

Promoción del desarrollo afectivo y social: una línea de intervención psicoeducativa

Angela MUÑOZ SÁNCHEZ
M^a Victoria TRIANES TORRES
Manuel JIMÉNEZ HERNÁNDEZ
Universidad de Málaga

Resumen

En este trabajo presentamos la evolución de los diferentes modelos de prevención en el contexto escolar, centrándonos en la prevención de competencia social e interpersonal. Compartimos el interés en la promoción de competencias y habilidades sociales que el sistema educativo demuestra en su reciente reforma con la inclusión curricular de materias transversales tales como la educación moral y educación para la paz. Como aportación al desarrollo de materiales útiles para ello, hemos diseñado un programa de educación social y afectiva para ser aplicado en el aula. Este programa se fundamenta en un modelo de competencia social que recoge los puntos de vista actuales sobre ese área y pretende integrar diferentes macrohabilidades (solución de problemas, negociación, asertividad, prosocialidad) centrándonos en los procesos cognitivos y afectivos subyacentes. Destacamos también el valor de la situación para explicar y enseñar la conducta socialmente competente. Se presentan aquí, de modo esquemático, las características generales del programa empleado, sus procedimientos y ámbito de aplicación así como el diseño de su evaluación de efectividad.

Palabras clave: prevención primaria en la escuela, evaluación y entrenamiento, promoción del desarrollo afectivo y social, competencia social, solución de problemas interpersonales, habilidades de negociación, conducta asertiva, conducta prosocial.

Abstract

Social concern in promoting social competencies and skills was recently demonstrated in the Educational System Reform which includes in all levels of compulsory schooling, transverse topics such as Moral Education and Education for Peace. After revising different models of school primary prevention, a situational model of Social Competence is presented. In this model, different skills are integrated: Negotiation, Assertion and Prosociality. Training in underlying processes and situational references of these skills is the general aim of our research line. Description of our Program, intervention procedures and assessment instruments were introduced briefly in this work.

Key words: primary prevention in schools, training and assessment, social development promotion, social competence, interpersonal problem-solving, negotiation skills, assertive behaviour, prosocial behaviour.

La prevención primaria en la escuela: breve revisión histórica

Los esfuerzos preventivos que se han ido desarrollando en el medio escolar se pueden considerar ya dentro de su tercera generación (Felner y Felner, 1989). Los trabajos iniciales sobre prevención en la escuela se podría caracterizar como de prevención secundaria, según la clasificación de Caplan (1964). Pese a sus características innovadoras todavía seguían pareciéndose demasiado a los modelos clínicos tradicionales en cuanto que, con frecuencia, se centraban en sujetos individuales, y seguían utilizando los problemas de conducta o síntomas para identificar a los niños con mayor riesgo de desarrollar problemas serios, para su tratamiento.

Es a partir de estos primeros esfuerzos de prevención del desajuste social cuando surge una segunda generación que puede considerarse realmente que trabajan en prevención primaria, la única que se identifica con lo que es prevención en el estricto sentido del término. Esta segunda generación de trabajos preventivos centrados en la escuela supuso un cambio de mentalidad importante: La intervención *iba dirigida a la población entera de niños y jóvenes*, y desarrollaba estrategias que redujeran la incidencia de los comienzos del trastorno. Sin embargo, se considera que estos esfuerzos sólo tienen en común poco más que un conjunto de metas preventivas y el hecho de que se llevan a cabo en el medio escolar. Sus temáticas han sido muy variadas: desarrollo de la competencia, prevención del abuso de sustancias, prevención del embarazo, etc.

Cowen (1985) propone integrar los distintos trabajos de prevención primaria en la escuela distinguiendo dos tipos básicos: *programas centrados en la persona y programas centrados en la situación o contexto*. De modo global, el primer tipo incluye aquellos trabajos que buscan promover la salud psicosocial de los niños desarrollando sus competencias. El segundo tipo, por su parte, pretende eliminar las causas o mediadores del desajuste modificando el ambiente. Estos acercamientos utilizan tres tipos de principios: ecológicos, conductuales o de salud mental para reducir el estrés y aumentar las relaciones interpersonales (Meyers y Parson, 1987). Siguiendo la propuesta de Cowen podemos describir con detalle cada uno de los dos tipos de programas.

Programas centrados en la persona

Dentro de los programas *centrados en la persona*, un primer grupo se interesa por *niños o adolescentes que están en riesgo* a partir de signos iniciales de que están teniendo dificultades conductuales, emocionales o relacionadas. Se piensa que estas dificultades evolucionan a un trastorno más serio si no son detectadas y eliminadas pronto. La estrategia básica de intervención es aquí la remisión o alivio de las dificultades emocionales o conductas problemáticas que comienzan a aparecer.

El siguiente nivel de los esfuerzos centrados en el niño comprende lo que tal vez sea el grupo más importante de programas de intervención primaria ensayados hasta la fecha. Estos programas *parten de la idea de que los sujetos care-*

cen de ciertos conocimientos, habilidades o capacidades generales esenciales, aunque las dificultades todavía no están claramente presentes. La estrategia general de estos programas es intentar proporcionar a la persona con riesgo información sobre las hipotéticas habilidades, capacidades o conocimientos que se suponen ausentes. Estos esfuerzos preventivos, catalogados en muchos casos como *educación* para la salud pueden optimizarse con las aportaciones de otro tipo de acercamiento como es el de *promoción* de la salud que no se limita a la educación a través de campañas de información sino que, además, incorpora la tecnología conductual para modificar conductas de riesgo y promover la adquisición de conductas saludables, tanto a nivel individual como a nivel de grupo y comunitario (Vila, Fernández y Robles, 1988). La idea básica que subyace es que determinados hábitos de conducta pueden ser un factor de riesgo en los problemas de salud.

Un conjunto mucho más amplio de esfuerzos programáticos *centrados en la persona* son los que buscan *crear competencias específicas* a través de un entrenamiento directo o proporcionando experiencias que promueven la adquisición de las habilidades deseadas. La asunción básica de estos esfuerzos es que la adquisición de tales habilidades va a mejorar el ajuste socioemocional o escolar. Dentro de este grupo, están aquellos programas que intentan aumentar y desarrollar las *capacidades académicas e intelectuales básicas*, a fin de prevenir el fracaso escolar. Otro grupo de programas cognitivos son los que buscan aumentar o desarrollar las *habilidades cognitivas de solución de problemas interpersonales*.

Este tipo de programas tienen su ejemplo más representativo en el trabajo de Spivack, Shure y todo su grupo (por ejemplo, Shure y Spivack, 1982) y otros autores como Elias, Gara, Ubriaco, Rothbaum, Clabby y Schuyler (1986); Gesten, Rains, Rapkin, Weissberg, Flores de Apodaca, Cowen y Bowen, (1982) y Weissberg, Caplan, Sivo (1989). La Solución Cognitiva de Problemas Interpersonales (SCPI) identifica lo que considera son los elementos de una adecuada solución de problemas sociales para entrenar a niños de edad preescolar.

Por su parte, los programas que pretenden el desarrollo de *habilidades conductuales* adoptan varias formas: *de base amplia*, que están orientados a múltiples resultados y buscan enseñar habilidades generales (por ej., negociación, asunción de roles, asertividad); y los que enfatizan *habilidades específicas* a la tarea tales como por ejemplo, las requeridas para resistir la presión de los demás en relación a conductas indeseadas. Teniendo en cuenta el punto de vista de Felner y Felner (1989), la diferencia entre ambos tipos de programas es que, por una parte, los segundos, al menos implícitamente, reconocen el papel que corresponde al medio en el surgimiento de las dificultades; los primeros, por otra parte, piensan que la carencia de habilidades sociales básicas aumenta la probabilidad de que los sujetos tengan dificultades en todas las áreas de sus vidas, y determina el nivel general de vulnerabilidad a unos trastornos y problemas, independientemente del papel del contexto.

Un último grupo de programas *centrados en la persona* busca *reducir la vulnerabilidad psicológica y aumentar las capacidades de autorregulación*

afectiva de la persona. Basados en los trabajos de Lazarus, Kanfer y otros (ver Meichenbaum, 1985), estos programas pretenden potenciar las capacidades de los sujetos para enfrentarse al estrés, para regular y moderar sus respuestas afectivas, aumentar su autoestima y su sentimiento de dominio o eficacia. Los programas de *habilidades de afrontamiento* se basan en el trabajo de Meichenbaum (1985) que sugiere que las estrategias cognitivo-conductuales para la inoculación al estrés, resistencia o manejo de la ira, así como la búsqueda activa de apoyo en situaciones problemáticas pueden ser enseñadas, y pueden tener un valor crítico para capacitar a las personas para funcionar eficazmente en un amplio abanico de situaciones. De modo similar, los déficits en las *habilidades para una autorregulación emocional* adecuada se consideran estrechamente unidos a la impulsividad y a insuficientes habilidades de solución de problemas. Por último, dada la consistente asociación encontrada en niños y adolescentes entre demostrar competencias conductuales y cognitivas y poseer un elevado sentimiento de eficacia personal y autovalía, (Dweck y Legget, 1988), programas como los de Bry (1982) rastrear estrategias que sean efectivas para implantar estas características psicológicas en los jóvenes que pueden tener una visión negativa de sí mismos y de su capacidad para obtener resultados positivos.

Programas centrados en el contexto

Desde los *programas centrados en el contexto*, la carencia o deficiencia de habilidades no se contempla como una característica inherente al niño, sino que

relación con las características de los contextos en los que éste se desarrolla. Por tanto, la carencia de habilidades apropiadas es, en sí misma, un objetivo apropiado para los esfuerzos preventivos. Este tipo de intervenciones se centra en los elementos del medio social y físico. Las diversas formas en que se toman en consideración estas variables ambientales y del contexto pudieran concretarse en los tres enfoques diferentes que Lemle (1976) describía como programas orientados a: 1) mejorar el currículum, 2) modificar de los ambientes y 3) formar al profesorado.

El enfoque encaminado a introducir *mejoras en el currículum* ha sido bastante utilizado e investigado en prevención primaria. Los resultados de este enfoque no son concluyentes. Sin embargo los métodos se han perfeccionado y ha generado numerosos materiales interesantes. Dentro de este apartado cabe destacar los trabajos de Spivack, Shure y su grupo. Tengamos en cuenta que una de las principales aspiraciones de la perspectiva psicoeducativa es incluir en los currícula escolares los principios y procedimientos que aseguren la enseñanza de estrategias y habilidades de competencia social, de forma no intrusa y con participación de profesores y padres. Los esfuerzos de esta perspectiva se dirigen a "*mejorar las relaciones de los niños y su adaptación, a través de los modelos de formación para la resolución de problemas interpersonales, basados en los currícula escolares*" (Gesten, Weissberg, Amish y Smith, 1987, pág. 45).

Dentro de este enfoque se han diseñado programas dirigidos a la enseñanza de habilidades comportamentales conectadas a situaciones específicas y que

generalmente se conceptúan en torno al constructo asertividad (Michelson, Sugai, Wood y Kazdin, 1983; Goldstein, Sprafkin, Gershaw y Klein, 1980). También despiertan cada vez más el interés de los educadores aquellos 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 (Spivack y Shure, 1974; McClure, Chinsky y Larcen, 1978; Gesten y Weissberg, 1979; Matson y Ollendick, 1988; Díaz Aguado, 1990; Pelechano, 1991).

El segundo enfoque propone una *modificación ambiental*. Aquí la investigación se ha centrado en promover mejoras como: ambientes de aula abiertos, organización de la clase, tutorías de iguales, aprendizaje cooperativo, formación de profesores, etc. Estos programas se caracterizan por utilizar los propios recursos de la escuela de manera sistemática y organizada.

El enfoque centrado en la *formación de profesores* intuitivamente se presenta muy atractivo aunque con escaso desarrollo hasta la fecha. Los estudios han destacado la formación de maestros para conseguir objetivos como, por ejemplo, aumentar conductas autogratificantes o enseñar a los niños para que se responsabilicen más de su propio comportamiento. Desde luego, ya que es el profesor quien se relaciona directamente con sus alumnos y quien les enseña determinadas habilidades, parece lógico entrenarle en esas mismas habilidades o en otras relacionadas a fin de aumentar su capacidad profesional.

Desde nuestro punto de vista, en cuanto a la implantación y seguimiento

de programas, se han detectado un número de variables relevantes en la personalidad y comportamiento del profesor cuya optimización puede redundar en una mayor efectividad de los programas que lleven a cabo en su aula. Citaremos tres de ellas: el *contacto personal o implicación en las relaciones sociales* con sus alumnos; el *calor y entusiasmo* transmitido a sus alumnos en la realización de las actividades; y la *cohesión y facilitación* percibidas por parte de la estructura administrativa en que está inserto el profesor.

Respecto a la primera de ellas, la interacción docente supone estilos peculiares de cada profesor que podrían ir, suponiendo un continuo, desde un estilo distante/frío a otro cálido/implicativo. Sin embargo, los beneficios del contacto personal del profesor con sus alumnos parecen mediados (Schneider, 1993) por el clima de la clase, sobre todo la hostilidad y conflicto percibidos por el profesor y los alumnos. Respecto del calor y entusiasmo en la docencia, estas variables se ha considerado que se relacionan con climas de clase más positivos y acogedores, desde una propuesta humanista, particularmente para alumnos de minorías marginadas. Serow y Solomon (1979) encuentran relación entre el calor por parte del profesor y una interacción positiva entre sus alumnos. Sin embargo, en otros estudios (Solomon, Watson, Battistich, Schaps y Delucci, 1990), trabajando con un programa para la creación del sentido de comunidad dentro del aula, no encuentran cambios en esta variable aunque sí en otras concernientes al empleo de control externo por parte del profesor, que disminuye a efectos del programa. El contacto personal, calor y entusiasmo nos parecen variables que

pueden tener unos efectos específicos dependiendo de características definitorias del aula. La tercera variable que hemos considerado como componente del éxito en el desarrollo de programas, a la luz de trabajos actuales (Kohonen y Kaikkonen, 1996; Grimmert, 1996), es el apoyo por parte de la estructura administrativa en que está inserto el profesor así como la toma de decisiones colegiada acerca de la intervención.

La prevención dirigida a la enseñanza de competencia social e interpersonal

El entrenamiento en competencia social ha recibido especial acogida durante la pasada década y se ha ido abriendo paso en los centros escolares, como una forma de enseñar o promocionar habilidades que están directamente implicadas con el ajuste del alumno. En el momento actual se aprecia un creciente interés, que es el nuestro propio, por promocionar a través de la educación reglada, mejorando el currículum, objetivos de desarrollo de competencias y habilidades en el área socioemocional. La misma legislación recoge objetivos amplios de educación para la paz, la cooperación y solidaridad entre los pueblos (Ley de Ordenación General del Sistema Educativo, artículo 1). No deja de ser éste un momento social importante en relación a la recuperación de objetivos de educación social y moral en la educación reglada, al hilo de problemas como el racismo, la xenofobia, la violencia social e interpersonal (maltrato familiar, fenómenos de violencia en la escuela, hacia ancianos etc.). No cabe duda de que la educación para desarro-

llar habilidades sociales e interpersonales, que redunden en una solución de conflictos no agresiva, en una mayor sensibilidad a emociones y sentimientos del otro, una mayor disponibilidad a la ayuda, etc., plantea las bases para prevenir esas lacras sociales.

Actualmente, una concepción muy extendida contempla la competencia social en la infancia desde un modelo de procesamiento de información que destaca los procesos subyacentes a la conducta de interacción social, permitiendo describir diversos componentes de este constructo, tanto cognitivos como comportamentales. Desde esta perspectiva se enfatiza la definición del sujeto competente en función de la valoración de los otros (compañeros, padres y profesores), pero también, de su propia percepción de autoeficacia y éxito, considerando este impacto del éxito a largo plazo, como garantía de un desarrollo y ajuste sin problemas.

También caracteriza a este enfoque el entender el concepto de habilidad como estrategia (comportamientos dirigidos a conseguir el objetivo del sujeto en una determinada situación social), muy ligada a la situación que la suscita. Por ello, en la evaluación de la habilidad, podemos considerar dos aspectos diferentes: 1) la *adecuación* de la estrategia a las características y demandas de la situación, y 2) su *eficacia* en alcanzar los objetivos personales. Se concibe adecuación y eficacia como dos requisitos del éxito social, según sea evaluado por otros o autoevaluado. El niño mejor solucionador de problemas no será el que posea mayor repertorio de estrategias, sino que esta superioridad debe estar filtrada por el hecho de que sepa seleccionar y emitir

las estrategias adecuadas y eficaces según las características de la situación. No obstante, no queremos decir que haya que identificar la habilidad, sin más, con conducta observable (Pelechano, 1991). Hoy se concibe la existencia de finas relaciones curvilíneas o interdependientes entre estas habilidades, los procesos internos de la competencia social y las demandas específicas de las distintas situaciones sociales.

En este sentido, Pelechano (1986, 1991) partiendo del concepto de Inteligencia Social, que estaría constituida por aptitudes sociales, encuentra, por una parte, factores relacionados con el éxito que constituirían la competencia social, a lo que denomina *eficacia social* (lo que llamamos nosotros *eficacia de la conducta*) y, por otra parte, factores en los que se acentuaría el reconocimiento de otros acerca del valor de la persona. Este segundo sería un sujeto *personalmente eficaz* (lo que llamamos nosotros *adecuación de la conducta*). Según este autor, las habilidades sociales formarían parte de una inteligencia social, jerárquicamente estructurada, y dentro de la cual la competencia social y el reconocimiento interpersonal formarían dos núcleos significativos claramente diferenciables. Estas dimensiones son fruto del aprendizaje, y modifican su estructura a lo largo de la vida del ser humano en la medida que este ser humano se va socializando e integrando dentro de una cultura dada.

La investigación actual apunta a que la competencia social es un constructo complejo compuesto de diversos componentes. Si consideramos estos, desde el punto de vista de la transacción social, encontramos (Trianes, Muñoz y Jiménez, 1996): 1) variables que influyen en el

antes de la transacción, como son, por una parte, los distintos contextos, situaciones y tareas, con sus demandas características; por otra parte, las autopercepciones (autoeficacia social) y conocimiento social de valores sociales, roles, etc. así como la experiencia personal de éxito o fracaso en ese tipo de situaciones; 2) variables que influyen *durante* la transacción social, tales como el bagaje o repertorio adquirido de habilidades comportamentales y cognitivas o procesuales que se ponen en juego por parte de la persona; la posición o status social desde el que habla, etc.); y por último, 3) variables que influyen *después* de la transacción social, que se refieren a la evaluación e impacto de la conducta en el propio sujeto (autoeficacia) y en los demás. Las demandas características de la situación influyen y dirigen la selección de estrategias específicas, dentro del procesamiento de la situación de interacción. La evaluación interna y externa tiene en cuenta las normas y demandas de la situación y del contexto.

Además, puede considerarse las posibilidades de integración de distintas habilidades estudiadas en el área de la competencia social infantil que, sin ser asimilables entre sí, parecen resultar muy próximas en los conceptos y términos que se manejan. Estos enfoques, concebidos en contextos teóricos muy diferentes, se vinculan en la práctica a situaciones que pueden presentarse con igual probabilidad en la vida de un niño, pudiendo enseñarse complementariamente (Trianes, Muñoz, Jiménez, Gallardo y Blanca, 1994). Todas estas habilidades han sido relevantes para promover o enseñar competencia social e interpersonal en contextos escolares. Parece pues

necesario estudiar su interacción o interdependencia cara a: 1) desarrollar un enfoque explicativo que integre las distintas aportaciones dentro de un concepto más amplio, sofisticado y situacional de la competencia social e interpersonal; 2) mejorar su diseño de enseñanza en los programas de intervención. Así, el estilo de resolución de problemas enseñable al alumno debe ser versátil puesto que la conducta hábil varía según las directrices emanadas de las distintas situaciones, y tiene en cuenta las expectativas y normas sociales para definir la conducta competente en un momento dado. Ser asertivo en una situación de trabajo cooperativo puede no ser considerado una conducta competente por los compañeros y profesor, ni llevar a que el alumno o alumna se sienta eficaz personalmente.

En definitiva, nuestro punto de vista considera, en la definición de Competencia Social implícita en nuestro Programa de Educación Social y Afectiva (Trianes y Muñoz, 1994), al cual nos referiremos más adelante, los siguientes aspectos: 1) entender que la situación explica en parte la conducta social ya que esta debe adecuarse a las demandas de cada situación específica; 2) enfatizar 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) diferenciar 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) tener en cuenta ambas facetas en la delimitación de conductas competentes y en la intervención para enseñar competencia social a los niños; 5) considerar la

integración de macrohabilidades diversas definidas en contextos diversos, cara a su enseñanza. Esta integración se refiere, por una parte, a que estas diversas habilidades presentan procesos generales que las fundamentan, y que pueden ser objetivo de las intervenciones. Por otra parte, las intervenciones deberían enseñar las estrategias hábiles ligadas a las características diferenciales de las situaciones que las suscitan.

Las situaciones conflictivas estudiadas en nuestro programa han sido tres: *el conflicto o bloqueo de intereses*, que suscita como respuesta más frecuente la negociación, y en menor medida, la petición, el compartir o la explicación; *el atropello de derechos o agresión*, que suscita en niños de diferentes edades respuestas agresivas, la respuesta asertiva de defensa de sus derechos, y apelar al adulto y las situaciones de *trabajo en común o por los derechos de otros*, que se vinculan a respuestas prosociales. Concretamente los autores de este texto hemos propuesto un modelo integrado de tres habilidades componentes de la competencia social infantil: *Asertividad* (Michelson, Sugai, Wood y Kazdin, 1983), *Negociación* (Selman, 1981) y *Ayuda/Cooperación* (Solomon y otros., 1992). Este intento integrador de estas tres habilidades centrales se plasma en nuestro Programa y su secuencia instruccional. (Trianes y otros, 1994; Trianes y Muñoz, 1994).

El Programa de Educación Social y Afectiva: formato, objetivos y procedimientos

El Programa de Educación Social y Afectiva (Trianes y Muñoz, 1994; Trianes, 1996) se centra en el trabajo con el grupo-

clase para mejorar el clima del aula, generando confianza, comunicación y consciencia de autodirección en los alumnos, para desde ahí trabajar habilidades y estrategias que sustenten un comportamiento competente en cuanto a las relaciones sociales, entendidas ampliamente. El profesor es un elemento central del trabajo con el programa y un agente causal sobre su efectividad y resultados.

Este material comprende tres módulos organizados según una *secuencia de instrucción* concreta, que considera la responsabilidad social y la integración del alumno en la vida cotidiana de la clase como prerequisite del estilo de afrontamiento hábil de problemas interpersonales y prosocialidad. Esto supone la necesidad de desarrollar, en primer lugar, un clima de la clase de comunicación y conocimiento interpersonal, de bienestar y libertad afectiva y de expresión. Por ello, hemos partido de la creación de un clima positivo, donde se incremente la confianza recíproca, se profundicen las relaciones sociales y se obtenga apoyo emocional. Estos climas humanizadores favorecen la creación de sistemas de actitudes y valores complejos en los educandos (Berkowitz, 1981), el conocimiento sobre sí mismo (Patterson, 1973) y la competencia personal y autoeficacia (Solomon y otros, 1992).

Partiendo de este clima afectivo y relacional el programa intenta desarrollar en el alumno responsabilidad en la toma de decisiones, en la definición, control y evaluación de normas referentes a la marcha de la clase. Optamos así por un enfoque de autogestión en el tema de la "disciplina" defendiendo que ésta debe contar con una filosofía de respeto mutuo

profesor-alumno y desenvolverse mediante sistemas de confrontación verbal, diálogo y negociación compatibles con la estructuración del ambiente, que supongan un clima tolerante y hacer partícipe al alumno del gobierno de la clase y el desarrollo de normas. Esperamos incrementar así la motivación hacia las actividades escolares y el sentido de pertenencia al grupo-clase. Este es además un contexto idóneo para la interiorización y apropiación de actitudes, valores, perspectivas y comportamientos en las relaciones interpersonales. Al mismo tiempo lo es para la creación o ampliación de redes de amistad o apoyo emocional, que pueden ayudar o facilitar el desarrollo de competencia interpersonal.

Así, el módulo 1, *«Mejorar el clima de la clase»*, se dirige a educar la percepción de la clase como grupo y la responsabilización y participación activa del alumno en el funcionamiento de la clase, partiendo de la creación de un clima social en el aula que favorezca la percepción de bienestar y autocontrol por parte del alumno y la consolidación de valores. Consta, a su vez, de tres partes: *«Comunicación y conocimiento interpersonal»*, *«Perspectiva de la clase como grupo»* y *«Autogestión en la marcha de la clase»*. Pueden verse en la tabla 1 los objetivos y procedimientos de este primer módulo, así como de los otros dos módulos. Sobre los procedimientos hablaremos en general, más adelante.

Estos logros se consideran necesarios para desarrollar un estilo de afrontamiento procesual y reflexivo en los conflictos interpersonales, basado en la solución de problemas (Spivack y Shure, 1974; Dodge, 1985), y que catalogamos actualmente como pensamiento reflexivo

Tabla 1. El Programa de Educación Social y Afectiva en el aula.

Módulo	Partes	Objetivos	Procedimientos
Módulo 1: MEJORAR EL CLIMA DE LA CLASE	<p>Comunicación y conocimiento interpersonal.</p> <p>Perspectiva de la clase como grupo.</p> <p>Autogestión en la marcha de la clase.</p>	<p>Favorecer el conocimiento recíproco y las amistades.</p> <p>Conciencia de pertenencia a grupos. Responsabilidad social.</p> <p>Establecimiento de normas de grupo. Autonomía y autogestión.</p>	<p>Juegos de comunicación; expresión de gustos, etc.</p> <p>Análisis en grupo de historias. Dialogo pautado por el profesor.</p> <p>Debate norma a norma. Autorregistros. Revisiones de grupo.</p>
Módulo 2: SOLUCIONAR LOS PROBLEMAS CON LOS DEMÁS SIN PELEARNOS	<p>Conocimiento e inferencia de emociones y afectos.</p> <p>Aprender pensamiento reflexivo y negociación.</p> <p>La respuesta asertiva.</p>	<p>Expresión y reconocimiento de sentimientos.</p> <p>Interiorizar pensamiento reflexivo en pasos manejables.</p> <p>Discriminación de situaciones y práctica del comportamiento asertivo.</p>	<p>Juegos de comunicar sentimientos, emociones e información íntima.</p> <p>Debate de problemas morales. Dramatización y retroinformación.</p> <p>Diferenciar la respuesta asertiva, agresiva y pasiva. Dramatizaciones.</p>
Módulo 3: APRENDER A AYUDAR Y A COOPERAR	<p>Empezar a trabajar en grupos cooperativos.</p> <p>Aprender habilidades para trabajar en grupos cooperativos.</p> <p>Podemos ayudar y cooperar en cualquier lugar.</p>	<p>Implantar en las materias escolares metodología de aprendizaje cooperativo.</p> <p>Aprender a ayudar, a discutir, a planificar, a evitar los obstáculos, etc.</p> <p>Generalizar los comportamientos de ayuda y prosociales.</p>	<p>Tecnología del aprendizaje cooperativo.</p> <p>Análisis en grupo y practica con retroinformación.</p> <p>Registro y análisis de dramatizaciones. Revisiones de grupo.</p>

teniendo en cuenta que presenta un carácter prioritariamente autorregulador. Este estilo de pensamiento se comienza a enseñar en el módulo 1, e impregna todo el programa, pero se trabaja directamente en la parte central del módulo 2: *«Resolver los problemas con los demás sin pelearnos»*. Este estilo se considera, a su vez, auténtico instrumento interior para aprender o desarrollar cuatro tipos de estrategias específicas, en relación a cuatro situaciones sociales diversas: la *respuesta asertiva*, en relación a situaciones donde el objetivo sea defender la propia opinión de un intento de manipulación o imposición por parte de otros; la *negociación*, en relación a situaciones definidas como de bloqueo o confrontación de objetivos personales con los de otros; la *respuesta de ayuda*, en relación a situaciones que requieren trabajar por el beneficio de otro y la *cooperación* que se trabaja en relación con grupos de aprendizaje cooperativo donde todos sus miembros tienen objetivos comunes y son sometidos a una evaluación común.

Consecuentemente, el módulo 2, *«Solucionar los problemas con los demás sin pelearnos»*, se centra en enseñar mediante análisis /reflexión en grupo, centrado en historias primero, en situaciones cotidianas después, y dramatizaciones, el estilo de pensamiento reflexivo que se compone de pasos de la solución de problemas interpersonales. A partir de él se enseñan las estrategias de negociación y respuesta asertiva como respuestas adecuadas ante situaciones de conflicto de intereses y ante problemas de atropello de los propios derechos u opiniones, respectivamente. Este módulo consta también de tres partes: *«Conocimiento e inferencia de emociones y afectos»*,

«Aprender pensamiento reflexivo y negociación» y *«La respuesta asertiva»*. puede verse en la tabla 1 la estructura de este modulo en cuanto a objetivos y procedimientos.

Y, finalmente, en el módulo 3, *«Aprender a ayudar y a cooperar»*, trabajamos los comportamientos de ayuda o de cooperación, que consideramos requieren como habilidades previas, y al mismo tiempo afianzan, procesos como la toma de perspectiva, la sensibilidad interpersonal, los procesos internos de la solución de problemas, la negociación, etc. ya trabajadas a lo largo del programa. Para conseguir este objetivos introducimos las técnicas de aprendizaje cooperativo, con el fin de proporcionar un entorno facilitador para aprender y consolidar actitudes y conductas de ayuda y cooperación. Este modulo presenta también tres partes: *«Empezar a trabajar en grupos cooperativos»*, *«Aprender habilidades para trabajar en grupos cooperativos»* y *«Podemos ayudar y cooperar en cualquier lugar»*. En la tabla 1 puede verse su estructura.

Los *procedimientos o técnicas* de las actividades del programa suponen una elección preferencial de estrategias que puedan encontrarse en el repertorio del profesor. En general, éste actúa disponiendo situaciones en las que pueda surgir la conducta objetivo y lleva al alumno a practicarla y a obtener reconocimiento y calificación positiva por ella. Modela, ejemplifica e instruye sobre las estrategias de afrontamiento reflexivo de los problemas cotidianos, a veces basándose en el análisis, reflexión y discusión con los alumnos de la clase; en otras ocasiones mediante una secuencia de instrucción explícita que conlleva expli-

cación, instrucciones o modelado, práctica positiva y *feedback*.

Las actividades se insertan en el currículum y la vida diaria de la clase, procurando ser poco intrusivas y similares al formato de tarea escolar, aplicándose en la 1/2 hora diaria de tutorías que estos centros destinan en su horario para actividades sobre el ámbito socioafectivo y personal del alumno, en nuestra comunidad andaluza. El profesor tiene autonomía –tutelado por el equipo de investigación– para acoplar en este horario las actividades decidiendo el tiempo final a dedicar a una actividad, teniendo en cuenta si considera que es preciso profundizar en ella o que requiere más tiempo para desarrollarse por completo. Nosotros prestamos nuestra infraestructura de implantación y seguimiento siempre que exista en el centro un grupo de profesores constituidos en *grupo de trabajo* o en *seminario permanente* reconocidos por el CEP.

El *ámbito de aplicación* del Programa es la educación compensatoria o centros de educación que perciban problemas graves sociales e interaccionales en sus aulas. Las edades que cubre el Programa, tal como está publicado, van de 9 a 14 años, es decir de 4^º de primaria a 2^º de enseñanza secundaria obligatoria (E.S.O.), aunque lo estamos aplicando, con ciertas adaptaciones en 3^º de primaria. Actualmente estamos trabajando en el diseño de un Programa para la educación infantil, que se aplicaría de 3 a 8 años, es decir segundo ciclo de educación infantil y primer ciclo de educación primaria, y otro para 3^º y 4^º de enseñanza secundaria obligatoria, que cubriese desde los 15 a los 17, en el seno del propio currículum escolar. La secuenciación de estos pro-

gramas intentan un diseño completo de instrucción de objetivos de índole social, afectiva y moral, en una secuencia basada en un modelo de aprendizaje de estos contenidos, dentro del propio currículum educativo en estas edades.

La *formación de profesores* se apoya en la organización de los grupos de trabajo en los propios centros educativos, modalidad de intervención que consideramos la más coherente con la pretensión de nuestro programa de insertarse en la marcha cotidiana de la clase y trabajar por la promoción de una interacción docente más hábil y centrada en el desarrollo social y afectivo del alumno. Nos permite, además, incidir en la organización interna del centro, cubriendo niveles educativos completos y coordinando éstos entre sí, permitiendo un trabajo continuado a lo largo de la escolaridad del niño. Estos grupos de trabajo también aseguran una adecuada formación permanente de los profesores participantes ya que, además, cuentan con el apoyo y seguimiento del equipo investigador y siempre que el grupo demande su asistencia, en sesiones concretas para resolver dudas, analizar situaciones no previstas que han surgido en el programa, etc.

Así, el Programa se inserta en el plan de centro y en las correspondientes programaciones docentes, lo que permite que las fases de evaluación, intervención y seguimiento estén previstas en la planificación de centro y que no se trate tanto de una aplicación puntual en un aula concreta, de un material específico, como de introducirse en el mismo proyecto educativo, enriquecer la dinámica de interacciones del centro escolar y promover un entorno facilitador de las relaciones interpersonales para profesores y alumnos.

Evaluación de la eficacia del Programa de Educación Social y Afectiva

Desde el año 1992 se viene aplicando el programa en diferentes centros de atención educativa preferente. A partir de un primer diseño de evaluación (Trianes, 1994), que pretendía contrastar aulas de intervención con aulas de control, la propia diseminación del Programa ha ido generando diferentes niveles de intervención, de modo que actualmente contamos con aulas donde se ha aplicado durante un curso el programa (módulo 1), durante dos cursos (módulos 1 y 2) y durante tres (módulo 1 -durante 2 cursos- y módulo 2). Del mismo modo, los alumnos en principio de 5º de educación primaria han ido progresando académicamente de forma variable, por lo que contamos con alumnos de diferentes cursos de primaria y secundaria en cada nivel de intervención. Esta movilidad de alumnos dentro del mismo centro, junto con las características del profesor, la cohesión y apoyo del centro a los profesores implicados, etc. son variables que han debido integrarse progresivamente dentro del diseño de evaluación para determinar contrastes eficaces que resulten de utilidad en la planificación de la intervención.

Esta diversidad de momentos de intervención supone una progresiva complicación del diseño de evaluación que, además, pretende integrarse en la intervención mediante la selección de pruebas que permitan el seguimiento y ajuste de los objetivos y las actividades del programa al progreso observado en cada aula.

Con respecto a los elementos de la evaluación, en línea con la conceptualización situacional de competencia social

que asumimos y la estructuración del programa, planteamos una triple evaluación dirigida a los alumnos, los profesores y los contextos. Concretamente, en un primer momento (*antes de la intervención*), evaluamos:

a) En los alumnos:

1. Las Habilidades de Solución de Problemas Interpersonales, por autoinforme y a través de la valoración del profesor (MESSY de Matson, Rotatori y Helsen, 1982).
2. El conocimiento de Estrategias de Solución de Problemas Interpersonales, a través de problemas hipotéticos (Jiménez, 1992).
3. La capacidad de Empatía (Bryant, 1982).
4. El autoconcepto de Bledsoe (tomado de Burns, 1982).
5. La Escala de Observación del Alumno (Muñoz, Trianes y Jiménez, 1995): comportamiento impulsivo, cooperador, amistoso, inhibido.
6. La percepción y valoración de comportamiento «bullying» (Ortega y Fernández, 1994).
7. La preferencia social entre los compañeros, a través de sociométricos.

b) En los profesores:

1. Conocimientos, creencias y teorías implícitas sobre cómo estimular, desde la interacción docente, la competencia para las relaciones interpersonales en los alumnos (cuestionario propio).
2. Percepción de conflicto dentro del aula (cuestionario propio).
3. Motivación, calor y entusiasmo hacia los objetivos del Programa (cuestionario propio).

4. Interacción docente: orden, control e innovación a través de los alumnos (Tricket y Moos, 1984).

c) En el contexto:

1. Clima de la clase, por profesores (Tricket y Moos, 1984).

2. Interacción docente, por profesores y alumnos (T. T. I. de Weinstein y otros, 1984).

3. Interacción familiar, por los alumnos y los padres (cuestionario propio).

Los procedimientos y pruebas a utilizar son, básicamente, sociométricos, la observación de comportamientos en situaciones naturales, escalas de valoración y encuestas sobre creencias y teorías implícitas sobre la competencia social junto a los cuestionarios estandarizados ya referidos, de los que hemos realizado adaptaciones a nuestro contexto.

Durante la intervención y en el seno de los grupos de trabajo, se realiza una evaluación continua, a través de cuestionarios al profesor, sobre participación de alumnos, incidencias en el desarrollo del programa, relaciones interpersonales en el aula, grado de logro de los objetivos parciales, motivación y entusiasmo del profesor, grado de cohesión entre los integrantes del grupo de trabajo, etc.

Después de la intervención con el programa se aplica de nuevo esta batería de evaluación completa. No obstante, hemos elaborado un diseño de evaluación parcial a final de los módulos 1 y 2, consistente en la exploración de las variables directamente relacionadas con los objetivos de entrenamiento de cada módulo. Hemos procedido así para evitar la sobrecarga que para alumnos y profesores supondría la repetición de la evalua-

ción completa a final de cada módulo (coincidente hasta ahora con el final de un curso académico completo) si bien en las primeras intervenciones, la evaluación realizada al final de primer módulo supuso la aplicación de la batería completa a los grupos participantes y a los grupos controles equivalentes (Trianes, 1994).

La metodología de análisis de estos datos incluye: análisis de la varianza (para establecer contrastes antes-durante-después de la intervención), análisis de la covarianza (para contrastes entre grupos intervenidos y grupos control) y análisis estructurales y multivariados (*clusters*, discriminante, etc.) que permitan ordenar conclusiones y extraer la máxima información posible de la intervención.

En lo que respecta a resultados, excepto en lo que se refiere al módulo 1 (Trianes, 1994), contamos aún con pocos resultados si bien la valoración cualitativa de los profesores recogida hasta el momento apunta a una alta motivación y satisfacción de centros, profesores y alumnos con esta intervención, satisfacción que está siendo la principal impulsora de que numerosos centros de nuestro contexto se interesen por esta línea de intervención y soliciten participar. De este modo, hemos intervenido en 60 aulas de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria durante el curso 94/95, están en marcha adaptaciones a otros niveles educativos (Educación Infantil, Bachillerato y Educación de Adultos) y se están estudiando nuevas vías y canales de intervención (tales como formación de los equipos de orientación como coordinadores de grupos en centros escolares) que permitan la diseminación de esta línea de intervención más allá, incluso, de lo que nuestro grupo puede asumir.

Referencias

- BERKOWITZ, M. (1981). A critical appraisal of the educational and psychological perspectives on moral discussion. *Journal of Educational Thought*, 15, 20-23.
- BRY, B.H. (1982). Reducing the incidence of adolescent problems through preventive intervention: One- and Five-year follow-up. *American Journal of Community Psychology*, 10, 265-276.
- BRYANT, B.K. (1982). An index of empathy for children and adolescents. *Child Development*, 53, 413-425.
- BURNS, R.B. (1982). *Self-concept development and education*. Eastbourne: Holt, Rinehart & Winston (trad. cast.: *El autoconcepto: Teoría, Medición, Desarrollo y Comportamiento*. Bilbao: Rega, 1990).
- CAPLAN, G. (1964). *Principles of Preventive Psychiatry*. Nueva York: Basic Books. (Trad. cast.: *Principios de Psiquiatría Preventiva*. Buenos Aires: Paidós, 1985).
- COWEN, E.L. (1985). Person-centered approaches to primary prevention in mental health: Situation-focused and competence-enhancement. *American Journal of Community Psychology*, 13, 31-48.
- DÍAZ AGUADO, M.J. (1990). Programa para el desarrollo de la «competencia social» en sujetos con inadaptación emocional. En J.M. Román y D.A. García (Eds). *Intervención clínica y educativa en el ámbito escolar*. (pp.172-187). Valencia: Promolibro.
- DODGE, K.A. (1985). Facets of Social Interaction and the assessment of Social Competence in children. En B. H. Schneider; K. H. Rubin y J. E. Ledingham (Eds). *Children's Peer relations: Issues in assessment and intervention*. (pp. 3-22). Nueva York: Springer-Verlag.
- DWECK, C.S., y LEGGETT, E.L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.
- ELIAS, M.J., GARA, M., UBRIACO, M., ROTHBAUM, P.A., CLABBY, J.F., y SCHUYLER, T. (1986). Impact of a preventive social problem solving intervention of children's coping with middle school stresses. *American Journal of Community Psychology*, 14, 259-275.
- FELNER, R.D., y FELNER, T.Y. (1989). Primary prevention programs in the educational context: A transactional-ecological framework and analysis. En L.A. Bond, y B.E. Compas (Eds.). *Primary prevention and promotion in the schools*. Vol XII (pp. 13-49). Newsbury Park, California: Sage.
- GESTEN, E.L., y WEISSBERG, R.P. (1979). Social problem solving training and prevention: Some good news and some bad news. Comunicación presentada a 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 skill-based approach to prevention and treatment. En C.H. Maher y J. Zins. *Psychoeducational Interventions in the Schools*. (pp. 26-45). Nueva York: Pergamon Press (trad. cast. *Intervención psicopedagógica en la escuela*. Madrid: Narcea, 1989)
- GESTEN, E.L., RAINS, M., RAPKIN, B.D., WEISSBERG, R.P., FLORES DE APO-

- DACA, R., COWEN, E.L. y BOWEN, G. (1982). Training children in social problem-solving competencies: A first and second look. *American Journal of Community Psychology*, 10, 95-115.
- GOLDSTEIN, A.P., SPRAFKIN, R.P., GERSHAW, N.J., y KLEIN, P. (1980). *Skillstreaming the Adolescent*. Urbana, IL: Research Press (trad. cast. *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia*. Barcelona: Martínez Roca, 1989).
- GRIMMETT, P. (1996). Teacher development as a struggle for authenticity. En P. Ruohotie y P. Grimmett (Eds.). *Professional Growth and Development* (pp.291-316). University of Tampere & Simon Frazer Institute.
- KOHONEN, V. y KAIKKONEN, P. (1996). Intercultural learning and development of schools and teacher education. Seminario Internacional *Effectiveness of Teacher Education*. Tampere, Finlandia.
- JIMÉNEZ, M. (1992). *Entrenamiento en solución de problemas interpersonales y prevención de la adaptación social en Ciclo Medio*. Málaga: SPICUM (edición microfilmada).
- LEMLE, R. (1976). Primary prevention of psychological disorders in elementary and intermediate schools. *Journal of Clinical Child Psychology*, 5, 26-32.
- MATSON, J., y OLLENDICK, T.H. (1988). *Enhancing children's social skills*. Nueva York: Pergamon Press.
- MATSON, J.L., ROTATORI, A.F., y HELSEN, W.J. (1983). Development of a rating scale to measure social skills in children: The Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters (MESSY). *Behaviour Research and Therapy*, 21, 335-340.
- MCCLURE, L.F., CHINSKY, J.M., y LARCEN, S.W. (1978). Enhancing social problem-solving performance in an elementary school setting. *Journal of Educational Psychology*, 70, 504-513.
- MEICHENBAUM, D. (1985). *Stress inoculation*. Nueva York: Plenum Press (Trad. cast. *Manual de inoculación al estrés*. Barcelona: Martínez Roca, 1987).
- MEYERS, J., y PARSONS, R.D. (1987). Prevention planning in the school system. En J. Hermalin y J.A. Morell (Eds.). *Prevention Planning in Mental Health*. Newbury Park, California: Sage Publications.
- MICHELSON, L., SUGAI, D.P., WOOD, R.P., y KAZDIN, A.E. (1983). *Social skills assessment and training with children*. New York: Plenum Press. (Trad. cast. *Las habilidades sociales en la infancia*. Barcelona: Martínez Roca, 1987).
- MUÑOZ, A.; TRIANES, M.V. y JIMÉNEZ, M. (1995). Development and present form of a rating scale for teachers. *6th European Conference for Research on Learning and Instruction*. Nimega (Holanda).
- ORTEGA, R. y FERNÁNDEZ, P. (1994). *Cuestionario sobre actitudes intimidatorias y violencia interpersonal*. No publicado.
- PATTERSON (1973). *Humanistic Education*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- PELECHANO, V. (1986). Inteligencia y habilidades interpersonales: La excepcionalidad en el tratamiento de un tema. *Análisis y Modificación de Conducta*, 12(33), 317-346.
- PELECHANO, V. (1991). Inteligencia y habilidades interpersonales: Un dise-

- ño de modelo de trabajo y alguna hipótesis contrastables. *Psicologemas*, 5(10), 205-248.
- SCHNEIDER, B.H. (1993). *Children's Social Competence in Context: The contributions of Family, School and Culture*. Oxford: Pergamon Press.
- SELMAN, R.L. (1981). The development of interpersonal competence: The role of understanding in conduct. *Developmental Review*, 1, 401-422.
- SEROW, R. y SOLOMON, D. (1979). Classroom climates and students intergroup behaviour. *Journal of Educational Psychology*, 71, 669-676.
- SHURE, M.B., y SPIVACK, C. (1982). *ICPS: a Mental Health Program for intermediate elementary grades*. Philadelphia: Hahnemann University Department of Mental Health Sciences.
- SOLOMON, 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 Synthesis*. (pp. 383-395). San Francisco: 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.
- TRIANES, M.V. (1994): Educación de competencia para las relaciones interpersonales en niños de educación compensatoria, *Infancia y Sociedad*, 27-28, 261-283.
- TRIANES, M.V. (1996). *Educación y Competencia Social: un programa en la escuela*. Málaga: Aljibe.
- TRIANES, M.V. y MUÑOZ, A. (1994). *Programa de Educación Social y Afectiva*. Málaga: Delegación Provincial de Educación.
- TRIANES, M.V.; MUÑOZ, A.; JIMÉNEZ, M. (1996). Importancia de la situación en las soluciones a problemas interpersonales hipotéticos según la edad. *Infancia y Aprendizaje*, 75, 1-17.
- TRIANES, M.V.; MUÑOZ, A.; JIMÉNEZ, M.; GALLARDO, J.A. y BLANCA, M.J. (1994). *Un modelo situacional de integración de tres habilidades sociales: Asertividad, negociación y prosocialidad, en el estudio de la Competencia Social*. Proyecto DGICYT-Ministerio de Educación y Ciencia.
- TRICKET, E. y MOOS, R. H. (1984). *Escala de Clima Social*. Madrid: TEA.
- VILA, J., FERNANDEZ, M.C., y ROBLES, H. (1988). Promoción conductual de la salud: el ejemplo de las enfermedades del corazón. En A. Fierro (Coord.). *Psicología Clínica. Cuestiones actuales* (pp. 120- 131). Madrid: Pirámide.
- 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., CAPLAN, M.Z., y SIVO, P.J. (1989). A new conceptual framework for establishing school-based social competence promotion programs. En L.A. Bond, y B.E. Compas (Eds). *Primary Prevention and Promotion in the Schools* (pp. 255-296). Newsbury Park, CA: Sage Publications.