Social competence in the school setting: Prospective cross-domain associations among inner-city teens. *Child Development*, 66, 416-429.
- Maher, C. H. y Zins, J. (1987). *Psychoeducational Interventions in the Schools*. Oxford: Pergamon Press. (trad. Narcea, 1989)
- Marchesi, A. (1982). Estrategias de intervención educativas. *Reunión Nacional sobre Intervención Psicológica*. Murcia.
- Martin, B. L. y Briggs, L. J. (1989). *The affective and cognitive domains: Integration for instruction and research*. N. Jersey: Englewood Cliffs.
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and Personality*. New York: Harper y Row.

- Mathews, W. S. y Brooks-Gunn, J. (1984). Social Development in Childhood. En A. W. Meyers y W. E. Craighead (Eds.), *Cognitive behavioral therapy with Children*, (pp.19-44). Nueva York: Plenum Press.
- Matson, J. y Ollendick, T. H. (1988). *Enhancing children's social skills*. Nueva York: Pergamon Press.
- Matson, J. L., Rotatori, A. F. y Helsel, W. J. (1983). Development of a rating scale to measure social skills children: The Matson Evaluation of Social Skills for Youngsters (MESSY). *Behaviora Research and Therapy*, 16,117-123.
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). Whats is emotional intelligence?. En P. Salovey y D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: educational implications* (pp. 3-31). Nueva York: Basic Books.
- McConnell, R. S. y Odom, S. L. (1986). Sociometrics: Peer-referenced measures and the assessment of social competence. En P. S. Strain, M. J. Guralnick y H. H. Walker (Eds.), *Children's social behavior*. (pp. 215-284). Nueva York: Academic Press.
- McFall, R. (1982). A review and reformulation of the concept of social skills. *Behavioral Assessment*, 4, 1-33.
- McFall, R. M. y Dodge, K. A. (1982). Self-management and interpersonal skills learning. En P. Karoly y F. H. Kanfer (Eds.), *Self-management and behavior change: From theory to practice* (pp. 353-392). New York: Pergamon.
- McFall, R. M. y Lillesand, D. B. (1971). Behavior rehearsal with modeling and coaching in assertion training. *Journal of Abnormal Psychology*, 77,313-323.
- Meichenbaum, D. (1987). *Manual de inoculación al estrés*. Barcelona: Martínez Roca (versión original, 1985).
- Meichenbaum, D., Butler, L. y Gruson, L. (1981). Towards a conceptual model of social competence . En J. D. Wine y M. D. Smye, *Social competence* (pp.36-59). Nueva York: The Guilford Press.
- Méndez, F. X., Hidalgo, M. D. e Inglés, C. J. (2002). The Matson Evaluation of Social Skills for Youngsters: Psychometric properties of the Spanish translation in the adolescent population. *European Journal of Psychological Assessment*, 18, 30-42.
- Meyers, J. (1973). A consultation model for school psychological services. *Journal of school psychology*, 11, 5-15.
- Meyers, J., Parsons, R. D. y Martin, R. P. (1979). *Mental health consultation in the schools*. San Francisco: Jossey-bass.

- Michelson, L., Sugai, D. P., Wood, R. P. y Kazdin, A. E. (1983). *Social skills assesment and training with children*. Nueva York: Plenum Press (traducción castellano, 1985, Barcelona: Martínez Roca).
- Michelson, L., Sugai, D. P., Wood, R. P. y Kazdin, A. E. (1987). *Las habilidades sociales en la infancia: evaluación y tratamiento*. Barcelona: Martínez Roca.
- Michelson, L., y Wood, R. (1982). Development and psychometric properties of the Children's Assertive Behavior Scale. *Journal of Behavioral Assessment*, 4, 3-13.
- Miranda, A. y Santamaria, M. (1986). *Hiperactividad y dificultades de Aprendizaje: análisis y técnicas de recuperación*. Valencia: Promolibro.
- Monjas, M. I. (1993). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social para niños y niñas de edad escolar*. Valladolid: Trilce.
- Mora, J. A. y Ortega, R. (1997). El proyecto Sevilla antiviolencia escolar. Un modelo ecológico de intervención educativa contra el maltrato entre iguales. En F. Cerezo (Coord.), *Conductas agresivas en la edad escolar* (pp.181-199). Madrid: Piramide
- Moraleda, M. (1998). *Educación en la Competencia Social. Un programa para la tutoría con Adolescentes*. Madrid: CCS.
- Mugny, G. y Doise, W. (1978). Sociocognitive conflict and structuration of individual and collective performance. *European Journal of Social Psychology*, 8, 2, 181-192.
- Muñoz, A. (1994). *Enseñanza de solución de problemas interpersonales en preescolar con el programa de Spivack y Shure*. Tesis doctoral microficha núm. 109. Universidad de Málaga.
- Muñoz, A. (1996). Intervención Psicopedagógica consideraciones previas. En A. Muñoz (Eds.), *Psicopedagogía Propuestas para la Intervención*. Málaga: Universidad de Málaga- Manuales.
- Muñoz, A. y Jiménez, M. (1995). *Una escala de observación del comportamiento social en el contexto escolar y su relación con otras medidas*. III Congreso Nacional de Psicología Clínica y de la Salud. Benalmádena.
- Muñoz, A., Trianes, M^a. V. y Jiménez, M. (1994). Una propuesta de educación de la competencia para las relaciones interpersonales a través del nuevo currículum educativo. *Infancia y Sociedad*, 24, 49-77.
- Muñoz, A., Trianes, M. V. y Jimenez, M. (1996). Promoción del desarrollo afectivo y social: una línea de intervención psicoeducativa. *Apuntes de Psicología* 47, 81-97.

- Muñoz, A., Trianes, M. V., Jiménez, M. Blanca, M. J., Sánchez, A. y García, B.(1995). La escala de observación para profesores: Evolución y forma actual. En Marín Sánchez (Coord.), *Psicología del Desarrollo y la Educación: La intervención educativa* (pp.565-573). Congreso INFAD. Sevilla.
- Musun-Miller, L. (1993). Social acceptance and social problem solving in preschool children. *Journal of Applied Developmental Psychology, 14*, 59-70.
- Nakamura, C. I. y Finck, D. (1980). Relative effectiveness of socially oriented and taskoriented children and predictability of their behaviors. *Monograph of the Society for Research in Child Development, 45* (Serial No. 185).
- Nelson-LeGall, S. (1992). Children's instrumental help-seeking: Its role in the social acquisition and construction of knowledge. En R. Hert-Lazarowitz y N. Miller (Eds.), *Interaction in cooperative groups*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Newcomb, A. y Bagweil, C. (1995). Children's friendship relations: A meta-analytic
- Nickerson, R. S. (1986). Reasoning. En R. F. Dillon y R. J. Sternberg (Eds.), *Cognition and Instruction*. Londres:Academic Press.
- Oden, S. y Asher, S.R. (1977). Coaching children in social skills for friendship making. *Child Development, 48*, 495-506.
- Ogbu, J. (1981). Origins of human competence: A cultural ecological perspective. *Child Development, 52*, 413-429.
- Ollendick, T. H. (1981). Assessment of social interaction skills in school children. *Behavioral Consulting Quarterly, 1*, 227-243.
- Ortega, R. (1997). Víctimas, agresores y espectadores. Alumnos implicados en situaciones de violencia. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 391.
- Ortega, R. (1998). El proyecto Sevilla Anti-violencia escolar. *Cuadernos de Pedagogía, 270*, 60-65
- Ortega, R., Rey, R. y Mora, J. A. (2001). Violencia entre escolares: conceptos y etiquetas verbales que definen el fenómeno del maltrato entre iguales. *Revista Interuniversitaria de formación del Profesorado, 41*, 95-113.
- Panak, W. F. y Garber, J. (1992). Role of aggression, rejection, and attributions in the prediction of depression in children. *Development and Psychopathology, 4*,145-165.
- Parker, J. y Asher, S R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk?. *Psychological Bulletin, 102*, 375-389.

- Parker, J. y Asher, S. R. (1993). Friendship and friendship quality in middle childhood: Links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction. *Developmental Psychology*, 29, 611-621.
- Parker, J., Rubin, K. H., Price, J. y DeRossier, M. (1995). Peer relationships, child development, and adjustment: A developmental psychopathology perspective. En D. Cicchetti y D. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology: Vol. 2: Risk, disorder and adaptation* (pp. 96-161). New York: Wiley.
- Payá, M. (1997). *Educación en valores para la sociedad abierta y plural: Aproximación conceptual*. Bilbao: Desclée de Brower.
- Pelechano, V. (1980). Psicología de la intervención. *Análisis y Modificación de Conducta*, 6(11-12), 321-345.
- Pelechano, V. (1984). Inteligencia social y habilidades interpersonales. *Análisis y Modificación de conducta*, 10(26), 393-420.
- Pelechano, V. (1986). Salud Mental, prevención e innovación social. *Análisis y Modificación de conducta*, 12, 485-506.
- Pelechano, V. (1991). Inteligencia y habilidades interpersonales: un diseño de modelo de trabajo y algunas hipótesis contrastables. *Psicologema*, 5(10), 205-248.
- Pelechano, V. (1993). *Inteligencia sociopersonal: conceptualización y promoción*. Actas del Congreso de modificación Cognitiva y programas de Enriquecimiento instrumental. Madrid
- Pelechano, V. (1994). Assessment of interpersonal skills across the life-Span. *European Review of Applied Psychology*, 44, 281-287.
- Pelechano, V. y Gonzalez, P. (1999). Habilidades interpersonales en segundo y tercer ciclo de primaria un programa de intervención y resultados. *Análisis y modificación de conducta*, 25(100), 223-248.
- Piotrowski, C. y Keller, J. W. (1984). *Attitudes toward clinical assessment by members of the AABT*. Southern Psychological Association, Nueva Orleans.
- Polya, G. (1945). *How to solve it*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Power, C. (1985). Democratic Moral Education in the large public high school. En M. Berkowitz y F. Oser, (Eds.), *Moral Education: Theory and application*. Hillsdale: LEA.

- Putallaz, M. y Sheppard, B. (1992). Conflict management and social competence. En C. Shantz y W. W. Hartup (Eds.), *Conflict in child and adolescent development* (pp.330-355). New York: Cambridge University Press.
- Quay, H. (1977). Measuring dimensions of deviant behavior: the behavior problem checklist. *Journal Abnormal Child Psychology*, 5,177-189.
- Quay, H. y Peterson, D. R. (1975). *Manual for the behavior problem checklist*. Unpublished manuscript.
- Rabiner, D. L. y Gordon, L. V. (1992). The coordination of conflicting social goals: Differences between rejected and nonrejected boys. *Child Development*, 63, 1344—1350.
- Rabiner, D. L., Lenhart, L. y Lochman, J. E. (1990). Automatic versus reflective social problem solving in relation to children's sociometric status. *Developmental Psychology*, 26, 1010-1016.
- Rathjen, D. P. y Foreyt, J. P. (1980). Social competence: Interventions for children and adolescents. Nueva York: Pergamon. *Psychological Bulletin*, 117, 306-347.
- Rensaw, P. D. y Asher, S. R. (1982). Social competence and peer status: The distinction between goals and strategies. En K. H. Rubin y H. S. Ross (Eds.), *Peer relationships and social skills in childhood* (pp. 375-395). Nueva York: Springer-Verlag.
- Rinn, R. C. y Markle, A. (1980). Modification of skill deficits in children. En A. S. Bellack y M. Hersen (Eds.), *Research and Practice in Social Skills Training*. New York: Plenum Press.
- Roeser, R. W. y Eccles, J. S. (1998). Adolescents' perceptions of middle school: Relation to longitudinal changes in academic and psychological adjustment. *Journal of Research on Adolescence*, 8, 123-158.
- Rubin, K. H. (1983). Recent perspective on social competence and peer status: Some introductory remarks. *Child Development*, 54, 1383-1385.
- Rubin, K. H. y Krasnor, L. (1986). Social-cognitive and social behavioral perspectives on problem solving. En M. Perimutter (Ed.), *The Minnesota Symposia on Child Psychology, Vol. 18: Cognitive perspectives on children's social and behavioral development* (pp, 1-18). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Rubin, K. H. y Krasnor, L. (1992). Interpersonal problem solving. En V. B. Van Hassett y M. Hersen (Eds.), *Handbook of social development* (pp. 283-323). New York: Plenum.
- Salomon, D., Watson, M., Battistich, V., Schaps, E. y Delucci, K. (1992). Creating caring community :Educational practices that promote children's prosocial development. En F. K. Oser, A. Dick y

- J. L. Patry (Eds.), *Effective and responsible teaching: The New Syntesis* (383-395). San Francisco: Jossey Bass.
- Sameroff, A.J. y Fiese, B. (1988). *Conceptual issues in prevention*. Manuscrito sin publicar. Brown University: Providence, R.I.
- Santos, M. A. (1990). Estructuras de aprendizaje y métodos cooperativos en educación. *Revista Española de Pedagogía*, XLVIII, 185, 53-78.
- Schachter, S. y Singer, J. (1962). Cognitive, social and physiological determinants of emotional state. *Psychological Review*, 69,379-399.
- Schneider, B. H. (1992). *Children's social competence in context*. Nueva York: Pergamon Press.
- Segura, M. (2002). *Ser persona y relacionarse. Habilidades cognitivas y sociales y crecimiento moral*. Madrid: Narcea
- Selman, R. L. (1980). *The growth of interpersonal understanding. Developmental and clinical analysis*. Nueva York: Academic Prees.
- Selman, R., Beardslee, W., Schultz, L., Krupa, M., y Podorefsky, D., (1986). Assessing adolescent interpersonal negotiations strategies: Toward the integration of structural and functional models. *Developmental Psychology*, 23(4), 450-459.
- Selman, R. L y Demorest, A. (1984). Observing troubled children's interpersonal negotiation strategies: differences between rejected and accepted boys. *Social Development*, 2(2), 83-95.
- Selman, R. L. y Yeates, K. O. (1987). Childhood social regulation of intimacy and autonomy: A developmental-constructionist perspective. En W. M. Kurtines y J. Gewirtz (Eds.), *Moral developmental through social interaction* (pp. 43-102). Nueva York: Wiley.
- Serow, R. y Solomon, D. (1979). Classroom climates and students intergroup behavior. *Journal of Educational Psychology*, 71, 669-676.
- Shantz, C. U. (1975). The development of social cognition. En E. M. Hetherington (Ed.), *Review of Child Development Research*, (vol.5) Chicago: University of Chicago Press.
- Shantz, C. U. (1987). Conflicts between children. *Child Development*, 58, 283-305.
- Shapiro, J., Burgoon, J., Welker, C. y Clough, J. (2002). Evaluation of the peacemakers program: school-based violence prevention for students in grades four through eight. *Psychology in the schools*, 39(1).
- Shure, M. B. (1982). Interpersonal problem-solving: A cog in the wheel of social cognition. En F.C. Serafica, *Social Cognitive Development in Context* (pp.133-166). New York: Guilford Press.

- Shure, M. B. (1988). Prevention research, evaluation and application: A reflections on a cognition approach. En T. D. Yawkey y J. E. Johnson, *Integrative process and socialization: early to middle Childhood* (pp. 23-40). Hillsdale, Nueva Jersey: Erlbaum.
- Shure, M., Spivack, G. y Gordon, R. (1972). Problem-solving thinking: a preventive mental health program for preschool children. *Reading World*, 11, 259-274.
- Shure, M., Spivack, G. y Jaeger, M. (1971). Problem-solving thinking and adjustment among disadvantaged preschool children. *Child Development*, 42, 1791-1803.
- Silva, F. y Matorrell, M. C. (1987). *BAS-3. Bateria de Socialización*. Madrid: TEA.
- Slavin, E. (1987). Cooperative learning: Where behavioral and humanistic approaches to classroom motivation meet. *Elementary School Journal*, 88, 329-337.
- Slavin, R. E., Karweit, N. L. y Madden, N. A. (1989). *Effective programs for students at risk*. Needham Heights, MA: Allyn y Bacon.
- Slavin, R. E., Karweit, N. L. y Wasik, B. A. (1994). *Preventing early school failure*. Needham Heights, MA: Allyn y Bacon.
- Smith, G.H. (1967). Usefulness of peer ratings of personality in educational research. *Educational and Psychological Measurement*, 27, 967-984.
- Solé, I. (1998). *Orientación Educativa e Intervención Psicopedagógica*. Barcelona: Horsori.
- Spence, S. H. (1980). *Social skills training ith children and adolescents: A consunsellor's manual*. Windsor:NFER.
- Spivack, G., Platt. J. y Shure, M. (1976). *The problem-solving approach to adjustment*. New York, Jossey-Bass.
- Spivack, G. y Shure, M. (1974). *Social adjustment of young children. A cognitive approach to solving real life problems*. San Francisco: Jossey Bass.
- Spivack, G. y Shure, M. B. (1978). *Problem solving techniques in childrearing*. San Francisco: Jossey Bass,
- Stewart, S. y Rubin, K. H. (1995). The social problem solving skills of anxious-withdrawn children. *Development and Psychopathology*, 7, 323-336.
- Strayer, F. F. (1980). Child ethology and the study of preschool social relations. En H. C. Foot, A. J. Chapman y J. R. Smith (Eds.), *Friendship and social relations in children* (pp. 235-265). Nueva York: Wiley.

- Switzer, G. E., Simmons, R. G., Dew, J. A., Regalsky, J. M. y Wang, C. H. (1995). The effect of a school-based helper program on adolescent self-image, attitudes and behavior. *Journal of Early Adolescent*, 15(4), 429-455
- Taylor, A. B. y Asher, S. R. (1984). Children's goals and social competence: Individual differences in a game-playing context. En T. Field, J. L. Roopnarine, y M. Segal (Eds.), *Friendships in normal and handicapped children* (pp. 53-80). Norwood, N.J.: Ablex.
- Torrego, J. C. (2000). *Mediación de conflictos en instituciones educativas. Manual para la formación de mediadores*. Madrid: Narcea.
- Trianes, M. V. (1988). Enseñanza de competencia social en la escuela infantil: Breve revisión crítica de los trabajos de Spivack y Shure. *Anuario Centro Asociado de la U.N.E.D.*, 2,163-188.
- Trianes, M. V. (1996). *Educación y Competencia Social. Un programa en el aula*. Málaga: Aljibe
- Trianes, M. V. (2000). *Violencia en contextos escolares*. Málaga: Aljibe.
- Trianes, M. V.(2002). Proyecto Docente. Psicología de la Educación. Dominio Afectivo y Social. Documento no publicado.
- Trianes, M. V., de la Morena, L. y Muñoz, A. M. (1999). *Relaciones sociales y prevención de la inadaptación social y escolar*. Málaga: Aljibe.
- Trianes, M. V. y Fernández-Figares, C. (2001). *Aprender a ser persona y a convivir: un programa para secundaria*. Bilbao: Desclée de Bower.
- Trianes, M. V. y Muñoz, A. M. (1994). *Programa de educación Social y Afectiva*. Málaga: Puerta Nueva.
- Trianes, M. V., Muñoz, A. y Jiménez, M. (1996). Importancia de la situación en la solución de problemas interpersonales hipotéticos según la edad. *Infancia y Aprendizaje*, 75, 107-123.
- Trianes, M. V., Muñoz, A. y Jiménez, M. (1997). *Competencia social: su educación y tratamiento*. Málaga: Pirámide.
- Trianes, M. V., Muñoz, A. y Jiménez, M. (1998). Problemas hipotéticos y status sociométrico en preescolar: un análisis situacional de las estrategias. *Escritos de Psicología*, 2, 13-26.
- Trianes, M. V., Rivas, T. y Muñoz, A. (1990). Una intervención psicoeducativa sobre las habilidades sociales de solución de problemas interpersonales en preescolar. *Análisis y Modificación de Conducta*, 16, (50), 587-625.

- Trianes, M. V., Rivas, T. y Muñoz, A. (1991). Eficacia diferencial de una intervención psicoeducativa en niños de preescolar inhibidos e impulsivos. *Análisis y Modificación de Conducta*, 17, (50), 895-916.
- Tricket, E. Moos, R. H. (1984). *Escala de Clima de Social*. Madrid: TEA.
- Turiel, E. (1983). *The development of social knowledge: Morality and convention*. Cambridge, UK: Cambridge University Press (Trad. Cast., Madrid: Debate, 1984).
- Turiel, E., Hildrebrandt, C. y Wainryb, C. (1991). Judging social issues: difficulties, inconsistencies and consistencies. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 56,(2), 1-103.
- Urbain, E. S. y Kendall, Ph. C. (1980). Review of social-cognitive problem-solving interventions with children. *Psychological Bulletin*, 8(1), 109-143.
- Urbain, E. S. y Savage, E. (1989). Interpersonal Cognitive Problem-Solving Training with children in the Schools. En J. N. Huges y R. J. Hall, *Cognitive Behavioral Psychology in the Schools*. (pp. 466-497). Nueva York: Guilford Press.
- Vaal, J. J. y Mccullagh J. (1977). The Rathus Assertiveness Schedule: Reliability at the junior high school level. *Adolescence*, 12, 411-419.
- Vandell, D. y Henbree, S. (1994). Peer social status and friendship: Independent contributors to children's social and academic adjustment. *Merrill-Palmer Quarterly*, 40,463—477.
- Villa, A. y Villar, L. M. (1992). *Clima organizativo y de aula. Teorías, modelos e instrumentos de medida*. Gobierno Vasco: Servicio Central de Publicaciones.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, M. A.: Harvard University Press.
- Wainfyb, C. (1993). Understanding differences in moral judgments: the role of informational assumptions. *Child Development*, 24, 840-851.
- Walberg, H. J. (1982). Improving educational standards and productivity. The research basic for policy. En A. Villa y L. M. Villar (Coords.), *Clima organizativo y de aula. Teorías, modelos e instrumentos de medida*. Gobierno Vasco: Servicio Central de Publicaciones.
- Waters, E. y Sroufe, L. A. (1983). Social competence as a developmental construct. *Developmental Review*, 3, 79-97.
- Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71,3-25.

- Weinstein, E. A. (1969). The development of interpersonal competence. En D. Goslin (Ed.), *Handbook of socialization theory and research* (pp. 753-775). Chicago: Rand McNally.
- Weinstein, R. S., Marshall, H. H., Shap, L. y Botkin, M. (1984). Pygmalion and the students: Age and classroom differences in children awareness of teacher expectations. *Child development*, 58, 1079-1093.
- Weissberg, R. P. (1985). Designing effective social problem-solving programs for the classroom. En B. A. Edelstein, K. H. Rubin y J. E. Ledingham (Eds.), *Children's peer relations: issues in assessment and intervention* (pp. 225-242). Nueva York: Springer-Verlag.
- Weissberg, R. P. y Allen, J. P. (1986). Promoting Children's Social Skills and Adaptive Interpersonal Behavior. En B. A. Edelstein y L. Michelson (Eds.), *Handbook of Prevention* (pp. 153-176) Nueva York: Plenum Press.
- Weissberg, R. P., Caplan, M. Z. y Sivo, P. J. (1989). A new conceptual framework for establishing school-based social competence programs. En L. A. Bond y B. E. Compas (Eds.), *Primary prevention and promotion in the schools* (pp.255-296). Newbury Park, C.A: Sage Publications.
- White, R. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66, 297-333.
- White, R. (1979). Competence as an aspect of personal growth. En M. Kent y J. Rolf (Eds.), *Social competence in children* (pp. 5-22). Hanover, N.H.: University Press of New England.
- White, B. y Watts, J. (1973). *Experience and environment*, Vol. 1. Englewood Cliffs, N.J.:Prentice-Hall.
- Wilson, K. y Gallois, C. (1993). *Assertion y its social context*. Londres:Pergamon Press.
- Wine, J. D. (1981). From defect to competence models. En J. D. Wine y M. D. Smye (Eds.), *Social Competence* (pp. 3-35). Nueva York: The Guilford Press.
- Witt, J. C. y Martens, B. K. (1988). Problems with problem-solving consultation: Re-analysis of assumptions, methods, and goals. *School Psychology Review*, 17, 211-26.
- Yeates, K. D. y Selman, R. L. (1989). Social competence in the schools: towards an integrative developmental model for intervention. *Developmental Review*, 9, 64-100.
- Zimbardo, P. G. (1979). *Psychology and life* (10ª ed.). Glenview, IL: Scott, Foresman y Company.

9. ANEXOS

ANEXO I

INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN UTILIZADOS:

FACTORES O SUBESCALAS.

ANEXO I.1.

CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DE HABILIDADES SOCIALES PARA JÓVENES

(*MATSON EVALUATION OF SOCIAL SKILLS IN YOUNGSTERS, MESSY;
MATSON, ROTATORI Y HELSEL, 1983*)

ESCALA MESSY PARA ALUMNO/A.

Nombre.....Centro.....Curso...
Profesor.....

Rodea con un círculo el número que mejor represente si la frase describe tu forma de ser o comportarte generalmente, teniendo en cuenta la siguiente equivalencia:

1 2 3 4
nunca a veces a menudo siempre

- | | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1. Suelo hacer reír a los demás. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2. Amenazo a la gente o me porto como un matón. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3. Me enfado con facilidad. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4. Soy un mandón (le digo a la gente lo que tiene que hacer en lugar de preguntar/pedir). | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 5. Critico o me quejo con frecuencia. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 6. Interrumpo a los demás cuando están hablando. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 7. Cojo cosas que no son mías sin permiso. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 8. Me gusta presumir ante los demás de las cosas que tengo. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 9. Miro a la gente cuando hablo con ella. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 10. Tengo muchos amigos/as | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 11. Pego cuando estoy furioso. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 12. Ayudo a un amigo que está herido. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 13. Doy ánimo a un amigo que está triste. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 14. Miro con desprecio a otros niños. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 15. Me enfado y me pongo celoso cuando a otras personas les van bien las cosas. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 16. Me siento feliz cuando otra persona está bien. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 17. Me gusta sacar defectos y fallos a los demás. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 18. Siempre quiero ser el primero. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 19. Rompo mis promesas. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 20. Alabo a la gente que me gusta. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 21. Miento para conseguir algo que quiero. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 22. Molesto a la gente para enfadarla. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 23. Me dirijo a la gente y entablo conversación. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 24. Digo "gracias" y soy feliz cuando la gente hace algo por mí. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 25. Me gusta estar solo. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 26. Temo hablarle a la gente. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 27. Guardo bien los secretos. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 28. Sé cómo hacer amigos. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 29. Hiero los sentimientos de los demás a conciencia. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 30. Me burlo de los demás. | 1 | 2 | 3 | 4 |

31. Doy la cara por mis amigos.	1	2	3	4
32. Miro a la gente cuando está hablando.	1	2	3	4
33. Creo que lo sé todo.	1	2	3	4
34. Comparto lo que tengo con otros.	1	2	3	4
35. Soy testarudo.	1	2	3	4
36. Actúo como si fuera mejor que los demás.	1	2	3	4
37. Muestro mis sentimientos.	1	2	3	4
38. Pienso que la gente me critica cuando en realidad no lo hace.	1	2	3	4
39. Hago ruidos que molestan a los otros (eructar, sonarse,...).	1	2	3	4
40. Cuido las cosas de los demás como si fueran mías.	1	2	3	4
41. Hablo demasiado fuerte.	1	2	3	4
42. Llamo a la gente por sus nombres.	1	2	3	4
43. Pregunto si puedo ayudar.	1	2	3	4
44. Me siento bien si ayudo a alguien.	1	2	3	4
45. Intento ser mejor que los demás.	1	2	3	4
46. Hago preguntas cuando hablo con los demás.	1	2	3	4
47. Veo a menudo a mis amigos.	1	2	3	4
48. Juego solo.	1	2	3	4
49. Me siento solo.	1	2	3	4
50. Me pongo triste cuando ofendo a alguien.	1	2	3	4
51. Me gusta ser el líder.	1	2	3	4
52. Participo en los juegos con otros niños.	1	2	3	4
53. Me meto en peleas con frecuencia.	1	2	3	4
54. Me siento celoso de otras personas.	1	2	3	4
55. Hago cosas buenas por la gente que se porta bien conmigo.	1	2	3	4
56. Pregunto a los demás cómo están, qué hacen,..	1	2	3	4
57. Me quedo en casa de la gente tanto tiempo, que casi me tienen que echar.	1	2	3	4
58. Explico las cosas más veces de las necesarias.	1	2	3	4
59. Me río de los chistes e historias divertidas que cuentan los demás.	1	2	3	4
60. Pienso que ganar es lo más importante.	1	2	3	4
61. Suelo molestar a mis compañeros porque les tomo el pelo.	1	2	3	4
62. Me vengo de quien me ofende.	1	2	3	4

ESCALA MESSY PARA EL PROFESOR/A.

Nombre.....Centro.....Curso.....
 Profesor.....

Rodee con un círculo el número que mejor represente si la frase describe el comportamiento habitual de este niño, teniendo en cuenta la siguiente equivalencia:

1	2	3	4
nunca	a veces	a menudo	siempre

- | | | | | |
|--|---|---|---|---|
| 1. Hace a la gente reír (cuenta chistes, historias divertidas,...) | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2. Amenaza a la gente o se porta como un matón. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3. Se enfada fácilmente. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4. Es mandón (le dice a la gente qué hacer en vez de preguntar/pedir). | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 5. Critica o se queja con frecuencia. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 6. Interrumpe cuando alguien más está hablando. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 7. Coge o utiliza las cosas de los demás sin permiso. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 8. Le gusta presumir ante los demás de las cosas que tiene. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 9. Abofetea o pega cuando está furioso. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 10. Ayuda a un amigo que está herido. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 11. Mira a otros niños con desprecio. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 12. Se enfada o siente celos cuando a otra persona le va bien. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 13. Saca faltas o errores a otros niños. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 14. Siempre quiere ser el primero. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 15. Rompe las promesas. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 16. Miente para obtener lo que quiere. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 17. Molesta a la gente para enfadarla | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 18. Se dirige a la gente para iniciar una conversación. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 19. Dice "gracias " y es feliz cuando alguien hace algo por él. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 20. Le da miedo hablar con la gente. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 21. Hierde los sentimientos de otros intencionadamente. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 22. Es un mal perdedor. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 23. Divierte a los demás. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 24. Agobia a la gente con sus problemas. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 25. Da la cara por sus amigos. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 26. Mira a la gente cuando le habla. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 27. Piensa que lo sabe todo. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 28. Sonríe a la gente que conoce. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 29. Es testarudo. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 30. Actúa como si fuera mejor que los demás. | 1 | 2 | 3 | 4 |

31. Suele mostrar sus sentimientos.	1	2	3	4
32. Piensa que están hablando mal de él cuando no es así.	1	2	3	4
33. Piensa que van a sucederle cosas buenas.	1	2	3	4
34. Trabaja bien en equipo.	1	2	3	4
35. Suele hacer ruidos que molesta a los demás (eruptos, sonarse...)	1	2	3	4
36. Presume demasiado cuando gana.	1	2	3	4
37. Cuida las cosas de los demás como si fueran suyas.	1	2	3	4
38. Habla demasiado fuerte.	1	2	3	4
39. Llama a la gente por su nombre.	1	2	3	4
40. Pregunta si puede ayudar en algo.	1	2	3	4
41. Se siente bien si ayuda a los demás.	1	2	3	4
42. Se defiende solo.	1	2	3	4
43. Siempre piensa que algo malo le va a pasar.	1	2	3	4
44. Intenta ser mejor que nadie.	1	2	3	4
45. Suele preguntar cosas cuando habla con los demás.	1	2	3	4
46. Se siente solo.	1	2	3	4
47. Se siente apenado cuando ofende a alguien.	1	2	3	4
48. No tiene paciencia cuando está esperando algo.	1	2	3	4
49. Le gusta ser el líder.	1	2	3	4
50. Se apunta a juegos con otros niños.	1	2	3	4
51. Cuando juega cumple las reglas del juego.	1	2	3	4
52. Suele pelearse en numerosas ocasiones.	1	2	3	4
53. Se siente celoso de los demás.	1	2	3	4
54. Hace cosas buenas por la gente que es amable con él.	1	2	3	4
55. Manipula a los demás para conseguir lo que quiere.	1	2	3	4
56. Pregunta a los demás como están, qué están haciendo.	1	2	3	4
57. Es muy pesado.	1	2	3	4
58. Explica las cosas más de lo necesario.	1	2	3	4
59. Es simpático con la gente que acaba de conocer.	1	2	3	4
60. Hierde a los demás cuando quiere conseguir algo.	1	2	3	4
61. Habla demasiado de sus problemas o preocupaciones.	1	2	3	4
62. Piensa que ganar lo es todo.	1	2	3	4
63. Suele molestar a los demás porque les toma el pelo.	1	2	3	4
64. Se venga de quien le ofende.	1	2	3	4

FACTORES DEL MESSY ALUMNO/A

Items	1º Factor .HABILIDADES SOCIALES
(9)	Miro a la gente cuando hablo con ella.
(10)	Tengo muchos amigos/as.
(12)	Ayudo a un amigo que está herido
(13)	Doy ánimo a un amigo que está triste.
(16)	Me siento feliz cuando otra persona está bien.
(20)	Alabo a la gente que me gusta.
(23)	Me dirijo a la gente y entablo conversación.
(24)	Doy "gracias " y soy feliz cuando la gente hace algo por mí.
(28)	Sé cómo hacer amigos.
(31)	Doy la cara por mis amigos.
(32)	Miro a la gente cuando está hablando.
(34)	Comparto lo que tengo con otros.
(37)	Muestro mis sentimientos.
(40)	Cuido las cosas de los demás como si fueran mías.
(42)	Llamo a la gente por sus nombres.
(43)	Pregunto si puedo ayudar.
(44)	Me siento bien si ayudo a alguien
(46)	Hago preguntas cuando hablo con los demás
(50)	Me pongo triste cuando ofendo a alguien.
(52)	Participo en los juegos con otros niños.
(55)	Hago cosas buenas por la gente que se porta bien conmigo.
(56)	Pregunto a los demás cómo están, qué hacen.
(59)	Me río de los chistes e historias divertidas que cuentan los demás.
Items	2º Factor .ASERTIVIDAD INAPROPIADA
(2)	Amenazo a la gente o me porto como un matón.
(7)	Cojo cosas que no son mías sin permiso.
(11)	Pego cuando estoy furioso.
(14)	Miro con desprecio a otros a otros niños.
(17)	Me gusta sacar defectos y fallos a los demás.
(19)	Rompo mis promesas.
(21)	Miento para conseguir algo que quiero.
(22)	Molesto a la gente para enfadarla.
(29)	Hiero los sentimientos de los demás a conciencia.
(30)	Me burlo de los demás.
(39)	Hago ruidos que molestan a los otros (eructar, sonarse,...).
(41)	Hablo demasiado fuerte.
(53)	Me meto en peleas con frecuencia.
(60)	Pienso que ganar es lo primero.
(61)	Suelo molestar a mis compañeros porque le s tomo el pelo.
(62)	Me vengo de quien me ofende.

Items	3º Factor . IMPULSIVIDAD
(3)	Me enfado con facilidad.
(4)	Soy un mandón (le digo a la gente lo que tiene que hacer en lugar de preguntar/pedir).
(5)	Critico o me quejo con frecuencia.
(6)	Interrumpo a los demás cuando están hablando.
(35)	Soy testarudo.
Items	4º Factor. SOBRECONFianza
(8)	Me gusta presumir ante los demás de las cosas que tengo.
(33)	Creo que lo sé todo.
(36)	Actuó como si fuera mejor que los demás.
(57)	Me quedo en casa de la gente tanto tiempo, que casi me tienen que echar.
(58)	Explico las cosas más veces de las necesarias.
Items	5º Factor CELOS/SOLEDAD
(15)	Me enfado y me pongo celoso cuando a otras personas les van bien las cosas.
(38)	Pienso que la gente me critica cuando en realidad no lo hacen.
(49)	Me siento solo.
(54)	Me siento celoso de otras personas.

FACTORES DEL MESSY PROFESOR/A

Items	1º Factor. HABILIDADES SOCIALES
(1)	Hace a la gente reír (cuenta chistes, historias divertidas....)
(10)	Ayuda a un amigo que está herido.
(18)	Se dirige a la gente para iniciar una conversación.
(19)	Dice "gracias" y es feliz cuando alguien hace algo por él.
(25)	Da la cara por sus amigos.
(26)	Mira a la gente cuando le habla.
(28)	Sonrió a la gente que conoce.
(33)	Piensa que van a sucederle cosas buenas.
(34)	Trabaja bien en equipo.
(37)	Cuida las cosas de los demás como si fueran suyas
(39)	Llama a la gente por su nombre.
(40)	Pregunto si puede ayudar en algo.
(41)	Se siente bien si ayuda a los demás.
(45)	Suele preguntar cosas cuando habla con los demás.
(47)	Se siente apenado cuando ofende a alguien.
(50)	Se apunta a juegos con otros niños.
(51)	Cuando juega cumple las reglas del juego.
(54)	Hace cosas buenas por la gente que es amable con él.
(56)	Pregunta a los demás como están, qué están haciendo...
(59)	Es simpático con la gente que acaba de conocer.
Items	2º Factor. ASERTIVIDAD INAPROPIADA
(2)	Amenaza a la gente o se porta como un matón.
(3)	Se enfada fácilmente.
(4)	Es mandón (le dice a la gente qué hacer en vez de preguntar/pedir).
(5)	Critica o se queja con frecuencia
(6)	Interrumpe cuando alguien más está hablando.
(7)	Coge o utiliza las cosas de los demás sin permiso.
(8)	Le gusta presumir ante los demás de las cosas que tiene.
(9)	Abofetea o pega cuando está furioso.
(11)	Mira a otros niños con desprecio.
(12)	Se enfada o siente celos cuando a otra persona le va bien.
(13)	Saca faltas o errores a otros niños.
(14)	Siempre quiere ser el primero.
(15)	Rompe las promesas.
(16)	Miente para obtener lo que quiere.
(17)	Molesta a la gente para enfadarla.
(21)	Hiere los sentimientos de otros intencionadamente.
(22)	Es un mal perdedor.
(24)	Agobia a la gente con sus problemas.
(27)	Piensa que lo sabe todo.
(29)	Es testarudo.
(30)	Actúa como si fuera mejor que los demás.
(31)	Suele mostrar sus sentimientos.
(32)	Piensa que están hablando mal de él cuando no es así.
(35)	Suele hacer ruidos que molestan a los demás(eructar, sonarse.....)
(36)	Presume demasiado cuando gana.
(38)	Habla demasiado fuerte.
(42)	.Llamo a la gente por
(44)	Intenta ser mejor que nadie.
(48)	No tiene paciencia cuando está esperando algo.
(49)	Le gusta ser el líder
(52)	Suele pelearse en numerosas ocasiones.

- (53) Se siente celoso de los demás.
 - (55) Manipula a los demás para conseguir lo que quiere.
 - (57) Es muy pesado.
 - (58) Explica las cosas más de lo necesario.
 - (60) Hierde a los demás cuando quiere conseguir algo.
 - (61) Habla demasiado de sus problemas o preocupaciones.
 - (62) Piensa que ganar lo es todo.
 - (63) Suele molestar a los demás porque les toma el pelo.
 - (64) Se venga de quien le ofende.
-

ANEXO I.2.

CUESTIONARIO PENSAMIENTO ALTERNATIVO
(PA; TRIANES, MUÑOZ Y JIMÉNEZ , 1996, 1998).

TEST DE PROBLEMAS HIPOTÉTICOS (PA)

APELLIDOS.....NOMBRE.....
EDAD.....CURSO.....SEXO V M COLEGIO.....
FECHA.....

INSTRUCCIONES

A CONTINUACIÓN VAS A ENCONTRAR UNAS CUANTAS SITUACIONES QUE SON EJEMPLOS DE PROBLEMAS QUE ES POSIBLE QUE TENGAS O QUE HAYAS TENIDO. DE TODOS MODOS, NO IMPORTA SI NUNCA HAS TENIDO O TE HAS ENCONTRADO EN UN PROBLEMA DE ESTE TIPO; PUEDES IMAGINÁRTELO Y CONTESTAR IGUALMENTE.

SE TRATA DE QUE LEAS DETENIDAMENTE CADA UNO DE ESTOS PROBLEMAS Y SEÑALES LA SOLUCIÓN QUE TÚ ELEGIRÍAS DE TODAS LAS SOLUCIONES QUE SE TE OFRECEN.

PROCURA HACERLO LO MEJOR POSIBLE, PERO ES MUY IMPORTANTE QUE HAGAS ESTE EJERCICIO TÚ SOLO. NO MIRES A TU COMPAÑERO DE AL LADO.

Estás haciendo un trabajo de clase y necesitas un libro de la sala de lecturas del colegio para terminarlo. Lo necesitas ahora mismo para poder terminarlo. Vas a por él y ves que ya lo ha cogido otro niño de tu clase. ¿Tú que harías?

1. Esperaría a que otro niño terminara con el libro.
2. Le explicaría que yo también lo necesito.
3. Le diría que si me deja el libro yo le doy algo que le guste (caramelos, estampas, chucherías...).
4. No haría el trabajo.
5. Se lo quitaría.
6. Se lo diría al profesor.

Un domingo quieres quedarte a jugar con un amigo tuyo, pero tus padres quieren llevarte a pasar el día a casa de tus abuelos. ¿Tú qué harías?

1. Me aguantaría y jugaría con mi amigo en otro momento, cuando volviera de casa de mis abuelos u otro día.
2. Intentaría convencerlos.
3. Les diría que medio día juego con mis amigos y medio día veo a mis abuelos.
4. Les diría a mis padres que portaré muy bien si me dejan quedarme.
5. Me escaparía.
6. Prostetaría mucho todo el rato hasta que me dejaran.

Tu profesor ha salido y ha dejado a un compañero de apuntador. Tú crees que te has portado muy bien pero ves que tu compañero te ha apuntado. ¿Qué harías?

1. Le diría al apuntador que por qué me apunta si no he hecho nada malo.
2. Le diría que si me borra yo tampoco lo apuntaré.
3. Me aguantaría.
4. A mi no me importa nada.
5. Le amenazaría (le diría: "cuando salgamos te vas a enterar").
6. Esperaría al profesor y se lo diría, para que le regañara.

Un niño de tu clase forma una pandilla para meterse contigo y no te dejan tranquilo. ¿Tú qué harías?

1. Esperaría a verlo solo para meternos con él mi amigo y yo.
2. Le pediría que me deje en paz.
3. Le diría al niño que por qué quiere meterse conmigo, si yo no he hecho nada.
4. Me aguantaría.
5. Iría al niño y le pegaría.
6. Iría al profesor y se lo contaría.

Tienes que entregar un dibujo antes de salir, y todavía te falta colorearlo. Cuando tienes tus colores preparados, viene un compañero de clase y te los pide. ¿Tú qué harías?

1. Le diría que se lo dijera al profesor.
2. Le diría que se venga a mi mesa y los usaríamos a la vez.
3. Le diría que lo necesito yo para terminar mi trabajo.
4. No le haría caso, seguiría con mi trabajo.
5. No haría falta que yo le ayudara, porque seguro que alguien le ayudaría.
6. Nada, que los hubiera traído de su casa.

Estáis jugando un mate en el recreo. A un compañero de tu clase le pegan con el balón en la cara, se cae y empieza a sangrar por la nariz. ¿Tú qué harías?

1. Me iría con él para curarlo.
2. No sabría qué hacer.
3. Seguiría jugando, porque seguro que algún profesor le ayudaría.
4. Nada, que hubiera tenido cuidado.
5. Iría a avisar al profesor.
6. Cuando terminara de jugar, iría a ver lo que pasa.

TIPOLOGIA DE ESTRATEGIAS DE SOLUCIÓN DE PROBLEMAS ((Jiménez, 1994; Trianes, Muñoz y Jiménez, 1996)(tomado de Trianes, 1996)

COMPARTIR: Hacer algo conjuntamente con alguien, ayudar a hacer algo a alguien, dejar o prestar lo propio. Ejemplo: "ponerme a trabajar con él en su sitio".

PETICION: Toda petición directa, indagación o pregunta encaminada a obtener información sobre el problema planteado, su solución o conducta implicadas para conseguir el objeto. Ejemplo: "pedírselo por favor", "preguntarle por qué lo hace".

NEGOCIAR: Acción encaminada a conseguir una ventaja a cambio de ceder en algo (aceptable socialmente) con una reciprocidad de intereses. Dar algo a alguien a cambio de algo. Ejemplo: "decirle que daré algo", " ..que me voy a portar bien a cambio.."

RAZONAR, EXPLICAR, CONVENCER: Todo razonamiento o explicación encaminado a lograr el convencimiento del otro en orden a conseguir el objetivo, superar obstáculos o encontrar el momento oportuno para la solución del problema planteado. Se excluye toda razón que sea una mentira o negar la propia responsabilidad. Ejemplo: " decirle que eso esta mal"" convencerle de que me lo dé".

DISCULPARSE: Toda acción o reconocimiento de la propia culpa, falta cometida o responsabilidad en una acción. Ejemplo: "pedir perdón".

SOLUCIÓN ALTERNATIVA: Toda solución relacionada con la formulación del problema pero no con el objetivo concreto del problema. Ejemplo: " irme a otra fuente", "sacarle fotocopias"

OTRAS SOLUCIONES CONSTRUCTIVAS: Otras soluciones relacionadas con la formulación y objetivos del problema pero que no caen en ninguna de las otras estrategias.

AGRESIÓN FÍSICA DIRECTA: Toda expresión que hace referencia a agredir, pegar o causar daño al otro, de forma directa, como forma de conseguir el objetivo. Ejemplo: " pegarle un empujón".

AGRESIÓN VERBAL: Insultar, maldecir, decir tacos, amenazar, etc.

DEFENDER LOS PROPIOS DERECHOS: Toda acción o afirmación encaminada a defender el propio derecho sin agredir o violar los derechos de los demás, incluyendo la expresión de sentimientos y emociones tanto positivas como negativas. Ejemplo: "que estoy antes" "decirle al profesor que yo no lo he hecho".

MANDATO, IMPOSICIÓN: Ordenes o acciones que se salen con la suya por medios no agresivos (física ni verbalmente). Ejemplo: "quitárselo".

ESPERAR, APLAZAR: Posponer la acción hasta un momento más oportuno para alcanzar el objetivo. Ejemplo: "esperar a que termine", "decírselo otro día, en otro momento".

CHANTAJE: Presionar o inducir al otro a actuar con amenaza, inducción de culpa o engaño, incluyendo manifestaciones emocionales: llorar, enfadarse, etc. Ejemplo: "si no me lo das se lo digo a la seño".

COMPENSAR, REPARAR EL DAÑO: Afirmaciones relativas a compensar o reparar el daño causado. Ejemplo: "comprarle otro", "darle el mío".

NEGAR LA PROPIA RESPONDABILIDAD: Toda afirmación con ese objeto, incluyendo aquí mentir se distingue de defender sus propios derechos. Ejemplo: "decirle al maestro que yo no lo he hecho"

APELAR AL ADULTO: Recurrir a un adulto o niño/a mayor, como forma de solucionar el problema. Ejemplo: "decírselo al profesor".

SOLUCIONES IRREVELANTES que no tienen relación alguna con el problema planteado.

ANEXO I.3.

ESCALA DE OBSERVACIÓN DE CONDUCTA MANIFIESTA DEL NIÑO (EOCAN)

ESCALA DE OBSERVACIÓN DE CONDUCTA MANIFIESTA DEL NIÑO (EOCAN)

APELLIDOS Y NOMBRE

EDAD SEXO

CENTRO

CURSO FECHA/...../.....

PROFESOR/A

Con esta escala se pretende evaluar dos aspectos de la conducta social del niño: AMISTOSIDAD Y COOPERACIÓN.

Por favor, responda de forma precisa, rodeando el SI o el NO según el ítem en cuestión refleje más adecuadamente el comportamiento ACTUAL del niño, teniendo en cuenta su CONDUCTA OBSERVABLE, y evitando las posibles inferencias e interpretaciones.

AMISTOSIDAD

- | | | |
|--|----|----|
| 1. Es amable (utiliza un tono amable en sus conversaciones, suele sonreír, etc.) | SI | NO |
| 2. Hace amigos rápidamente. | SI | NO |
| 3. Tiene muchos/as amigos/as. | SI | NO |
| 4. Conserva sus amistades, dentro del mismo año o de uno para otro. | SI | NO |
| 5. Suele sonreír a sus compañeros, dentro y fuera del colegio. | SI | NO |
| 6. Perdona u olvida fácilmente a los que le ofenden o pegan. | SI | NO |
| 7. Es muy educado con los demás (suele pedir las cosas por favor). | SI | NO |
| 8. Siempre está rodeado de otros niños. | SI | NO |
| 9. Habla bien de los otros. | SI | NO |
| 10. A los /las chicos/as les gusta juntarse con él. | SI | NO |
| 11. Suele salir en defensa del niño que está en dificultades. | SI | NO |
| 12. Suele escuchar a los otros muy atentamente cuando le cuentan algo. | SI | NO |

COOPERACIÓN

- | | |
|---|-------|
| 1. Tiende a ayudar a sus compañeros cuando lo necesitan. | SI NO |
| 2. Se presta voluntario/a para actividades tanto en clase como fuera. | SI NO |
| 3. Comparte sus cosas (comida, materiales escolares, dinero) | SI NO |
| 4. Regala fácilmente cosas de su pertenencia. | SI NO |
| 5. Hace cuantos favores se le piden | SI NO |
| 6. Respeta y se atiene a las reglas de los juegos. | SI NO |
| 7. Si un niño tiene algún problema (se hace una herida) suele ser él quien siempre lo acompaña. | SI NO |
| 8. Participa en las actividades de grupo | SI NO |
| 9. En los trabajos de grupo suele fomentar la participación. | SI NO |
| 10. Es habitual verlo inscrito en distintas actividades. | SI NO |
| 11. Admite sugerencias y correcciones de los otros cuando realiza algún trabajo en grupo. | SI NO |
| 12. Admite y participa de buena gana en una actividad de grupo independientemente de los compañeros con quien tenga que formar grupo. | SI NO |

Factores DEL EOCAN

Items	1º Factor .AMISTOSIDAD
(1)	Es amable (utiliza un tono amable en sus conversaciones, suele sonreír, etc.).
(2)	Hace amigos rápidamente.
(3)	Tiene muchos/as amigos/as.
(4)	Conserva sus amistades, dentro del mismo año o de uno para otro.
(5)	Suele sonreír a sus compañeros, dentro y fuera del colegio.
(6)	Perdona u olvida fácilmente a los que le ofenden o pegan.
(7)	Es muy educado con los demás (suele pedir las cosas por favor)
(8)	Siempre está rodeado de otros niños.
(9)	Habla bien de los otros.
(10)	A los /las chicos/as les gusta juntarse con él.
(11)	Suele salir en defensa del niño que está en dificultades.
(12)	Suele escuchar a los otros muy atentamente cuando le cuentan algo.
Items	2º Factor.COOPERACIÓN
(1)	Tiende a ayudar a sus compañeros cuando lo necesitan.
(2)	Se presta voluntario/a para actividades tanto en clase como fuera.
(3)	Comparte sus cosas (comida, materiales escolares, dinero)
(4)	Regala fácilmente cosas de su pertenencia.
(5)	Hace cuantos favores se le piden
(6)	Respeto y se atiene a las reglas de los juegos.
(7)	Si un niño tiene algún problema (se hace una herida) suele ser él quien siempre lo acompaña.
(8)	Participa en las actividades de grupo
(9)	En los trabajos de grupo suele fomentar la participación.
(10)	Es habitual verlo inscrito en distintas actividades.
(11)	Admite sugerencias y correcciones de los otros cuando realiza algún trabajo en grupo.
(12)	Admite y participa de buena gana en una actividad de grupo independientemente de los compañeros con quien tenga que formar grupo.

ANEXO I.4.

SOCIOMETRICO

ANEXO I.5.

ESCALA DE CLIMA SOCIAL: CENTRO ESCOLAR
(Tricket y Moss ,1984)

CLIMA SOCIAL: CENTRO ESCOLAR (ALUMNO/A)

NOMBRE DEL ALUMNO:

EDAD:

NOMBRE DEL COLEGIO:

CURSO:

A continuación encontrarás frases que se refieren a cosas que ocurren en clase: los alumnos, los profesores, las tareas de esta clase. Después de leer cada frase debes decidir si es verdadera(V) o falsa (F). Si crees que la frase es verdadera o casi siempre verdadera anota una X en el espacio correspondiente a la(V); si crees que la frase es falsa o casi siempre falsa, anota una X en el espacio correspondiente a la (F) (falsa).

	V	F
1 En clase tenemos un conjunto de normas claras, que hay que cumplir.		
2.En nuestra clase, hay pocas normas que cumplir.		
3.Aquí, siempre aparecen nuevas ideas.		
4.En nuestra clase, hay pocas normas que cumplir.		
5.Si nosotros no cumplimos una norma de la clase, seguramente nos castigarán.		
6.Nosotros hacemos tareas diferentes cada día.		
7.Nuestro profesor nos tiene dicho lo que ocurrirá si no cumplimos las normas de clase.		
8.Normalmente el profesor no es muy severo.		
9.En nuestra clase, no empleamos nuevas maneras de aprender, casi siempre hacemos lo mismo.		
10.Nuestro profesor nos aclara las normas de la clase.		
11. Nosotros podemos tener problemas con nuestro profesor, por hablar cuando no debemos.		
12.A nuestro profesor le gusta que hagamos trabajos originales.		
13.El profesor intenta que cumplamos las normas de clase.		
14.En clase, nosotros no tenemos que seguir siempre las normas de clase.		
15. Nosotros no podemos decir casi nada sobre la manera de pasar el tiempo en clase.		
16.Quizás podamos aprender algo más, si el profesor se siente bien.		
17.Nos pueden castigar si no estamos en nuestro sitio al empezar la clase.		
18.Nuestro profesor nos propone trabajos originales.		
19. Tenemos reglas muy claras para hacer los deberes.		
20. En nuestra clase es más fácil que nos castiguen que en otras clases.		
21. En la clase hay normas claras, para hacer nuestras tareas		
22. Las normas sobre la clase, nos la explico el profesor en las primeras semanas.		
23. Nuestro profesor aguanta mucho.		
24. Nosotros hemos podido elegir nuestros sitios en clase.		
25. A veces no estamos seguros de cuando rompemos las normas de clase.		
26. Nuestro profesor nos echa de clase si nos portamos mal.		
27. Casi todos los días hacemos los mismos deberes.		
28. Nuestro profesor se comporta igual con los niños que no siguen las normas.		
29. Cuando nuestro profesor nos propone una norma, hace que la cumplamos.		
30. En nuestra clase, el profesor nos permite que preparemos nuestros trabajos		

**SUBESCALAS DE LA "ESCALA DE CLIMA SOCIAL: CENTRO ESCOLAR
PARA ALUMNOS".**

Dimensión ESTABILIDAD	
Ítems	subescala: CONTROL
(2)	En nuestra clase, hay pocas normas que cumplir.
(5)	Si nosotros no cumplimos una norma de la clase, seguramente nos castigarán.
(8)	Normalmente el profesor no es muy severo.
(11)	Nosotros podemos tener problemas con nuestro profesor, por hablar cuando no debemos.
(14)	En clase, nosotros no tenemos que seguir siempre las normas de clase.
(17)	Nos pueden castigar si no estamos en nuestro sitio al empezar la clase.
(20)	En nuestra clase es más fácil que nos castiguen que en otras clases.
(23)	Nuestro profesor aguanta mucho.
(26)	Nuestro profesor nos echa de clase si nos portamos mal.
(29)	Cuando nuestro profesor nos propone una norma, hace que la cumplamos.
Ítems	subescala: CLARIDAD
(1)	En clase tenemos un conjunto de normas claras, que hay que cumplir.
(4)	En nuestra clase, hay pocas normas que cumplir.
(7)	Nuestro profesor nos tiene dicho lo que ocurrirá si no cumplimos las normas de clase.
(10)	Nuestro profesor nos aclara las normas de la clase.
(13)	El profesor intenta que cumplamos las normas de clase.
(16)	Quizás podamos aprender algo más, si el profesor se siente bien.
(19)	Tenemos reglas muy claras para hacer los deberes.
(22)	Las normas sobre la clase, nos la explico el profesor en las primeras semanas.
(25)	A veces no estamos seguros de cuando rompemos las normas de clase.
(28)	Nuestro profesor se comporta igual con los niños que no siguen las normas.
Dimensión CAMBIO	
Ítems	subescala: INNOVACIÓN
(3)	Aquí, siempre aparecen nuevas ideas.
(6)	Nosotros hacemos tareas diferentes cada día.
(9)	En nuestra clase, no empleamos nuevas maneras de aprender, casi siempre hacemos lo mismo.
(12)	A nuestro profesor le gusta que hagamos trabajos originales.
(15)	Nosotros no podemos decir casi nada sobre la manera de pasar el tiempo en clase.
(18)	Nuestro profesor nos propone trabajos originales.
(21)	En la clase hay normas claras, para hacer nuestras tareas.
(24)	Nosotros hemos podido elegir nuestros sitios en clase.
(27)	Casi todos los días hacemos los mismos deberes.
(30)	En nuestra clase, el profesor nos permite que preparemos nuestros trabajos

CLIMA SOCIAL:CENTRO ESCOLAR. (PROFESOR/A)

A continuación encontrarás frases; se refieren a cosas de este centro: los alumnos, los profesores, las tareas de esta clase, etc. Después de leer cada frase debes decidir si es verdadera(V) o falsa (F) en esta clase.

Anota las contestaciones en la Hoja de respuestas. Si crees que la frase es verdadera o casi siempre verdadera, anota una X en el espacio correspondiente a la V (Verdadero) en la hoja; si crees que la frase es falsa o casi siempre falsa, anota un X en el espacio correspondiente a la F (Falso). Sigue el orden de la numeración que tienen las frases aquí y en la hoja, para no equivocarte al anotar las respuestas. Una flecha te recordará que debes pasar a otra línea en la hoja.

Nota- Cuando se habla de alumnos/profesores puede entenderse también alumnas/profesoras.

NO ESCRIBA NADA EN ESTE IMPRESO

1. Los alumnos ponen mucho interés en lo que hacen en esta clase.
 2. En esta clase, los alumnos llegan a conocerse realmente bien unos a otros.
 3. El profesor dedica muy poco a hablar con los alumnos.
 4. Casi todo el tiempo de clase se dedica a la lección del día.
 5. Aquí, los alumnos se sienten presionados para competir entre ellos.
 6. Esta clase está muy bien organizada.
 7. Hay un conjunto de normas claras que los alumnos deben de cumplir.
 8. En esta clase, hay pocas normas que cumplir.
 9. Aquí, siempre se están introduciendo nuevas ideas.
-
10. Los alumnos de esta clase "están en las nubes".
 11. Aquí, los alumnos no están interesados en llegar a conocer a sus compañeros.
 12. El profesor muestra interés personal por los alumnos.
 13. Se espera que los alumnos hagan sus tareas escolares solamente en clase.
 14. Los alumnos se esfuerzan mucho por obtener las mejores notas.
 15. En esta clase, los alumnos casi siempre están callados.
 16. Aquí parece que las normas cambian mucho.
 17. Si un alumno no cumple las normas en esta clase, seguro que será castigado.
 18. Aquí, los alumnos hacen tareas muy diferentes de unos días a otros.
-
19. A menudo los alumnos pasan el tiempo deseando que acabe la clase.
 20. En esta clase se hacen muchas amistades.
 21. El profesor parece más un amigo que una autoridad.
 22. A menudo dedicamos mucho tiempo a discutir actividades sin relación con la materia de clase.
 23. Algunos alumnos siempre tratan de responder los primeros a las preguntas.
 24. Los alumnos de esta clase pasan mucho tiempo jugando.
 25. El profesor dice lo que le pasará al alumno si no cumple las normas de clase.
 26. En general, el profesor no es muy estricto.

27. Normalmente, aquí no se ensayan nuevos o diferentes métodos de enseñanza.

→

28. En esta clase casi todos ponen realmente atención a lo que dice el profesor.

29. Aquí, fácilmente se forman grupos para realizar proyectos o tareas.

30. El profesor hace más de lo que debe para ayudar a los alumnos.

31. Aquí, es muy importante haber hecho las tareas.

32. En esta clase los alumnos no compiten para hacer las tareas escolares.

33. A menudo, en esta clase se forma un gran alboroto.

34. El profesor aclara cuáles son las normas de la clase.

35. Los alumnos pueden tener problemas con el profesor, por hablar cuando no deben.

36. Al profesor le agrada que los alumnos hagan trabajos originales.

→

37. Muy pocos alumnos toman parte en las discusiones o actividades de clase.

38. En esta clase a los alumnos les agrada colaborar en los trabajos.

39. A veces, el profesor "avergüenza" al alumno por no saber las respuestas.

40. En esta clase, a los alumnos les agrada colaborar en los trabajos.

41. Aquí, si entregas tarde los deberes, te bajan la nota.

42. El profesor rara vez tiene que decir a los alumnos que se sienten en su sitio.

43. El profesor procura que se cumplan las normas establecidas en clase.

44. Aquí, los alumnos no siempre tienen que seguir las normas

45. Los alumnos pueden opinar muy poco sobre la forma de emplear el tiempo de clase.

→

46. Muchos alumnos se distraen en clase haciendo garabatos o pasándose papelitos.

47. A los alumnos les gusta ayudarse unos a otros para hacer sus deberes.

48. El profesor habla a los alumnos como si se tratara de niños pequeños.

49. Aquí, generalmente hacemos lo que queremos.

50. En esta clase no son muy importantes las calificaciones.

51. Frecuentemente, el profesor tiene que pedir que no se alborote tanto.

52. Los alumnos podrán aprender algo más, según como se sienta el profesor ese día.

53. Los alumnos pueden ser castigados si no están en su sitio en su sitio al comenzar la clase.

54. El profesor propone trabajos originales para que lo hagan los alumnos.

→

55. A veces, los alumnos presentan a sus compañeros algunos trabajos que han hecho.

56. Aquí, los alumnos no tienen muchas oportunidades de conocerse unos a otros.

57. Si los alumnos quieren que se hable sobre un tema, el profesor buscará tiempo para hacerlo.

58. Si un alumno falta a clase un par de días, tiene que recuperar lo perdido.

59. Aquí, a los alumnos no le importa qué notas reciban otros compañeros.

60. Los trabajos que se piden están claros y cada uno sabe lo que tiene que hacer.

61. Existen unas normas claras para hacer la tarea las tareas en clase.

62. Aquí, es más fácil, que te castiguen que muchas otras clases.

63. Los alumnos tienen que seguir normas establecidas al hacer sus tareas.

→

64. En esta clase, muchos de los alumnos parecen estar medio dormidos.

65. Aquí, se tarda mucho tiempo en conocer a todos por su nombre.

66. Este profesor quiere saber qué es lo que les interesa aprender a los alumnos.

67. A menudo, el profesor dedica tiempo de la clase para hablar sobre cosas no relacionadas con el tema.

68. Los alumnos tienen que trabajar duro para obtener buenas notas.

69. Esta clase rara vez comienza a su hora.

70. El profesor explica en las primeras semanas las normas sobre lo que los alumnos podrán hacer aquí.

71. El profesor "aguanta mucho".
72. Los alumnos pueden elegir su sitio en la clase.



73. Aquí, a veces, los alumnos hacen trabajos extra por su propia iniciativa.
74. En esta clase hay algunos alumnos que no se llevan bien.
75. El profesor no confía en los alumnos.
76. Esta clase parece más una fiesta que un lugar para aprender algo.
77. A veces se divide la clase en grupos para competir en tareas uno con otros.
78. Aquí las actividades son planeadas clara y cuidadosamente.
79. Los alumnos no están siempre seguros de cuándo algo va contra las normas.
80. El profesor expulsará a un alumno fuera de clase si se porta mal.
81. Casi todos los días los alumnos hacen el mismo tipo de tareas.



82. A los alumnos realmente les agrada esta clase.
83. Algunos compañeros no se llevan bien entre ellos en la clase.
84. Aquí, los alumnos deben tener cuidado con lo que dicen.
85. El profesor sigue el tema de la clase y no se desvía de él.
86. Generalmente, los alumnos aprueban aunque no trabajen mucho.
87. Los alumnos no interrumpen al profesor cuando está hablando.
88. El profesor se comporta siempre igual con los que no siguen las normas.
89. Cuando un profesor propone una norma, la hace cumplir.
90. En esta clase, se permite a los alumnos preparar sus propios proyectos.

ESCALA DE CLIMA SOCIAL.(PROFESOR/A)

HOJA DE RESPUESTAS

Apellidos y nombre
Centro

Edad
Curso

Sexo (V M)

EJEMPLOS

Z ✗ F	Y V F
----------	----------

1	10	19	28	37	46	55	64	73	82
V F	V F	V F	V F	V F	V F	V F	V F	V F	V F
2	11	20	29	38	47	56	65	74	83
V F	V F	V F	V F	V F	V F	V F	V F	V F	V F
3	12	21	30	39	48	57	66	75	84
V F	V F	V F	V F	V F	V F	V F	V F	V F	V F
4	13	22	31	40	49	58	67	76	85
V F	V F	V F	V F	V F	V F	V F	V F	V F	V F
5	14	23	32	41	50	59	68	77	86
V F	V F	V F	V F	V F	V F	V F	V F	V F	V F
6	15	24	33	42	51	60	69	78	87
V F	V F	V F	V F	V F	V F	V F	V F	V F	V F
7	16	25	34	43	52	61	70	79	88
V F	V F	V F	V F	V F	V F	V F	V F	V F	V F
8	17	26	35	44	53	62	71	80	89
V F	V F	V F	V F	V F	V F	V F	V F	V F	V F
9	18	27	36	45	54	63	72	81	90
V F	V F	V F	V F	V F	V F	V F	V F	V F	V F

SUBESCALAS DE LA "ESCALA DE CLIMA SOCIAL: CENTRO ESCOLAR PARA PROFESORES"

Dimensión RELACIONES	
Ítems	subescala: IMPLICACIÓN
(1)	Los alumnos ponen mucho interés en lo que hacen en esta clase
(10)	Los alumnos de esta clase "están en las nubes"
(19)	A menudo los alumnos pasan el tiempo deseando que acabe la clase.
(28)	En esta clase casi todos ponen realmente atención a lo que dice el profesor.
(37)	Muy pocos alumnos toman parte en las discusiones o actividades de clase.
(46)	Muchos alumnos se distraen en clase haciendo garabatos o pasándose papelitos.
(55)	A veces, los alumnos presentan a sus compañeros algunos trabajos que han hecho.
(64)	En esta clase, muchos de los alumnos parecen estar medio dormidos.
(73)	Aquí, a veces, los alumnos hacen trabajos extra por su propia iniciativa.
(82)	A los alumnos realmente les agrada esta clase.
Ítems	subescala: AFILIACIÓN
(2)	En esta clase, los alumnos llegan a conocerse realmente bien unos a otros.
(11)	Aquí, los alumnos no están interesados en llegar a conocer a sus compañeros.
(20)	En esta clase se hacen muchas amistades.
(29)	Aquí, fácilmente se forman grupos para realizar proyectos o tareas.
(38)	En esta clase a los alumnos les agrada colaborar en los trabajos.
(47)	A los alumnos les gusta ayudarse unos a otros para hacer sus deberes.
(56)	Aquí, los alumnos no tienen muchas oportunidades de conocerse unos a otros.
(65)	Aquí, se tarda mucho tiempo en conocer a todos por su nombre.
(74)	En esta clase hay algunos alumnos que no se llevan bien.
(83)	Algunos compañeros no se llevan bien entre ellos en la clase.
Ítems	subescala: AYUDA
(3)	El profesor dedica muy poco a hablar con los alumnos
(12)	El profesor muestra interés personal por los alumnos.
(21)	El profesor parece más un amigo que una autoridad.
(30)	El profesor hace más de lo que debe para ayudar a los alumnos.
(39)	A veces, el profesor "avergüenza" al alumno por no saber las respuestas.
(48)	El profesor habla a los alumnos como si se tratara de niños pequeños.
(57)	Si los alumnos quieren que se hable sobre un tema, el profesor buscará tiempo para hacerlo
(66)	Este profesor quiere saber qué es lo que les interesa aprender a los alumnos.
(75)	El profesor no confía en los alumnos.
(84)	Aquí, los alumnos deben tener cuidado con lo que dicen.

Dimensión AUTORREALIZACIÓN	
Ítems	subescala: TAREA
(4)	Casi todo el tiempo de clase se dedica a la lección del día.
(13)	Se espera que los alumnos hagan sus tareas escolares solamente en clase
(22)	A menudo dedicamos mucho tiempo a discutir actividades sin relación con la materia de clase.
(31)	Aquí, es muy importante haber hecho las tareas
(40)	En esta clase, a los alumnos les agrada colaborar en los trabajos.
(49)	Aquí, generalmente hacemos lo que queremos.
(58)	Si un alumno falta a clase un par de días, tiene que recuperar lo perdido.
(67)	A menudo, el profesor dedica tiempo de la clase para hablar sobre cosas no relacionadas con el tema.
(76)	Esta clase parece más una fiesta que un lugar para aprender algo.
(85)	El profesor sigue el tema de la clase y no se desvía de él.
Ítems	subescala: COMPETITIVIDAD
(5)	Aquí, los alumnos se sienten presionados para competir entre ellos.
(14)	Los alumnos se esfuerzan mucho por obtener las mejores notas.
(23)	Algunos alumnos siempre tratan de responder los primeros a las preguntas
(32)	En esta clase los alumnos no compiten para hacer las tareas escolares.
(41)	Aquí, si entregas tarde los deberes, te bajan la nota.
(50)	En esta clase no son muy importantes las calificaciones.
(59)	Aquí, a los alumnos no le importa qué notas reciban otros compañeros.
(68)	Los alumnos tienen que trabajar duro para obtener buenas notas.
(77)	A veces se divide la clase en grupos para competir en tareas uno con otros.
(86)	Generalmente, los alumnos aprueban aunque no trabajen mucho.
Dimensión ESTABILIDAD	
Ítems	subescala: ORGANIZACIÓN
(5)	Aquí, los alumnos no se sienten presionados para competir entre ellos.
(6)	Esta clase está muy bien organizada.
(15)	En esta clase, los alumnos casi siempre están callados.
(24)	Los alumnos de esta clase pasan mucho tiempo jugando.
(33)	A menudo, en esta clase se forma un gran alboroto.
(42)	El profesor rara vez tiene que decir a los alumnos que se sienten en su sitio.
(60)	Los trabajos que se piden están claros y cada uno sabe lo que tiene que hacer.
(69)	Esta clase rara vez comienza a su hora.
(78)	Aquí las actividades son planeadas clara y cuidadosamente.
(87)	Los alumnos no interrumpen al profesor cuando está hablando.
Ítems	subescala: CONTROL
(8)	En esta clase, hay pocas normas que cumplir.
(17)	Si un alumno no cumple las normas en esta clase, seguro que será castigado.
(26)	En general, el profesor no es muy estricto.
(35)	Los alumnos pueden tener problemas con el profesor, por hablar cuando no deben.
(44)	Aquí, los alumnos no siempre tienen que seguir las normas.

- (53) Los alumnos pueden ser castigados si no están en su sitio en su sitio al comenzar la clase.
- (62) Aquí, es más fácil, que te castiguen que muchas otras clases.
- (71) El profesor "aguanta mucho".
- (80) El profesor expulsará a un alumno fuera de clase si se porta mal.
- (89) Cuando un profesor propone una norma, la hace cumplir.

Ítems subescala: **CLARIDAD**

- (7) Hay un conjunto de normas claras que los alumnos deben de cumplir
- (16) Aquí parece que las normas cambian mucho.
- (25) El profesor dice lo que le pasará al alumno si no cumple las normas de clase.
- (34) El profesor aclara cuáles son las normas de la clase.
- (43) El profesor procura que se cumplan las normas establecidas en clase.
- (52) Los alumnos podrán aprender algo más, según como se sienta el profesor ese día.
- (61) Existen unas normas claras para hacer la tarea las tareas en clase.
- (70) El profesor explica en las primeras semanas las normas sobre lo que los alumnos podrán hacer aquí.
- (79) Los alumnos no están siempre seguros de cuándo algo va contra las normas.
- (88) El profesor se comporta siempre igual con los que no siguen las normas.

Dimensión CAMBIO

Ítems subescala: **INNOVACIÓN**

- (9) Aquí, siempre se están introduciendo nuevas ideas.
 - (18) Aquí, los alumnos hacen tareas muy diferentes de unos días a otros.
 - (27) Normalmente, aquí no se ensayan nuevos o diferentes métodos de enseñanza.
 - (36) Al profesor le agrada que los alumnos hagan trabajos originales.
 - (45) Los alumnos pueden opinar muy poco sobre la forma de emplear el tiempo de clase.
 - (54) El profesor propone trabajos originales para que lo hagan los alumnos.
 - (63) Los alumnos tienen que seguir normas establecidas al hacer sus tareas.
 - (72) Los alumnos pueden elegir su sitio en la clase.
 - (81) Casi todos los días los alumnos hacen el mismo tipo de tareas.
 - (90) En esta clase, se permite a los alumnos preparar sus propios proyectos.
-

ANEXO I.6.
EL INVENTARIO DE TRATO DEL PROFESOR
(TEACHER TREATMENT INVENTORY, TTI, WEINSTEIN, MARSHALL, SHARP Y
BOTKIN, 1987)

TTI

Nombre.....Centro.....Curso.....

Profesor.....

Rodea con un círculo el número que mejor represente si la frase describe tu forma de ser o comportarte generalmente, teniendo en cuenta la siguiente equivalencia:

	1 nunca	2 a veces	3 a menudo	4- siempre
1. El profesor decide cómo emplear su tiempo en clase	1	2	3	4
2. Tienes que hacer tareas en casa todos los días	1	2	3	4
3. El profesor te hace sentir mal cuando no contestas correctamente.	1	2	3	4
4. Cuando tiene que trabajar con otro compañero, el profesor elige con quién.	1	2	3	4
5. ¿El profesor te regaña por no intentarlo?	1	2	3	4
6. El profesor te regaña por no atender.	1	2	3	4
7. El profesor elige los libros que debes leer en clase.	1	2	3	4
8. El profesor hace que sientas que nos has hecho bien tu trabajo.	1	2	3	4
9. El profesor recoge los trabajos antes de que sea la hora de terminar.	1	2	3	4
10. El profesor te vigila de cerca cuando estas trabajando.	1	2	3	4
11. Cuando estás trabajando en un proyecto, el profesor te dice qué hacer.	1	2	3	4
12. El profesor te pregunta si comprendes el trabajo	1	2	3	4
13. Cuando te equivocas al contestar, el profesor te ayuda a mejorar tu respuesta.	1	2	3	4
14. El profesor piensa que es más importante para ti aprender que divertirse.	1	2	3	4
15. ¿El profesor te explica las reglas?	1	2	3	4
16. El profesor pide a otros que te ayuden	1	2	3	4
17. Si rompes las reglas, te castigan.	1	2	3	4
18. Si contestas equivocadamente, el profesor llama a otro.	1	2	3	4
19. El profesor dedica tiempo a trabajar contigo.	1	2	3	4
20. El profesor te llama para que contestes preguntas en clase.	1	2	3	4

21. El profesor te pide que dirijas actividades.	1	2	3	4
22. El profesor te hace sentir bien por lo duro que has trabajado	1	2	3	4
23. El profesor te llama para que expliques cosas a la clase.	1	2	3	4
24. El profesor confía en ti.	1	2	3	4
25. El profesor te deja hacer tus propios proyectos.	1	2	3	4
26. El profesor se interesa por ti.	1	2	3	4
27. El profesor te deja tanto tiempo como necesites para terminar el trabajo.	1	2	3	4
28. El profesor te hace sentir muy bien cuando lees o das las respuestas correctas.	1	2	3	4
29. Te han dado privilegios especiales, puedes hacer cosas especiales en la clase.	1	2	3	4

ESCALAS DEL INVENTARIO DE TRATO DEL PROFESOR

Items	Directividad y Feedback Negativo del Profesor
(1)	El profesor decide como emplear su tiempo en clase.
(2)	Tienes que hacer tareas en casa todos los días.
(3)	El profesor te hace sentirte mal cuando no contestas correctamente.
(4)	Cuando tienes que trabajar con otro compañero, el profesor elige con quién.
(5)	¿El profesor te regaña por no intentarlo?
(6)	El profesor te regaña por no atender.
(7)	El profesor elige los libros que debes leer en clase.
(8)	El profesor hace que sientas que no has hecho bien tu trabajo.
(9)	El profesor recoge los trabajos antes de que sea la hora de terminar.
(10)	El profesor te vigila de cerca cuando estás trabajando.
Items	Orientación-Protagonismo del Profesor
(11)	Cuando estás trabajando en un proyecto, el profesor te dice qué hacer.
(12)	El profesor te pregunta si comprendes el trabajo.
(13)	Cuando te equivocas al contestar, el profesor te ayuda a mejorar tu respuesta.
(14)	El profesor piensa que es más importante para ti aprender que divertirse.
(15)	¿El profesor te explica las reglas?.
(16)	El profesor pide a otros que te ayuden.
(17)	Si rompes las reglas, te castigan.
(18)	Si contestas equivocadamente, el profesor llama a otro.
(19)	El profesor dedica tiempo a trabajar contigo.
Items	Oportunidad Y Expectativas hacia el alumno/a
(20)	El profesor te llama para que contestes preguntas en clase
(21)	El profesor te pide que dirijas actividades.
(22)	El profesor te hace sentir bien por lo duro que has trabajado.
(23)	El profesor te llama para que expliques cosas a la clase.
(24)	El profesor confía en ti.
(25)	El profesor te deja hacer tus propios proyectos.
(26)	El profesor se interesa por ti.
(27)	El profesor te deja tanto tiempo como necesitas para terminar el trabajo.
(28)	El profesor te hace sentir muy bien cuando lees o das las respuestas correctas.
(29)	El profesor dedica tiempo a trabajar contigo.

ANEXO II

TABLA DE RESULTADOS ESTADÍSTICOS.

Tabla 1. Media y Desviación Típica de las puntuaciones en los factores del MESSY-Alumno/a en los distintos momentos de medida.

FACTORES	PRE		POST1		POST2		SEGUI									
	INTERVENIDO \bar{x} S_x	CONTROL \bar{x} S_x	INTERVENIDO \bar{x} S_x	CONTROL \bar{x} S_x	INTERVENIDO \bar{x} S_x	CONTROL \bar{x} S_x	INTERVENIDO \bar{x} S_x	CONTROL \bar{x} S_x								
HH. SOCIALES APROPIADAS	74,75	9,25	71,95	10,9	73,35	8,89	71,25	11,43	72,70	8,89	69,30	11,15	73,25	8,57	76,95	7,48
ASERTIVIDAD NAPROPIADA	55,85	8,88	56,65	9,86	55,95	10,45	53,55	7,08	55,20	8,89	52,50	8,31	55,80	8,33	58,45	6,00
IMPULSIVIDAD	16,50	2,12	17,10	2,20	15,80	2,69	15,25	1,86	15,40	2,52	15,65	2,43	15,95	2,28	16,50	1,57
SOBRECONFIANZA	19,55	2,93	19,80	2,50	19,75	2,90	17,80	3,29	19,15	2,46	18,70	3,64	19,45	2,54	19,65	2,18
CELOS	23,15	2,85	24,30	3,21	22,35	2,43	21,25	4,08	22,90	3,02	22,45	3,00	21,90	2,90	24,50	3,28

Tabla 1.1. Tamaño del efecto "diferencia de medias" en los factores del MESSY-Alumno/a.

FACTORES	PRE		POST1-PRE		POST2-POST1		SEGUI-POST2															
	INTERVENIDO \bar{x} S_x	CONTROL \bar{x} S_x	INTERVENIDO \bar{x} S_x	EFECC (1,2)	CONTROL \bar{x} S_x	EFECC (1,2)	INTERVENIDO \bar{x} S_x	EFECC (2,3)	CONTROL \bar{x} S_x	INTERVENIDO \bar{x} S_x	EFECC (2,3)	CONTROL \bar{x} S_x	INTERVENIDO \bar{x} S_x	EFECC (3,4)	CONTROL \bar{x} S_x	INTERVENIDO \bar{x} S_x	EFECC (3,4)					
HH SOCIALES APROPIADAS	74,75	9,25	71,95	10,9	73,35	9,03	-0,15	71,25	1,43	-0,06	72,70	8,89	-0,07	69,30	11,13	-0,17	73,25	8,57	0,06	76,95	7,48	0,75
ASERTIVIDAD NAPROPIADA	55,85	8,88	56,65	9,86	55,95	10,45	0,007	53,55	7,08	-0,22	55,20	8,89	-0,07	52,50	8,31	-0,12	55,80	8,33	0,07	58,45	6,00	0,84
IMPULSIVIDAD	16,50	2,12	17,10	2,20	15,80	2,69	-0,28	15,25	1,86	-0,83	15,40	2,52	-0,15	15,65	2,43	0,18	15,95	2,28	0,23	16,50	1,57	0,41
SOBRECONFIANZA	19,55	2,93	19,80	2,50	19,75	2,90	0,06	17,80	3,29	-0,65	19,15	2,46	-0,22	18,70	3,64	0,31	19,45	2,54	0,11	19,65	2,18	0,44
CELOS	23,15	2,85	24,30	3,21	22,35	2,43	-0,30	21,25	4,08	-0,77	22,90	3,02	0,20	22,45	3,00	0,33	21,90	2,90	-0,33	24,50	3,28	0,62

Tabla 2. Testis de Homoscedasticidad y Esfericidad de los factores de MESSY-Alumno/a.

FACTORES	TEST DE BOX			TEST DE MAUCHLY		
	χ^2	GL	SIG	χ^2	GL	SIG
H.H SOCIALES APROPADA.	1,215	6	0,294	0,977	2	0,654
ASERTIVIDAD INAPROPADA	1,750	6	0,105	0,889	2	0,115
IMPULSIVIDAD	1,916	6	0,074	0,989	2	0,821
SOBRECONFIANZA	1,264	6	0,269	0,922	2	0,223
CELOS	3,649	6	0,01*	0,939	2	0,312

Tabla 2.1. ANCOVA de Habilidades Sociales Apropriadas de MESSY-Alumno/a.

FV.	MC	GL	F	P	Eta ²	β
1.ENTRE SUJETOS						
1.1.Grupo	0,28	1	0,00	0,964	0,000	0,37
1.2.Regresión	375,97	1	2,71	0,108	0,068	0,361
1.3.Residual	138,59	37				
2.ENTRA SUJETOS						
2.1.Habla	175,60	2	2,76	0,070	0,068	0,528
2.2.Grupo×Habla	142,90	2	2,24	0,113	0,056	0,443
2.3.Residual	63,73	76				

Tabla 2.2. ANCOVA de Asertividad Inapropiada de MESSY-Alumno/a.

FV.	MC	GL	F	P	Eta ²	β
1.ENTRE SUJETOS						
1.1.Grupo	29,60	1	0,21	0,651	0,006	0,054
1.2.Regresión	494,22	1	3,47	0,071	0,086	0,441
1.3.Residual	142,52	37				
2.ENTRA SUJETOS						
2.1.Aserfina	114,51	2	4,19	0,019	0,099	0,721
2.2.Grupo×Aserfina	90,36	2	3,31	0,042	0,080	0,611
2.3.Residual	27,30	76				

Tabla 2.2.1 Análisis de Tendencias de Asertividad Inapropiada.

FV	Tendencia Lineal				Tendencia Cuadrática			
	MC	GL	F	P	MC	GL	F	P
2.1. Aserina	112,812	1	3,65	0,063	116,204	1	4,896	0,033
2.2. Grupo×Aserina	127,512	1	4,130	0,049	53,204	1	2,242	0,143
2.3. Residual	30,873	38			23,730	38		

Tabla 2.3. ANOVA de las puntuaciones diferencias con respecto a las del momento PRE del factor Impulsividad de MESSY-Alumno/a.

FV.	MC	GL	F	P	Eta ²	β
1. ENTRE SUJETOS						
1.1. Grupo	14,81	1	0,54	0,467	0,001	0,043
1.2. Residual	8,01	38				
2. INTRA. SUJETOS						
2.1. Impulan	6,53	2	2,25	0,112	0,056	0,445
2.2. Grupo×Impulan	3,23	2	1,11	0,333	0,028	0,238
2.3. Residual	2,90	76				

Tabla 2.4. ANCOVA de Sobreconfianza de MESSY-Alumno/a.

FV.	MC	GL	F	P	Eta ²	β
1.ENTRE SUJETOS						
1.1.Grupo	17,54	1	1,12	0,296	0,029	0,179
1.2.Regresion	13,97	1	0,90	0,350	0,024	0,179
1.3.Residual	15,60	37				
2.ENTRA SUJETOS						
2.1.Sofocan	6,76	2	1,45	0,241	0,037	0,300
2.2.Grupo×Sofocan	12,16	2	2,61	0,080	0,064	0,505
2.3.Residual	4,66	76				

Tabla 2.5. ANCOVA de Celos de MESSY-Alumno/a.

FV.	MC	GL	F	P	Eta ²	β
1.ENTRE SUJETOS						
1.1.Grupo	1,79	1	0,10	0,750	0,003	0,051
1.2.Regresion	8,11	1	0,47	0,499	0,012	0,101
1.3.Residual	17,42	37				
2.ENTRA SUJETOS						
2.1.Celos	20,01	2	3,13	0,049	0,076	0,586
2.2.Grupo×Celos	39,02	2	6,11	0,018	0,139	0,876
2.3.Residua	6,39	76				

Tabla 2.5.1. Análisis de Tendencias de Celos.

FV	Tendencia Lineal				Tendencia Cuadrática			
	MC	GL	F	P	MC	GL	F	P
2.1.Celos	39,200	1	5,112	0,030	0,816	1	0,160	0,691
2.2.Grupo×Celos	68,450	1	8,92775	0,005	9,600	1	1,881	0,178
2.3.Residual	7,667	38			5,103	38		

Tabla 4. Tests de Homoscedasticidad y Esfericidad de los factores de MESSY-Profesor/a.

FACTORES	TEST DE BOX			TEST DE MAUCHLY		
	χ^2	GL	SIG	χ^2	GL	SIG
H.H SOCIALES APROPIADA.	2,913	6	0,210	0,979	2	0,679
ASERTIVIDAD INAPROPIADA	5,624	6	0,000	0,916	2	0,204

Tabla 4.1. ANOVA de las puntuaciones diferencias con respecto a las del momento PRE del factor Habilidades Sociales Apropriadas del MESSY- Profesora.

FV.	MC	GL	F	P	Eta ²	β
1.ENTRE SUJETOS						
1.1.Grupo	4,43	1	1,83	0,185	0,046	0,166
1.2.Residual	2,43	38				
2.ENTRA SUJETOS						
2.1.Habiap	1,55	2	3,98	0,023	0,095	0,716
2.2.Grupo×Habiap	3,64	2	9,35	0,000	0,197	0,992
2.3.Residual	0,39	76				

Tabla 4.1.1. Analisis de Tendencias de Habilidades Sociales Apropriadas.

FV	Tendencia Lineal				Tendencia Cuadrática			
	MC	GL	F	P	MC	GL	F	P
2.1. Habiap	78,012	1	1,770	0,191	258,337	1	6,993	0,012
2.2.Grupo×Habiap	851,512	1	19,329	0,000	92,504	1	2,504	0,122
2.3.Residual	44,051	38			36,938	38		

Tabla 4.2. ANCOVA de Asertividad Inapropiada de Messy-Profesor/a.

FV.	MC	GL	F	P	η^2	β
1. ENTRE SUJETOS						
1.1. Grupo	208,37	1	0,51	0,482	0,095	0,716
1.2. Regresión	1601,79	1	3,88	0,056	0,197	0,992
1.3. Residual	412,33	37				
2. INTRA SUJETOS						
2.1. Asermap	105,52	2	0,51	0,600	0,013	0,135
2.2. Grupo×Asermap	100,21	2	0,49	0,616	0,013	0,130
2.3. Residual	205,41	76				

Tabla 6. Porcentaje de respuestas "SI", estadístico χ^2 (test de McNemar) y significación estadística.

	GRUPO INTERVENIDO n=22						GRUPO CONTROL n=22									
	PRE	POST1	POST3	SEQUI	PRE	POST1	POST3	SEQUI	PRE	POST1	POST3	SEQUI				
	%	%	χ^2	P	%	%	χ^2	P	%	%	χ^2	P				
PROBLEMA 1																
ESPERAR	18,2	4,5	1,80	0,375	50	50	0	1,000	0	0	-----	36,4	18,2	2	0,280	
RAZONAR	13,1	72,7	13	0,002	36,4	40,9	0,10	1,000	4,5	4,5	7,30	0,017	4,5	50	10	0,002
NEGOCIAR	9,1	9,1	0	1,000	0	0	-----	-----	9,1	4,5	0,30	1,000	4,5	4,5	0	1,000
MANDAR	54,5	13,6	7,30	0,011	4,5	9,1	0,30	1,000	36,4	4,5	5,40	0,039	9,1	4,5	0,3	1,000
APELAR ADULTO	22,7	13,1	0,50	0,726	4,5	4,5	0	1,000	40,9	22,7	1,6	0,343	45,5	18,2	3,06	0,109
NEGACION	4,5	4,5	0	1,000	0	0	-----	-----	18,2	4,5	1,8	0,375	0	4,5	1	1,000
PROBLEMA 2																
ESPERAR	18,2	0	4	0,125	50	50	0,20	1,000	4,5	0	1	1,000	31,8	45,5	0,80	0,548
RAZONAR	13,6	40,9	3,6	0,109	22,7	31,8	0,40	0,753	31,8	40,9	0,4	0,753	13,6	31,8	1,06	0,343
NEGOCIAR	13,6	9,1	0,20	1,000	4,5	18,2	1,80	0,375	22,7	4,5	4	0,218	9,1	31,8	0,30	1,000
CHANTAJE	4,5	0	1	1,000	4,5	4,5	0,00	1,000	9,1	0	2	0,500	0	4,5	1	1,000
MANDAR	40,9	0	9	0,003	0	0	-----	-----	13,6	0	3	0,250	0	4,5	1	1,000
AGRESION-INDIRECTA	0	0	-----	-----	4,5	13,6	2,00	0,500	0	0	-----	-----	50	9,1	7,3	0,011

Tabla 7. Media y Desviación Típica de los factores de la Escala de Observación-Profesor/a en los distintos momentos de medidas.

FACTORES	PRE		POST1		POST2	
	INTERVENIDO \bar{X} S_x	CONTROL \bar{X} S_x	INTERVENIDO \bar{X} S_x	CONTROL \bar{X} S_x	INTERVENIDO \bar{X} S_x	CONTROL \bar{X} S_x
AMISTAD	10,52 2,56	7,33 4,40	10,61 2,67	10,95 2,13	11,38 2,35	9,42 2,78
COOPERACIÓN	8,04 2,51	6,47 3,66	9,23 2,18	8,76 2,14	10,33 2,15	6,90 3,09

Tabla 7.1 Tamaño del efecto "diferencia de Medias" en los factores de la Escala de Observación del profesor/a.

FACTORES	PRE		POST1- PRE		POST2- POST1	
	INTERVENIDO \bar{X} S_x n=21	CONTROL \bar{X} S_x	INTERVENIDO \bar{X} S_x (1,2) n=21	CONTROL \bar{X} S_x (1,2)	INTERVENIDO \bar{X} S_x (2,3) n=21	CONTROL \bar{X} S_x (2,3)
AMISTAD	10,52 2,56	7,33 4,41	10,62 2,67	0,03 2,13	11,38 2,36	0,30 9,43
COOPERACION	8,05 2,52	6,48 3,67	9,24 2,19	0,49 2,14	10,33 2,15	0,49 6,90
						3,10 -0,66

Tabla 8. Tests de Homoscedasticidad y Esfericidad de los factores de la Escala de Observación-Profesor/a.

FACTORES	TEST DE BOX		
	χ^2	GL	SIG
AMISTAD	0,747	3	0,524
COOPERACION	2,126	3	0,095

Tabla 8.1. ANCOVA de Amistad de la Escala de Observación-Profesor/a

F.V.	MC	GL	F	P	Eta ²	β
1. ENTRE SUJETOS						
1.1. Grupo	3,06	1	0,44	0,511	0,011	0,090
1.2. Regresión	15,59	1	2,24	0,142	0,054	0,309
1.3. Residual	6,95	39				
2. INTRA SUJETOS						
2.1. Amistad	3,05	1	0,57	0,454	0,014	0,143
2.2. Grupo×Amistad	27,43	1	5,14	0,029	0,114	0,597
2.3. Residual	5,34	40				

Tabla 8.2. ANOVA de las diferencias con respecto a las del momento PRE de Cooperación de la Escala de Observación-Profesor/a.

FV.	MC	GL	F	P	Eta ²	β
1.ENTRE SUJETOS						
1.1.Grupo	3,05	1	0,16	0,690	0,004	0,054
1.2.Residual	18,84	40				
2.ENTRA SUJETOS						
2.1.Coopera	3,05	1	0,67	0,417	0,017	0,161
2.2.Grupo×Coopera	45,76	1	10,10	0,003	0,202	0,872
2.3.Residual	4,53	40				

Tabla 8.1.1. Análisis de Tendencias de Amistad.

FV	Tendencia Cuadrática			
	MC	GL	F	P
2.1. Amistad	2184,777	1	503,579	0,000
2.2.Grupo×Amistad	18,349	1	4,229	0,046
2.3.Residual	4,3384	40		

Tabla 9. Mediana de la variable Estatus en los distintos momentos de medida.

VARIABLE	PRE		POST1		POST2		SEGUI	
	INTERVENIDO MEDIANA	CONTROL MEDIANA	INTERVENIDO MEDIANA	CONTROL MEDIANA	INTERVENIDO MEDIANA	CONTROL MEDIANA	INTERVENIDO MEDIANA	CONTROL MEDIANA
	n=21		n=21		n=21		n=21	
ESTATUS	32,00	32,50	32,00	32,50	30,00	29,50	24,00	24,00

Tabla 10. Estadístico de Friedman y significación estadística

	GRUPO INTERVENIDO				GRUPO CONTROL			
	PRE	POST1	POST2	SEGUI	PRE	POST1	POST2	SEGUI
PRE				57,22 (<0,05)		1,77 (>0,05)	5,65 (<0,05)	21,55 (<0,05)
POST1		0,48 (>0,05)		57,22 (<0,05)			7,42 (<0,05)	23,32 (<0,05)
POST2				3,16 (<0,05)				15,90 (<0,05)
SEGUI								

Tabla 11. Media y Desviación Típica de las puntuaciones en los factores del Clima Social: Centro Escolar-Alumno/a en los distintos momentos de medida.

FACTORES	PRE		POST1		POST2		SEGUI									
	INTERVENIDO \bar{x} S_x	CONTROL \bar{x} S_x	INTERVENIDO \bar{x} S_x	CONTROL \bar{x} S_x	INTERVENIDO \bar{x} S_x	CONTROL \bar{x} S_x	INTERVENIDO \bar{x} S_x	CONTROL \bar{x} S_x								
CONTROL	5,86	1,42	5,45	1,47	5,00	1,35	5,18	1,10	4,73	1,35	6,36	2,11	6,14	1,58	6,68	1,25
CLARIDAD	6,77	1,48	6,73	1,24	6,50	1,50	7,55	1,01	7,27	1,35	8,09	1,11	6,50	1,85	6,95	1,94
INNOVACIÓN	6,18	0,91	5,91	1,02	5,55	1,65	6,50	1,63	6,09	1,06	6,55	1,57	5,95	1,36	6,91	1,72

Tabla 11.1. Tamaño del efecto "diferencia de medias" en los factores del Clima Social:Centro Escolar-Alumno/a.

FACTORES	PRE		POST1-PRE		POST2-POST1		SEGUI-POST2															
	INTERVENIDO \bar{x} S_x	CONTROL \bar{x} S_x	INTERVENIDO \bar{x} S_x	EFECC (1,2) \bar{x} S_x	CONTROL \bar{x} S_x	EFECC (1,2) \bar{x} S_x	INTERVENIDO \bar{x} S_x	EFECC (2,3) \bar{x} S_x	CONTROL \bar{x} S_x	EFECC (2,3) \bar{x} S_x	INTERVENIDO \bar{x} S_x	EFECC (3,4) \bar{x} S_x	CONTROL \bar{x} S_x	EFECC (3,4) \bar{x} S_x								
CONTROL	5,86	1,42	5,45	1,47	5,00	1,35	-0,59	5,18	1,10	-0,20	4,73	1,35	-0,20	6,36	2,11	0,66	6,14	1,58	0,87	6,68	1,25	0,18
CLARIDAD	6,77	1,48	6,73	1,24	6,50	1,50	-0,16	7,55	1,01	0,50	7,27	1,35	0,46	8,09	1,11	0,32	6,50	1,85	-0,46	6,95	1,94	-0,68
INNOVACIÓN	6,18	0,91	5,91	1,02	5,55	1,65	-0,46	6,50	1,63	0,42	6,09	1,06	0,38	6,55	1,57	0,003	5,95	1,36	-0,11	6,91	1,72	0,22

Tabla 12. Tests de Homoscedasticidad y Esfericidad de los factores del Clima Social: Centro Escolar-Alumno/a.

FACTORES	TEST DE BOX			TEST DE MAUCHLY		
	χ^2	GL	SIG	χ^2	GL	SIG
CONTROL	13,227	6	0,040	5,287	2	0,071
CLARIDAD	5,286	6	0,508	9,385	2	0,009
INNOVACION	4,543	6	0,604	0,164	2	0,921

Tabla 12.1. ANOVA de las puntuaciones diferencias con respecto a las del momento PRE del factor Control del Clima Social: Centro Escolar-Alumno/a.

FV.	MC	GL	F	P	Eta ²	β
1.ENTRE SUJETOS						
1.1.Grupo	47,28	1	5,96	0,019*	0,124	0,832
1.2.Residual	7,93	42				
2.ENTRA SUJETOS						
2.1.Control	19,73	2	9,07	0,000	0,178	0,971
2.2.Grupo×Control	6,30	2	2,90	0,061	0,065	0,552
2.3.Residual	2,17	84				

Tabla 12.2. ANCOVA de Claridad de Clima Social: Centro Escolar-Alumno/a.

FV.	MC	GL	F	P	Eta ²	β
1.ENTRE SUJETOS						
1.1.Grupo	19,92	1	7,26	0,010	0,150	0,746
1.2.Regresion	2,05	1	0,75	0,393	0,018	0,165
1.3.Residual	2,74	41				
2.ENTRA SUJETOS						
2.1.Clalidad	10,51	2	5,22	0,007*	0,111	0,818
2.2.Grupo×Clalidad	0,98	2	0,49	0,617	0,011	0,130
2.3.Residual	2,01	84				

Tabla 12.3. ANCOVA de Innovación de Clima Social: Centro Escolar -Alumno/a.

F.V.	MC	GL	F	P	Eta ²	β
1. ENTRE SUJETOS						
1.1. Grupo	19,54	1	9,55	0,004*	0,189	0,853
1.2. Regresión	0,17	1	0,08	0,775	0,002	0,049
1.3. Residual	2,05	41				
2. INTRA SUJETOS						
2.1. Inova	1,96	2	0,80	0,451	0,019	0,184
2.2. Grupo×Inova	0,92	2	0,38	0,688	0,009	0,112
2.3. Residual	2,44	84				

Tabla 13.1. Puntuaciones totales en las subescalas de la dimensión Relaciones de la prueba Clima Social: Centro Escolar-Profesor/a

	GRUPO INTERVENIDO				GRUPO CONTROL					
	PRE	POST1	POST2	POST3	SEGUI	PRE	POST1	POST2	POST3	SEGUI
IMPLICACIÓN	1	3	2	0	2	1	3	2	3	4
AFILIACIÓN	5	5	5	0	5	2	5	2	4	5
AYUDA	4	3	4	3	3	0	5	3	5	3

Tabla 13.2. Puntuaciones totales en las subescalas de la dimensión Autorrealización de la prueba Clima Social: Centro Escolar-Profesor/a

	GRUPO INTERVENIDO				GRUPO CONTROL					
	PRE	POST1	POST2	POST3	SEGUI	PRE	POST1	POST2	POST3	SEGUI
TAREA	3	4	1	3	3	2	3	3	3	2
COMPETIR	3	3	2	2	2	2	2	3	3	6

Tabla 13.3. Puntuaciones totales en las subescalas de la dimensión Estabilidad de la prueba Clima Social: Centro Escolar-Profesor/a

	GRUPO INTERVENIDO				GRUPO CONTROL					
	PRE	POST1	POST2	POST3	SEGUI	PRE	POST1	POST2	POST3	SEGUI
ORGANIZACIÓN	2	3	4	2	4	2	5	4	3	6
CONTROL	1	0	0	3	0	0	2	3	3	3
CLARIDAD	2	6	4	7	2	5	5	4	7	7

Tabla 13.4. Puntuaciones totales en las subescalas de la dimensión Cambio de la prueba Clima Social: Centro Escolar-Profesor/a

	GRUPO INTERVENIDO				GRUPO CONTROL					
	PRE	POST1	POST2	POST3	SEGUI	PRE	POST1	POST2	POST3	SEGUI
INNOVACIÓN	3	3	4	4	6	3	4	1	4	6

Tabla 14. Media y Desviación Típica de las puntuaciones en los factores del Inventario del Trato del Profesor/a en los distintos momentos de medida.

FACTORES	PRE				POST1				POST2				SEGUI								
	INTERVENIDO \bar{x} S_x	CONTROL \bar{x} S_x	INTERVENIDO \bar{x} S_x	CONTROL \bar{x} S_x	INTERVENIDO \bar{x} S_x	CONTROL \bar{x} S_x	INTERVENIDO \bar{x} S_x	CONTROL \bar{x} S_x	INTERVENIDO \bar{x} S_x	CONTROL \bar{x} S_x	INTERVENIDO \bar{x} S_x	CONTROL \bar{x} S_x	INTERVENIDO \bar{x} S_x	CONTROL \bar{x} S_x	INTERVENIDO \bar{x} S_x	CONTROL \bar{x} S_x					
DIRECTIVIDAD	21,50	26,73	4,85	23,55	4,15	24,18	3,65	19,18	3,11	23,00	3,85	21,59	2,86	24,32	4,59	0,31					
ORIENTAR	25,41	27,82	4,02	25,77	3,77	28,36	4,36	21,91	3,24	27,55	3,14	23,64	2,77	26,18	2,89	-0,44					
OPORTUNIDAD	28,41	27,14	4,57	28,09	3,87	28,03	5,24	25,00	5,16	28,36	4,78	26,68	4,29	28,64	3,71	0,06					
	n=22				n=22				n=22				n=22								
FACTORES	PRE				POST1-PRE				POST2-POST1				SEGUI-POST2								
	INTERVENIDO \bar{x} S_x	CONTROL \bar{x} S_x	INTERVENIDO \bar{x} S_x	CONTROL \bar{x} S_x	EFEC \bar{x} S_x (1,2) <th>EFEC \bar{x} S_x (1,2) <th>INTERVENIDO \bar{x} S_x</th> <th>CONTROL \bar{x} S_x</th> <th>EFEC \bar{x} S_x (2,3) <th>EFEC \bar{x} S_x (2,3) <th>INTERVENIDO \bar{x} S_x</th> <th>CONTROL \bar{x} S_x</th> <th>EFEC \bar{x} S_x (3,4) <th>EFEC \bar{x} S_x (3,4) <th>INTERVENIDO \bar{x} S_x</th> <th>CONTROL \bar{x} S_x</th> <th>EFEC \bar{x} S_x (3,4) </th></th></th></th></th></th>	EFEC \bar{x} S_x (1,2) <th>INTERVENIDO \bar{x} S_x</th> <th>CONTROL \bar{x} S_x</th> <th>EFEC \bar{x} S_x (2,3) <th>EFEC \bar{x} S_x (2,3) <th>INTERVENIDO \bar{x} S_x</th> <th>CONTROL \bar{x} S_x</th> <th>EFEC \bar{x} S_x (3,4) <th>EFEC \bar{x} S_x (3,4) <th>INTERVENIDO \bar{x} S_x</th> <th>CONTROL \bar{x} S_x</th> <th>EFEC \bar{x} S_x (3,4) </th></th></th></th></th>	INTERVENIDO \bar{x} S_x	CONTROL \bar{x} S_x	EFEC \bar{x} S_x (2,3) <th>EFEC \bar{x} S_x (2,3) <th>INTERVENIDO \bar{x} S_x</th> <th>CONTROL \bar{x} S_x</th> <th>EFEC \bar{x} S_x (3,4) <th>EFEC \bar{x} S_x (3,4) <th>INTERVENIDO \bar{x} S_x</th> <th>CONTROL \bar{x} S_x</th> <th>EFEC \bar{x} S_x (3,4) </th></th></th></th>	EFEC \bar{x} S_x (2,3) <th>INTERVENIDO \bar{x} S_x</th> <th>CONTROL \bar{x} S_x</th> <th>EFEC \bar{x} S_x (3,4) <th>EFEC \bar{x} S_x (3,4) <th>INTERVENIDO \bar{x} S_x</th> <th>CONTROL \bar{x} S_x</th> <th>EFEC \bar{x} S_x (3,4) </th></th></th>	INTERVENIDO \bar{x} S_x	CONTROL \bar{x} S_x	EFEC \bar{x} S_x (3,4) <th>EFEC \bar{x} S_x (3,4) <th>INTERVENIDO \bar{x} S_x</th> <th>CONTROL \bar{x} S_x</th> <th>EFEC \bar{x} S_x (3,4) </th></th>	EFEC \bar{x} S_x (3,4) <th>INTERVENIDO \bar{x} S_x</th> <th>CONTROL \bar{x} S_x</th> <th>EFEC \bar{x} S_x (3,4) </th>	INTERVENIDO \bar{x} S_x	CONTROL \bar{x} S_x	EFEC \bar{x} S_x (3,4)				
DIRECTIVIDAD	21,50	26,73	4,85	23,55	4,15	0,51	24,18	3,65	-0,57	19,18	3,11	-1,03	23,00	3,85	-0,31	21,59	2,86	0,75	24,32	4,59	0,31
ORIENTAR	25,41	27,82	4,02	25,77	3,77	0,08	28,36	4,36	0,11	21,91	3,24	-0,96	27,55	3,14	-0,21	23,64	2,77	0,55	26,18	2,89	-0,44
OPORTUNIDAD	28,41	27,14	4,57	28,09	3,87	-0,07	28,03	5,24	0,18	25,00	5,16	-0,64	28,36	4,78	0,06	26,68	4,29	0,35	28,64	3,71	0,06
	n=22				n=22				n=22				n=22								

Tabla 14.1. Tamaño del efecto "diferencia de medias" en los factores del Inventario del Profesor/a

Tabla 15. Tests de Homoscedasticidad y Esfericidad de los factores del Inventario del Trato del Profesor/a

FACTORES	TEST DE BOX			TEST DE MAUCHLY		
	χ^2	GL	SIG	χ^2	GL	SIG
DIRECTIVIDAD	11,465	6	0,075	4,595	2	0,100
ORIENTAR	12,113	6	0,400	2,227	2	0,341
OPORTUNIDAD	7,964	6	0,004	3,058	2	0,217

Tabla 15.1. ANCOVA del factor Directividad del Inventario del Trato del Profesor/a

FV.	MC	GL	F	P	Eta^2	β
1. ENTRE SUJETOS						
1.1. Grupo	98,37	1	4,81	0,034	0,105	0,570
1.2. Regresion	10,47	1	0,51	0,478	0,012	0,122
1.3. Residual	20,46	41				
2. INTRA SUJETOS						
2.1. Dirigir	87,91	2	8,02	0,001	0,160	0,950
2.2. Grupo×Dirigir	28,76	2	2,62	0,078	0,059	0,509
2.3. Residual	10,96	84				

Tabla 15.2. ANOVA de las puntuaciones diferencia con respecto a las del momento PRE del factor Orientar del Inventario de trato del Profesor/a.

FV.	MC	GL	F	P	η^2	β
1.ENTRE SUJETOS						
1.1.Grupo	2,12	1	0,61	0,438	0,328	0,992
1.2.Residual	3,45	42				
2.ENTRA SUJETOS						
2.1.Orientar	4,49	2	8,32	0,001	0,165	0,956
2.2.Grupo×Orientar	1,88	2	3,48	0,035	0,084	0,680
2.3.Residual	0,54	84				

Tabla 15.2.1. Análisis de Tendencias de Orientar.

FV	Tendencia Cuadrática				
	MC	GL	F	P	
2.1.Orientar	46,670	1	6,687	0,013	
2.2.Grupo×Orientar	69,034	1	9,891	0,003	
2.3.Residual	6,979	42			

Tabla 15.3. ANOVA de las puntuaciones diferencia con respecto a las del momento PRE del factor Oportunidad del Inventario del Trato del Profesora.

FV.	MC	GL	F	P	Eta^2	β
1. ENTRE SUJETOS						
1.1. Grupo	315,27	1	4,40	0,042	0,119	0,632
1.2. Residual	71,70	42				
2. INTRA- SUJETOS						
2.1. Oportunidad	24,84	2	1,29	0,281	0,030	0,271
2.2. Grupo×Oportunidad	28,80	2	1,49	0,230	0,34	0,309
2.3. Residual	19,26	84				