PREVENCIÓN DE VIOLENCIA EN LA ESCUELA: UNA LÍNEA DE INTERVENCIÓN

M.ª VICTORIA TRIANES TORRES (*)
ANGELA M.ª MUÑOZ SÁNCHEZ (*)

INTRODUCCIÓN

Nuestra sociedad comienza a mostrar ya síntomas de violencia incontrolada. Algunas de estas formas de violencia son específicas de nuestro contexto sociocultural. Otras son comunes con las que se experimentan en otras partes del mundo occidental. Por ejemplo: las bandas violentas de ideología extrema que ejecutan actos criminales para forzar la voluntad de mayorías silenciosas; bandas callejeras contra ciudadanos percibidos del exogrupo; actos racistas aislados de ciudadanos que creen defender lo propio negando al extranjero los derechos más elementales; climas de intimidación y violencia en algunas escuelas e institutos de secundaria en los que estudiantes y profesores llegan a sentir miedo e indefensión; familias que asisten impotentes a la pérdida de control sobre la conducta desviada de hijos adolescentes, cayendo en dejación de valores y derechos.

¿Cómo puede la sociedad prevenir y remediar la aparición de estos síntomas tan preocupantes, y que no se perpetúen? Una de las respuestas que goza de amplio consenso social y en la literatura especializada, consiste en la potenciación de los contextos educativos formales, creando entornos que permitan experimentar relaciones interpersonales seguras y potentes donde puedan desarrollarse personas generosas, comprensivas, tolerantes. Constructos como *clima de la clase, atmósfera* del grupo, *sentimientos de comunidad,* han sido empleados para designar un entorno escolar en el que puede desarrollarse la amistad, la cooperación, la ayuda, los sentimientos de pertenencia a una comunidad, en definitiva, un grupo humano que progresa aprendiendo recursos y habilidades de convivencia.

Estos ambientes constituyen una base segura para luchar contra la desconsideración del otro, el egoísmo, la prepotencia, la valorización y permisividad de la respuesta violenta, la degradación de la comunicación interpersonal, hechos que constituyen la base de los actos racistas y violentos a los que nos referíamos antes. Por lo tanto, instaurar entornos escolares enriquecidos y óptimos para la convivencia debiera ser un objetivo a lograr a través del cambio y la reforma de los centros escolares. Alcanzar este objetivo puede suponer una primera respuesta importante para prevenir la violencia e intimidación social.

En nuestro país, la reciente reforma de la enseñanza supone un impulso para

(*) Universidad de Málaga. Departamento de Psicología del Desarrollo y de la Educación.

afrontar esta tarea y satisfacer las expectativas sociales. Quisiera destacar tres aspectos que son cruciales, en la implantación de la LOGSE, para conseguir transformar las aulas en entornos favorecedores de relaciones interpersonales cooperadoras y afectuosas:

- La disminución del número de alumnos por aula, lo que puede favorecer relaciones más estrechas entre el profesor y los alumnos y éstos entre sí.
- La reorientación del currículum para promover desarrollo social y personal, a través de las materias trasversales (Educación para la Paz, Educación Moral y Cívica, y otras) y el empleo de metodologías activas que favorecen la implicación de los estudiantes y unas relaciones interpersonales más estrechas.
- La mayor capacidad de decisión otorgada a los profesores para adaptar el currículum general a cada escuela en particular, y para desarrollar características docentes propias, de acuerdo con las necesidades y demandas de su entorno. Estas innovaciones convierten a los profesores de consumidores pasivos, en productores de su enseñanza.

Así, la escuela se halla ante el reto de desarrollar explícitamente contenidos que venían configurándose dentro del llamado «currículum oculto» y que ahora se introducen como contenidos transversales que deben impregnar las diferentes áreas curriculares e integrarse en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, de tal modo que forman parte de cada materia en cuanto a contenidos actitudinales, valores y normas a la vez que presentan metas finales (Carreras y otros, 1995). Si revisamos los objetivos de estas dos materias transversales a lo largo de la Educación Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria, encontramos que el establecimiento de relaciones sociales con iguales y adultos, la progresiva autorregulación del comportamiento junto con el desarrollo de actitudes de respeto, tolerancia y no discriminación, mediante el diálogo, la solución pacífica de conflictos y la cooperación, impregnan todas las áreas curriculares.

Es este un momento privilegiado para el diseño y experimentación de materiales de intervención psicoeducativa. Estos recursos no debieran ser importados desde otros contextos (clínicos o de salud mental) o de otros países, sin previa adaptación a nuestro contexto. Necesitamos programas diseñados desde una perspectiva educativa, para ser desarrollados en el aula desde el seno de la propia relación docente, impregnando las metodologías del profesor, introduciendo nuevos objetivos en el aprendizaje de las materias escolares, ajustados al contexto escolar, en suma. Estos programas deberían ser un elemento revitalizador de la enseñanza, nunca un elemento externo que se aplica en momentos ajenos al currículum ordinario.

NUESTRA TRAYECTORIA ANTERIOR

En nuestra línea de trabajo comenzamos en el año 1984 con un programa norteamericano: *Interpersonal Cognitive Problem Solving Thinking* de Spivak y Shure (1974, 1982), ampliamente citado y utilizado como elemento o base de otros programas (p.e. Camp y Bash, 1985 a y b; Elardo, 1974; Gesten y Weisberg, 1979). Es éste un programa que se centra en enseñar habilidades de Solución de Problemas Interpersonales. Lo adaptamos y aplicamos en educación preescolar (alumnos de cinco años). Obtuvimos resultados muy positivos: los alumnos aprendieron estas habilidades y mejoraron el rendimiento escolar general con plena satisfacción de los profesores que lo emplearon (Trianes, Rivas y Muñoz, 1990, 1991; Muñoz, 1992). También lo adaptamos y aplicamos en Educación Primaria (5.º curso de la EGB) pero aquí no obtuvimos resultados tan claros

(Jiménez, 1994). En ambos casos entrenamos a los profesores previamente a la intervención y el programa fue aplicado dentro del currículum, a pesar de no ofrecer conexión clara con ninguna materia escolar. El trabajo de estos años nos aportó experiencia y necesidad de revisión y cambio. Esta revisión afectó a los marcos teóricos, objetivos y materiales de trabajo.

Así surgió nuestro *Programa de Educación Social y Afectiva en el Aula* (Trianes y Muñoz, 1994; Trianes, 1996a). Resumiendo nuestra posición crítica en cuanto al programa de los autores citados, nosotros utilizamos una concepción de las habilidades de solución de problemas más integrada en el funcionamiento psicológico general, entendiéndola como un tipo de pensamiento reflexivo, como se explicará en el apartado siguiente. También ampliamos los objetivos a perseguir, al centrarnos en el grupo clase además de trabajar con el alumno individual, persiguiendo una formación más amplia en conducta, actitudes y valores. E incluimos materiales de trabajo conocidos en la literatura psicológica por su potencia.

Otro gran cambio supuso nuestra concepción de la formación de profesores. Como se expondrá en el apartado *Los marcos teóricos de nuestro programa*, percibimos a los profesores y profesionales de la práctica (orientadores, educadores, etc.) como compañeros esenciales de la intervención, que tienen mucho que aportar con su experiencia y punto de vista aplicado. Los investigadores podemos ganar mucho sumergiéndonos en la vida diaria del centro educativo para desarrollar una mejor comprensión de sus características y necesidades. No puede conducirse la investigación o intervención con consultas ocasionales al centro o imponiendo un programa cerrado a desarrollar. Este tipo de acercamiento parece demasiado superficial para obtener mejoras importantes.

Debemos además acoplar nuestras perspectivas, ya que mientras al profesional le interesa ¿cómo puedo enseñar competencia social en el aula? al investigador le interesa ¿qué programas serán más efectivos, en qué condiciones, para qué tipo de alumnos, etc.? Aunque la comunicación no siempre es fácil, estos dos tipos de intereses pueden coincidir a través del diálogo y el consenso. Así, los profesionales pueden sentirse parte de la investigación e incluso interesarse por las cuestiones que plantean los investigadores. Se enriquece así extraordinariamente la intervención psicoeducativa teniendo posibilidades de convertirse en un servicio a la sociedad, además de redundar en mayor conocimiento del área teórica.

NUESTRA INTERVENCIÓN PSICOEDUCATIVA

El término intervención tiene una larga tradición en psicología, entendido como acciones preventivas o remediativas que se dirigen a paliar el riesgo o la incidencia de problemas utilizando recursos y marcos de las terapias psicológicas. Sus modelos, ajenos en un principio a la mentalidad de los profesores y contextos educativos (p.e. el modelo de salud mental, o el de competencias), se han popularizado más tarde en estos ambientes. La intervención psicoeducativa, como su nombre indica, está referida al empleo de programas de educación (más allá de la prevención o promoción de competencias) de la población, como parte de la tarea de una Psicología Escolar y Educativa que se contextualiza en los profesionales orientadores que están al servicio de optimizar la educación que reciben los niños en las instituciones comunitarias, velando por el desarrollo de metas personales y sociales, además de las relativas al dominio de los contenidos culturales.

Queremos señalar algunos rasgos característicos de la orientación de nuestra intervención psicoeducativa, que son destacados también en la literatura actual:

• La intervención debe implicar al mayor número de miembros de la comunidad educativa: profesores, personal de administración y servicios, orientadores, padres y alumnos. Todos ellos pueden contribuir a incrementar la eficacia de la intervención y conseguir ambientes totales donde no existan fisuras (desinterés, entorpecimiento, suspicacias, desconocimiento) en la prosecución de los objetivos.

• Debe tener un carácter educativo más que remediativo o preventivo. Se adapta a los usos y objetivos de los centros educativos, trabajando sobre clases enteras, no sobre niños o grupos seleccionados, y de manera integrada en la enseñanza-aprendizaje de las materias del currículum.

• Merece ser implantada por consenso. Sus principales protagonistas: investigadores, profesores u orientadores, y estudiantes, todos tienen, por derecho, igual voz y poder de decisión. No puede ser implantada autoritariamente por los investigadores o por la Administración, sino que debe ser alcanzado el acuerdo. Los objetivos, procedimientos de aplicación y la evaluación, deben ser objeto de discusión, negociación y planteamientos comunes. Ello permite un desarrollo fluído de la intervención y mayor eficacia, basada en el interés y responsabilidad de todos los participantes.

• Los diferentes intereses de los participantes deben ser atendidos. Debe considerarse el punto de vista práctico que busca generar materiales útiles y guías de acción en clase, el de los investigadores que persiguen recolectar datos diversos y evaluarlos para extraer conclusiones generalizables, y el de los estudiantes que desean pasarlo bien y poder aprender cosas que les interesen. Además, deben atenderse también los intereses del centro escolar y de la comunidad que desean la prevención de los problemas y optimizar la educación dirigida a desarrollar como persona al alumno.

• Los objetivos a perseguir deben ser cuidadosamente delimitados, ya que, además de tener que ver con múltiples intereses, tratan una realidad compleja como son los procesos de relación interpersonal, que fluyen de forma cambiante en el día a día dentro del aula. Deben considerarse también los prerrequisitos de las habilidades, es decir, si el niño posee las bases para el comportamiento que le deseamos enseñar. Conviene el diseño de secuencias de aprendizaje, que se acomodan al ritmo progresivo de las enseñanzas escolares. Objetivos simples o concretos pueden utilizarse para desglosar o clarificar otros más complejos, pero, en general, se debe huir de perseguir metas simplificadas que no obtengan la necesaria validez social y reconocimiento de todos los participantes de la intervención.

• Los procedimientos deberían ser fácilmente asequibles y útiles para los profesores, sin requerirle gran esfuerzo o adaptación. Cuanto más se acomoden a los que el profesor tiene en su repertorio, desarrollándolos o completándolos, más aceptados serán, y se utilizarán de manera más efectiva. Los procedimientos instruccionales que sugieren los diseños curriculares base, se relacionan con la participación activa de los alumnos en los procesos educativos, la organización en grupos de trabajo cooperativo, el empleo de debates morales, la dramatización, etc.

Estas características promueven el compromiso del profesorado y el mantenimiento de la motivación a largo plazo. En nuestro caso, al desarrollarse nuestro programa en tres cursos académicos necesitamos, para mantener la intervención, movilizar todas las claves y recursos que posee el sistema educativo y penetrar en la vida de la escuela. No tenemos fe en que pueda resultar verdaderamente efectiva a medio o largo plazo una intervención que trabaje brevemente a determinados alumnos.

Una intervención efectiva entendemos que debería, no sólo alcanzar los objetivos de la intervención, que pueden ser más o

menos ambiciosos respecto a conseguir cambios en los alumnos, sino innovar y aportar al sistema educativo en su conjunto. Por ejemplo, contribuir al desarrollo profesional de los profesores implicados, a la clarificación o mejora del ambiente en el centro, al diseño de enseñanza plasmado en el Proyecto de Centro, a la relación con los padres, u otros logros. Y presentar cambios que, no sólo aparezcan en el momento de la evaluación post intervención, sino que permanezcan de modo útil en el sistema educativo.

LOS MARCOS TEÓRICOS DE NUESTRO PROGRAMA

LAS HABILIDADES DE SOLUCIÓN DE PROBLEMAS INTERPERSONALES

La Solución de Problemas Interpersonales es una amplia área de trabajo que registra aportaciones desde la psicología del desarrollo (p.e. Dodge, 1986, 89; Selman, Beardslee, Schultz, Kruppa y Podorefsky, 1986), la psicología clínica y las terapias (Spivac y Shure, o.c.; Goldstein, Gershaw y Sprafkin 1985; Michelson, Sugai, Wood y Kazdin, 1983; Pelechano 1984, 86), y la psicología educativa (en nuestro país Díaz Aguado, 1992; Díaz Aguado y Barajas, 1993) por no citar otras disciplinas del área de la psicología social. Como tal campo de trabajo, se ha desarrollado desde los años setenta y ha registrado cambios y enriquecimientos desde el punto de vista actual. Vamos a referirnos a ello brevemente, señalando algunas características que revelan cómo entendemos nosotros ahora mismo esa área, que constituye el marco específico de nuestro programa:

- Ha supuesto un modelo didáctico para la enseñanza de estas habilidades que se ha plasmado en numerosos programas y materiales de enseñanza de los cuales hay que destacar los trabajos de Spivack y Shure (o.c.) que han supuesto un hito para estas intervenciones en la década de los setenta (p.e. Swanson y Siege, 1980; Feldgaier y Serafica, 1980).
- Los pasos o habilidades componentes del modelo (ver Figura I) han sido concebidos primero como habilidades discretas (Spivack y Shure, o.c.), luego como pasos de un proceso (Dodge, Selman) dentro del marco del procesamiento de información, hasta ser concebidas hoy, como lo hacemos nosotros, como un tipo de pensamiento reflexivo y autorregulador, de amplia aplicación en el campo social, que se relaciona con otras variables del funcionamiento psicológico como expectativas, atribuciones, estatus social, etc. *Reflexión* significa aquí un pensamiento que media entre el estímulo y la acción, anticipa la respuesta en un plano mental considerando previamente aspectos de la misma en relación con las demandas de la situación y los deseos o necesidades personales. Es *autorregulador* porque cumple la función de frenar la respuesta impulsiva propiciando el control del individuo sobre su comportamiento y sus efectos, a través de estrategias básicas de análisis, selección y evaluación de decisiones.
- Entendemos que este tipo de pensamiento constituye una estructura cognitiva que sustenta, junto con otras habilidades y estrategias, comportamientos hábiles de toma de perspectiva, negociación, defensa de la propia opinión, ayuda, cooperación, etc. que han sido tratados originariamente como campos separados de estudio.
- Y se ha probado que este estilo de pensamiento caracteriza ampliamente a niños de preescolar, edades intermedias y adolescentes que son considerados competentes por sus iguales y por los adultos, y que tienen amigos. Se ha concluido que representa una estrategia de intervención efectiva para ser empleada con niños de alto riesgo (p.e. rechazados en clase) o con dificultades. Hoy se piensa que es también útil para enseñar competencia y habilidades interpersonales a la población general como parte de su educación escolar.

FIGURA I

Diálogo pautado sobre los pasos de la Solución de Problemas Interpersonales (Trianes, 1996 a y b)

¿Qué estaba pasando? Dime tu punto de vista, dime tú el tuyo, etc. *Planteamiento del problema.*

¿Cómo se estaba sintiendo este niño? ¿Cómo te sentirías tú si...? *Sensibilidad interpersonal y toma de perspectiva.*

¿Por qué puede ser que este niño se portase así? ¿Qué crees tú que hubieras hecho si...? *Atribuciones causales y toma de perspectiva.*

¿En qué estabas pensando? o ¿Qué querías conseguir, al portarte así? *Conciencia de objetivos personales.*

¿Y crees que lo conseguiste? *Autoevaluación.*

¿Y crees que comportarse así estuvo bien hecho? *Activación de conocimiento de reglas sociales y autoevaluación.*

¿Qué otra cosa podrías haber hecho que te permitiera alcanzar tu objetivo y cumplir las normas? *Pensamiento reflexivo, autocontrol y planificación, productividad.*

Encontramos, por tanto, que enseñar pensamiento de Solución de Problemas Interpersonales es una estrategia necesaria para enseñar comportamientos concretos habilidosos: negociación, ayuda, cooperación, etc. En nuestro programa, trabajamos primero este tipo de pensamiento, a través de los pasos didácticos, en situaciones diversas, antes de enseñar tres habilidades sociales clásicas: asertividad, negociación y prosocialidad. Al abordar su enseñanza, la encuadramos en los pasos hábiles del pensamiento reflexivo como marco general, lo que dota de continuidad a este aprendizaje, teniendo en cuenta además que el programa dura tres cursos académicos.

Finalmente, nuestro programa trabaja sobre *competencia social*, entendiendo ésta como un amplio área que supone procesos y estructuras de habilidades cognitivo-comportamentales (p.e. el pensamiento de solución de problemas interpersonales) que sustentan unas relaciones interpersonales de calidad, que obtienen reconocimiento de las personas que rodean al niño o niña, e impactan en su desarrollo personal a largo plazo. Las habilidades sociales suponen recursos importantes frente a los problemas y tareas vitales. Como ámbito socioafectivo de trabajo escolar, se diferencia del cognitivo-académico, aunque se relacionan ambos estrechamente, ya que existen numerosos datos de que un alumno que es socialmente competente es probable que obtenga un buen rendimiento académico. Y es probable que presente un autoconcepto positivo elevado, sobre todo en autoeficacia.

LOS TRABAJOS SOBRE EL CLIMA DEL AULA

Nos preguntamos ¿cuál es el contexto escolar necesario para el aprendizaje de competencia social e interpersonal? Todos conocemos las dificultades para intervenir en el modo de pensar o de comportarse en las relaciones de niños y adolescentes. Pensamos que debiéramos crear un entorno escolar favorecedor para incrementar la eficacia de la enseñanza de estas habilida-

des. Deseamos insertar este trabajo en el día a día de la actividad de la clase, basándonos en el profesor como modelo y agente de esta enseñanza. Esta meta presenta una alta validez social. Interesa a los profesores desde un primer momento.

Aquí introducimos un segundo marco vinculado al objetivo de conseguir un clima de clase acogedor, donde los alumnos se sientan aceptados como persona y se impliquen en las actividades académicas. Nos parece importante la recreación de un clima relacional donde se estrechen amistades, pueda el alumno expresarse libremente, se estimulen los sentimientos, la pertenencia al grupo. Además, la percepción del clima de la clase está estrechamente ligada a la existencia de habilidades de solución de conflictos en los estudiantes, y a la utilización de conducta social apropiada (Erwin et al, 1995). Son los autores llamados *humanistas* los que han desarrollado más este tipo de literatura.

¿Qué cualidades reconoce este enfoque como características del profesor humanista? Basándonos en Bosworth (1995) citemos las siguientes: *demostrar respeto y* educación al alumno, lo que implica escucharlo, dedicarle tiempo y voluntad de atenderlo personalmente; *valorarlo individualmente*, es decir, tener relación personal con él, reconocer sus logros y cambios; sensibilidad para *ayudarle en sus problemas personales* es decir, disponibilidad para dedicarle tiempo, oirle y ayudarle en sus dificultades no académicas; sensibilidad para *ayudarle en sus problemas académicos* animándole, guiándole en sus dificultades, o explicándole el material de manera más comprensible.

Considerar al alumno como persona portadora de derechos, escucharlo, darle crédito y prestarle ayuda, son consideraciones obviamente necesarias en la tarea de cualquier docente, pero a veces están muy lejos de la realidad. La rutina, la sobrecarga de esfuerzo, las dificultades y el desánimo hacen mella en los docentes, por breves momentos o por temporadas más largas, oscureciendo esta visión dignificadora del alumno y de la tarea del profesor. Además, no se trata sólo de pedir al profesor que preste apoyo emocional, sino que el profesor motivado e interesado por sus alumnos, moviliza recursos de amplio efecto como explicaciones, preguntas, *feedback* y modelado, que elevan el nivel de la enseñanza y el aprendizaje.

En este sentido, nuestro programa se alinea con los que trabajan por dignificar la tarea del profesor y la percepción del alumno, considerando necesario este clima de afecto, cuidado e interés personal en el aula que trabaja con el programa, ya que sus objetivos y procedimientos se sitúan directamente en el plano de las relaciones interpersonales, que vamos a mejorar, volviéndolas más perceptibles y valiosas. Como decía un profesor de 6.º de EGB en uno de los grupos de trabajo: «aunque parezca una verdad de perogrullo he descubierto al alumno como persona. Creo que ahora me intereso más sinceramente y me comunico mejor con ellos». Otro testimonio de una profesora joven de 3.º de ESO: «yo era una profesora-libro, enfrente de ellos, pendiente de exponer mis conocimientos. No podía imaginar sentirme tan feliz, capaz de hablar sin límite con ellos temas que les interesan profundamente, ni podía suponer que ellos fueran tan interesantes y atractivos, me enseñan, aprendo cada día y vengo con ilusiones y energía a cada clase».

Y ¿cuáles son las cualidades que, en resumen, debería presentar un buen clima relacional en un aula? Desde una concepción amplia, un clima positivo ha sido visto como el ambiente existente en un aula que proporciona sentimientos de seguridad, competencia y orden, creando expectativas de éxito en relación con el esfuerzo puesto en las tareas académicas. Este ambiente incrementa la motivación y el rendimiento académico. Pero también existen trabajos que vinculan el clima o atmósfera

de la clase con una mayor comunicación, cooperación, y actitudes morales (Rutter et. al., 1979), una actitud del profesor franca y respetuosa con el alumno, que evite la crítica y el sarcasmo (Murphy et. al., 1986), una mejora de las relaciones sociales y de las habilidades de solución de conflictos (Erwin et. al., 1995); en suma, un clima de clase portador de derechos reconocidos para el alumno, de comunicación interpersonal y relaciones fluidas, de desarrollo y autorrealización personal para cada alumno.

Solomon y su equipo (Battistich, V.; Solomon, D.; Dong-il, K.; Watson, M.; y Schaps, E., en prensa) encuentran que los estudiantes que perciben la escuela como un entorno de cuidado y apoyo en el cual participan activamente y tienen oportunidades de ejercer esa influencia, se sienten más unidos a la escuela como comunidad y aceptan sus normas y valores. Estos valores se refieren al respeto y consideración mutua, a la importancia de reconocer y valorar las contribuciones individuales de sus miembros, el que todos tengan la oportunidad de hacer tales contribuciones y la obligación de cada miembro de atender las necesidades y bienestar del conjunto.

Estos investigadores evalúan la relación de la variable pobreza con el sentido de comunidad, encontrando que la experiencia de la escuela es menos agradable y recompensante para los estudiantes pobres que para los de otras escuelas. Pero, a pesar de este efecto deteriorante, existe un aspecto animoso que es la evidencia de que este efecto negativo puede ser mitigado si la escuela tiene éxito en crear una comunidad de apoyo y cuidado para sus miembros. Para ello debieran examinarse algunas prácticas instruccionales para alumnos en desventaja. Por ejemplo, la provisión de autonomía y oportunidades para la implicación activa en toma de decisiones, procedimientos que incrementan, entre otros, el sentido de comunidad de la escuela, no es consistente con las prácticas instruccionales comunes con estudiantes de bajo rendimiento, que tienden a enfatizar la adquisiciones de habilidades básicas y conocimiento factual en actividades altamente estructuradas y repetitivas. Citamos especialmente este estudio puesto que nosotros trabajamos con alumnos de educación compensatoria, es decir, alumnos en desventaja sociocultural que tienen este mismo problema.

En nuestro programa adoptamos la posición de considerar un prerrequisito para trabajar habilidades de solución pacífica de problemas, negociación, asertividad y prosocialidad, el alcanzar un clima de la clase humanizador y de consideración hacia el alumno. Teniendo en cuenta que este trabajo lo desarrollamos en la vida cotidiana de la clase, movilizando los procesos de relación interpersonal, alcanzar un clima de comunicación, respeto, implicación de los alumnos y bienestar afectivo en las relaciones, nos parece indispensable para poder desarrollar el trabajo más específico que centramos sobre los conflictos y dificultades de la convivencia. En otras palabras, no se puede enseñar a niños pensamiento reflexivo de solución de problemas si en clase existen peleas, rechazos, victimizaciones, o competitividad e individualismo, porque estas características disfuncionales dificultarán e interferirán con el trabajo. Sobre todo cuando nos movemos en la propia dinámica de la clase, no en tiempo fuera del currículum, ni sobre algunos niños seleccionados.

EL ENFOQUE SOCIOCULTURAL

Por último, queremos citar otro marco conceptual del programa, el enfoque sociocultural que tomamos como referencia para explicar (Trianes, 1996 b) el papel del profesor como mediador de la mejora curricular que deseamos introducir, como agente que educa con su palabra y con su

conducta modélica. Le ayudamos a instrumentalizar el lenguaje para favorecer la comprensión e interiorizacion del alumno de estrategias cognitivas, proporcionándole guías que, como el diálogo pautado de la solución de conflictos interpersonales (ver figura I), ayuda al alumno a crear una estrategia mental, e incluso un nuevo tipo de pensamiento. Este diálogo primero es empleado en los análisis guiados por el profesor, aplicados a historias o a conflictos despersonalizados; aparece después su empleo espontáneo en los conflictos naturales en grupo (p.e. en las peleas en el recreo), hasta aparecer síntomas de reflexión autónoma en alumnos individuales. Hacemos consciente al profesor de que esta progresión apunta a la interiorización de la estrategia. Como decía un profesor, hablando del efecto del trabajo con el programa en un determinado curso de nivel 6.º de EGB, «con los alumnos de esa clase siempre puedes hablar, que te razonan y no te responden cualquier tontería sin pensarla». En general, hacemos reflexionar al profesor sobre la utilización educativa del lenguaje reflexivo como instrumento para implantar en los alumnos este estilo de razonamiento, que incrementa el control y dominio sobre el ambiente.

También pensamos en este marco al considerar la importancia de diseñar actividades significativas que importan verdaderamente al alumno porque pertenecen a la vida real. Por ejemplo, el trabajo con los conflictos interpersonales que se producen, que en el programa se aborda primero mediante el analisis/reflexión, añadiéndosele después la puesta en práctica de las estrategias. Ésta es una actividad holística, que presenta múltiples vertientes, siendo contexto de aprendizaje de estrategias mentales y comportamentales, que implica verdaderamente a los alumnos en un trabajo compartido. Buscamos no perder este sentido de actividad significativa entre las promovidas por el programa.

LA FORMACIÓN DE PROFESORES EN NUESTRO PROGRAMA

Partiendo de la forma de entender lo que es una intervención psicoeducativa, como hemos explicado antes, concebimos la formación de profesores u orientadores o cualquier otro personal educativo con arreglo a ciertas características que vamos a explicar primero, para luego mostrar cómo desarrollamos una sesión tipo.

Consideramos que la formación de profesores es un proceso multidireccional. Puede decirse que aplicar los marcos teóricos y de intervención a la realidad de una escuela, supone un proceso de solución de problemas basado en pensamiento analítico y crítico sobre la intervención, los recursos disponibles y las consecuencias previsibles. Aquí, los investigadores aportan los marcos conceptuales y el conocimiento existente sobre el trabajo que se va a desarrollar. Los profesionales aportan el valor de la experiencia debida a la práctica.

¿Cómo desarrollamos este punto de vista? A través de algunas consideraciones que vamos a explicar a continuación:

- Los profesionales deben percibir que son valiosos compañeros de los investigadores en el desarrollo y evaluación de la intervención. Su papel es muy relevante en redefinir o concretar los objetivos y estrategias, de acuerdo a sus necesidades, teniendo en cuenta los recursos disponibles y las dificultades existentes. Consideramos *factores de riesgo:* altos niveles de violencia instaurada en la vida del centro, bajo rendimiento académico, problemas externalizantes de conducta (impopularidad, hiperactividad, conductas perturbadoras en clase, inatención, y otras), interacción con compañeros antisociales, escaso cuidado de las familias y exposición a violencia familiar de los alumnos (Zins, Travis, Frepppon, 1997). Entre *los factores protectores* pueden incluirse bajos niveles de violencia, habilidades de interacción social, manejo competente de conflictos y emociones, solución de problemas interperso-

nales, comunicación, asertividad, autoestima, implicación de los padres y otros (Consortium, 1994).

• Especialmente consideramos que debe negociarse la evaluación, lo que redunda en beneficio de ambas partes ya que, aunque sea tarea de los investigadores y sirva a los intereses de la investigación, puede ajustarse mejor a la realidad de la vida de la clase y recoger la satisfacción de los consumidores, lo que la enriquece, finalmente.

• Además, es conveniente que la participación de los profesionales se instaure en lo que podíamos llamar una cultura de investigación e innovación. Aprovechamos las vías existentes en Educación en nuestra comunidad, es decir los CEP y otros cursos reconocidos por la Junta de Andalucía, les hacemos venir a la Facultad y participar de sus recursos, emitimos certificados de colaboración en investigaciones y, en algunos casos, nos planteamos publicar conjuntamente. Los marcos institucionales convierten las sesiones de formación en intrínsecamente valiosas para su currículum y les hacen sentir participantes del movimiento general de innovación y mejora profesional del momento. Además de todo, en las sesiones de formación, tratamos de construir una sensibilidad hacia la investigación, el formularse preguntas y cuestiones a resolver, expresar actitudes innovadoras e investigadoras frente al desarrollo de la intervención, que es innovadora en lo docente.

• La forma como entran a formar parte de la intervención es voluntaria. Pero en todos los casos existe un contacto previo en forma de reunión mantenida en el centro, o comunicación con otros colegas que trabajan en el programa. Hay un interés previo en forma de curiosidad o hay una empatía respecto a los intereses de la intervención, en algunos casos. También hemos tenido, en algún grupo, algún profesor desinteresado que acudía por el beneficio del certificado para su currículum, pero este tipo de participante no ha persistido en el grupo de formación.

• Otro aspecto que es crucial es el apoyo colegial. Los grupos de formación mantienen relaciones de trabajo productivas y satisfactorias. En ellos, puesto que asisten profesores de un mismo centro, se dan intereses comunes y similares problemas o dificultades, por lo que existe un entendimiento que facilita la comunicación. La discusión entre colegas es un ingrediente clave que aporta solución de problemas en grupo: intercambio de puntos de vista, observación de estrategias y recursos de compañeros, generación de alternativas, selección por razonamiento colectivo. Al mismo tiempo, el grupo es un contexto donde se muestra el propio trabajo u opiniones, proporcionando motivación y satisfacción por el reconocimiento público del trabajo realizado.

Teniendo en cuenta que este apoyo y trabajo colegiado no es frecuente en los centros escolares, resulta un ingrediente clave para asegurar el éxito de la intervención y la comprensión e implicación del profesor en el desarrollo del programa día a día. Las escuelas raramente estimulan los trabajos de grupo, la colaboración, la creatividad, el compartir y resolver problemas entre los colegas. Una creencia implícita parece ser que el buen profesor es autosuficiente y no hace preguntas, y otra que las dificultades se resuelven mejor en solitario (Zins et al, 1997). Quizás es por ello por lo que el grupo de trabajo sobre el programa es valorado en las encuestas finales como altamente satisfactorio y como una oportunidad para el desarrollo profesional y el mantenimiento de la motivación a largo plazo.

¿Cómo desarrollamos una sesión de trabajo? Veamos un modelo típico. La metodología es activa puesto que intentamos: *a)* proporcionar experiencia de métodos activos que queremos que luego el profesor emplee en su trabajo con el programa; *b)* provocar la mayor implicación e interés; *c)* estimular la discusión y el intercambio de ideas y experiencias; *d)* proporcionar contenidos teóricos para aclarar dudas o sustentar afirmaciones basadas en la experien-

cia práctica. Los investigadores cuidamos al máximo la comunicación de los contenidos teóricos y de conocimiento científico, procurando transmitir su relevancia y relacionarlos con la práctica docente.

Entre estos métodos activos empleamos:

- Lectura de textos provocando preguntas, solicitando que se defiendan posiciones, o que se formulen cuestiones en contra, o que se valoren sus ventajas e inconvenientes, etc.
- Actividades que llamamos «vivenciales» pues intentan crear una vivencia sobre la que basar el conocimiento. Por ejemplo, provocar una interacción negativa con el grupo de algún participante haciéndole hablar ante los demás que están de acuerdo en contradecirle (sin que él lo sepa). Se analiza así el impacto de la interacción interpersonal y cómo afecta a variables como atribuciones, sentimientos de autoeficacia, etc.
- Actividades del programa que se realizan previamente con los profesores como participantes; con esto se ven las dificultades que plantean y surgen ideas útiles para la realización de la actividad en la propia clase.
- Simulaciones de situaciones pasadas que son aportadas por algún participante, en las que alguien hace de profesor y los demás de alumnos. Son útiles para el análisis de dificultades experimentadas.
- Discusiones en general sobre actividades, tópicos o ideas. Se realizan con tiempo limitado (puesto que las sesiones duran una hora u hora y media, por término medio) y con participación sistemática de todos los asistentes.

La primera parte de la sesión trata de un tópico teórico según la metodología mencionada. La segunda parte, de duración variable, se dedica: 1) a evaluar cómo se han llevado a cabo las actividades propuestas en la sesión anterior, 2) a analizar y adaptar las actividades que se acuerda que se van a realizar en el próximo período.

Los grupos de trabajo están formados por profesores de un mismo centro o de centros físicamente muy cercanos (ya que el CEP pide un número mínimo de participantes). Lo ideal es subdividirlos en etapas o ciclos. Educación Infantil, junto con 1.º y 2.º de Educación Primaria pueden constituir un grupo de trabajo, mientras que 1.º y 2.º de Educación Secundaria (ESO) de 12 y 13 años, y los restantes grupos de Educación Primaria (de 8 a 11 años) pueden formar otro grupo para trabajar el programa.

DISEÑO Y ESTRUCTURA DEL PROGRAMA

DISEÑO DE NUESTRO PROGRAMA

Está diseñado para ser aplicado a lo largo de tres cursos académicos. Se trata de una jerarquía de objetivos a conseguir a largo plazo, que se acoplan al ritmo de las actividades académicas. Se centra primero (el módulo 1) en la clase, para modificar su clima relacional, ya que pensamos que no puede trabajarse con éxito la competencia interpersonal si no existe un clima adecuado de convivencia en el aula. Queremos resolver primero, si existen, problemas de niños rechazados, intimidación, conductas molestas o perturbadoras, o simplemente frialdad, rutinización o dificultades de comunicación del profesor con sus alumnos. Una vez instaurado un clima humanizador y de intercomunicación satisfactoria, en el que se suelen integrar alumnos que creaban problemas en un principio, en el módulo 2 se pasa a un trabajo más centrado en los alumnos, para enseñar pensamiento reflexivo y habilidades de asertividad y negociación.

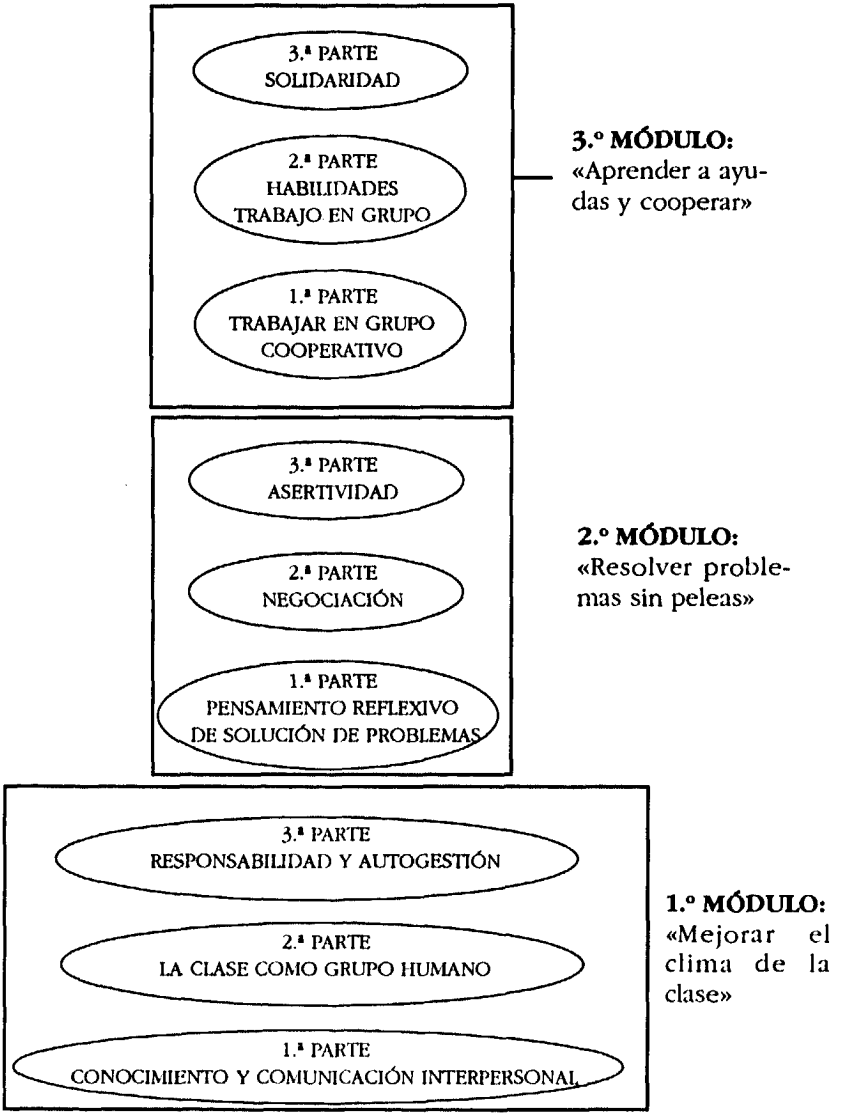
En el módulo 3 se vuelve a intervenir sobre la estructura de la clase, promoviendo aprendizaje cooperativo como contexto para trabajar ayuda y cooperación y para el mantenimiento de los logros conseguidos. Entendemos que estos comportamientos prosociales deben estar entre los objetivos finales (por ser complejos y suponer habilidades previas) y que pueden aprenderse y practicarse en el trabajo en grupos cooperativos, pues las

oportunidades son muy restringidas en otras estructuras de clase (individualista o competitiva). Al mismo tiempo esta estructura cooperativa permite repasar y mantener el trabajo general sobre clima, pensamiento reflexivo, asertividad y negociación.

Se concibe esta secuencia obligada, es decir, conviene trabajar los módulos en el orden fijado puesto que suponen una construcción progresiva de competencia social, como se ha explicado, en el contexto de la clase. Esta construcción progresiva de competencia social se plasma en la Figura II.

FIGURA II

La estructura jerárquica del Programa de Educación Social y Afectiva en el aula (Trianes y Muñoz, 1994; Trianes, 1996a)



Señalaremos que el diseño publicado de este programa se adapta especialmente para edades entre 8 y 14 años. Llevamos tres cursos desarrollando, en sendos grupos de trabajo, materiales específicos para, por una parte, la Educación Infantil; por otra, para la Secundaria Obligatoria en su tramo de 15-16 años y el Bachillerato. Probablemente en este curso académico publicaremos ambos materiales. Concibimos un currículum completo que podría desarrollarse desde la escuela infantil, donde se trabajarían diferentes tipos de objetivos en las diversas edades, contando con el paquete central que representa el actual diseño para edades escolares.

ESTRUCTURA DE NUESTRO PROGRAMA

En la figura III podemos observar la denominación de cada parte del Programa así como su principal objetivo y una visión somera de la distribución de sus actividades. No explicamos más para no redundar información en un artículo que debe ser breve.

FIGURA III

Estructura, objetivos y procedimientos del Programa (adaptado de Muñoz, Trianes y Jiménez, 1996, p. 90)

Módulo	Partes	Objetivos	Procedimientos
MÓDULO 1: MEJORAR EL CLIMA DE LA CLASE	Comunicación y conocimiento interpersonal	Favorecer el conocimiento recíproco y las amistades	Juegos de comunicación y expresión emocial
	La clase como grupo humano en desarrollo	Consciencia de pertencia a grupos. Responsabilidad social	Análisis/reflexión de historias. Diálogo pautado por parte del profesor
	Autogestión en la marcha de la clase	Establecimiento de normas de grupo. Autonomía y autogestión	Debate norma a norma. Autorresgistros. Revisiones de grupo
MÓDULO 2: SOLUCIONAR LOS PROBLEMAS CON LOS DEMÁS SIN PELEARNOS	Conocimiento e inferencia de emociones y afectos	Expresión y reconocimiento de sentimientos	Juegos de comunicación de emociones e información íntima
	Aprender pensamiento reflexivo y negociación	Interiorizar pensamiento reflexivo en pasos manejables	Análisis/reflexión de problemas reales. Debate moral
			Dramatizaciones con Retroinformación
MÓDULO 3: APRENDER A AYUDAR Y A COOPERAR	Empezar a trabajar en grupos cooperativos	Implantar en las materias escolares la metodología del aprendizaje cooperativo	Tecnología del aprendizaje cooperativo
	Aprender habilidades para trabajar en grupos cooperativos	Aprender a ayudar, a discutir, a planificar, a evitar los obstáculos, etc.	Análisis en grupo y práctica con retroinformación
	Podemos ayudar y cooperar en cualquier lugar	Generalizar los comportamientos de ayuda y los sentimientos prosociales	Análisis y dramatizaciones. Registros. Revisiones de grupo.

PROCEDIMENTOS DEL PROGRAMA

Vamos a exponer los principales procedimientos empleados en las actividades del programa, cada uno de los cuales procede de un marco teórico diferente que no vamos a tocar por no alargar este artículo. Todos ellos son reconocidos como instrumentos potentes, basados en teorías psicológicas que gozan de popularidad, y son recomendados en los propios diseños curriculares del Ministerio de Educación, por su adaptación a los procedimientos ordinarios docentes.

LAS NORMAS DE GRUPO

El trabajo con las normas de la clase es utilizado en los numerosos programas que se ocupan de mejorar la disciplina del centro. Nosotros lo utilizamos a finales del módulo 1. Utilizamos la creación de normas y procedimientos para organizar la convivencia en la clase, al servicio de mejorar el clima relacional, objetivo central que perseguimos en este módulo. Los alumnos fijan las reglas, entendidas como estándares de conducta para regular la convivencia, y acuerdan los procedimientos que utilizarán para que las reglas se cumplan. Establecemos la siguiente rutina para el desarrollo de este procedimiento en el programa:

- Discusión sobre metas y necesidades de la clase como grupo humano
- Selección de meta. Análisis de problemas y dificultades que afectan a la vida de la clase
- Discusión y establecimiento de las normas necesarias para conseguir las metas
- Discusión y establecimiento de procedimientos de control de las normas
- Autoevaluación contínua del sistema por parte del grupo

Si buscamos hacer del alumno una persona reflexiva y autogestionada, establecer las normas o reglas, debemos comenzar por el análisis de las necesidades y dificultades del grupo clase, ya que es este análisis el que justifica y explica el porqué de la norma. Este juego de análisis/reflexión sobre el valor de la norma es importante porque (Eggen y Kauchak, 1997):

- ayuda a comprender que las normas no son arbitrarias, sino que pueden proteger derechos e intereses de los individuos de una comunidad o grupo
- al discutir sobre una norma en particular, los alumnos piensan sobre sus derechos y deberes, lo que estimula la autorregulación y el desarrollo moral
- los alumnos que comprenden las razones del establecimiento de una norma, y que participan en ello, es más probable que la obedezcan. Además el establecimiento de normas clarifica lo que se espera del alumno, que responde mejor a ambientes estructurados razonablemente, que a ambientes desordenados o de *laissez faire.*

En el programa, una vez discutidas y establecidas las normas de manera vinculada al análisis de necesidades y recursos, se establecen procedimientos para llevar a cabo la implantación del sistema, su control y seguimiento. Las normas están formuladas para ser cumplidas y se trata de responsabilizarse de su seguimiento. Evaluar la marcha cotidiana de la clase es un ejercicio que estimula el autocontrol y autorregulación, y promueve responsabilidad social e implicación en el proceso, como hemos visto en nuestra experiencia.

El último paso supone discutir los procedimientos que se refieren a qué hacer cuando la norma se incumple. Aquí predomina una visión del alumno como capaz de ser responsable de sus acciones. E intentamos despertar el compromiso del grupo, en el sentido de que el problema de tal niño (p.e. un alumno con conducta moles-

ta y perturbadora hacia los demás), no es sólo de él, sin el grupo clase puede hacer algo para solucionar el problema. Es coherente con la ideología del Programa el intentar que los procedimientos se basen en el diálogo, la confianza y la responsabilización de los individuos, pero cada clase es un sistema vivo que, dirigido por el profesor, adopta soluciones ajustadas a sus posibilidades y deseos.

En este proceso, como en todo el programa, es el profesor el artífice de la transformación de la clase en un grupo de individuos que van desarrollando progresivamente pensamiento crítico y responsabilidad interpersonal y social.

El análisis/discusión de conflictos

El segundo procedimiento que vamos a comentar es *el análisis discusión/en grupo*. Lo empleamos a lo largo de todo el programa en muchas de las actividades. Este procedimiento presenta unas sólidas raíces en enfoques relevantes de la psicología de la educación y el desarrollo. Recordemos que ha sido y es, un método clásico del estudio de la comprensión y resolución de problemas morales. Ha sido empleado también como método para hacer avanzar el razonamiento moral de alumnos en diferentes edades (Díaz Aguado y Medrano, 1994).

Además, la discusión en el grupo de alumnos, siguiendo las ideas de Piaget o Bruner, ha sido concebida como un procedimiento básico del descubrimiento guiado donde se proporcionan múltiples representaciones del contenido, lo que permite una visión mas desarrollada de la tarea que puede surgir tras el conflicto de puntos de vista. En todo caso, puede decirse hoy que las discusiones en el grupo de alumnos son un instrumento instruccional diseñado para estimular el pensamiento, cambiar actitudes y creencias y desarrollar habilidades interpersonales (Oser, 1986). Son estas dos últimas versiones las que nos interesan como procedimiento en el programa. Le vemos las siguientes ventajas a la discusión guiada:

- los alumnos aprenden a darse crédito y escucharse unos a otros
- aprenden a expresarse, convencer o justificar sus opiniones y puntos de vista
- desarrollan comprensión y tolerancia hacia opiniones y puntos de vista diversos
- aprenden procesos democráticos
- aprender a examinar críticamente su propia comprensión, actitudes, valores así como los de los otros compañeros (Eggen y Kauchak, 1997).

También puede emplearse la discusión de conflictos socioemocionales o de necesidades y recursos (como se hace en el programa) con alumnos de edades inferiores, o con dificultades especiales. Nosotros la empleamos desde los cinco años, adaptándola. En el caso de la discusión sobre conflictos sucedidos, tiene la ventaja de que:

- proporciona un contexto protegido donde puede revivirse el conflicto sin las virulencias del momento en que sucedió
- estimula la regulación y el autocontrol emocional al someter a la disciplina del lenguaje emociones y sentimientos vividos
- estimula la reflexión y permite aprender de la experiencia, pensando en grupo sobre estrategias que pueden aplicarse en otras situaciones similares
- da idea de la relatividad de las emociones y sentimientos

Las representaciones

En cuanto al tercer procedimiento del programa que vamos a comentar: *las dramatizaciones o representaciones*, tienen

conexión con la técnica psicólogica del *role-play*, de amplia tradición en psicología clínica, y cerca de otras como el empleo de instrucciones o el ensayo conductual, basadas todas ellas en el aprendizaje social y el modelado como marco conceptual. A nosotros nos interesa como procedimiento educativo que empleamos, en general, como complemento al análisis reflexivo, para que el trabajo no se quede ahí sino que permita practicar la conducta hábil, si es que el alumno no la tiene en su repertorio o no está acostumbrado a mostrarla, por los motivos que sean.

En la práctica, las representaciones se aplican a conflictos de la vida real o a historias. Pueden aplicarse desde la Educación Infantil hasta la Secundaria. Tratándose de niños pequeños debe cuidarse (Díaz-Aguado, 1992):

- la definición de los conflictos debe hacerse al nivel del desarrollo real y potencial de los niños a los que va dirigida
- la representación debe dar oportunidad al niño de desempeñar papeles antagónicos a los que desempeña cotidianamente. Por ej. si el conflicto es sobre tema racial, un alumno payo puede representar el papel de un alumno gitano y viceversa
- la representación debe dar oportunidad al niño de experimentar comprensión hacia el punto de vista del otro, y sentimientos como empatía, ayuda, etc.
- debería enseñarse previamente habilidades de comunicación, u otras que pudieran ser requisitos de la comprensión-representación del conflicto

La representación puede tomar forma de contar una historia o cuento, en los más pequeños, lo cual puede distanciar más al niño del problema contado, permitiéndole cierta observación o análisis que no le es posible cuando está sumergido en el problema. Contar y representar cuentos permite, por otra parte, como dice esta misma autora: *a)* transformar conceptos abstractos y complejos en más comprensibles teniendo en cuenta el nivel de desarrollo próximo del alumno, permitiéndole conectar sus contenidos con las propias experiencias; *b)* estimular la vivencia emocional de las situaciones representadas, y *c)* explorar sus posibles soluciones.

EL APRENDIZAJE COOPERATIVO

El cuarto procedimiento empleado en el programa es el *aprendizaje cooperativo*. Este enfoque es hoy bien conocido. Nosotros trabajamos con grupos cooperativos en el módulo 3, en el que, una vez implantada la estructura cooperativa en el trabajo de las materias escolares, abordamos el desarrollo de habilidades que sustentan o apoyan este trabajo en grupo cooperativo como: planificar el trabajo, aprender a discutir y negociar en el grupo, a cooperar, a mantener el esfuerzo y conseguir los objetivos, etc.

Según el conocimiento existente en la investigación, estas técnicas han demostrado ser efectivas para: 1) promocionar el desarrollo cognitivo, en términos generales: estrategias de aprendizaje, cambio cognitivo en función del conflicto y la controversia, etc.; 2) mejorar variables sociales como aceptación de los otros, participación, responsabilidad y sentido de grupo, credibilidad e interés hacia los otros, etc.; 3) incrementar aspectos del rendimiento y motivación escolar, como la motivación de logro, la motivación intrínseca hacia aprender, el rendimiento en áreas como matemáticas, el gusto por el colegio, entre otras; y 4) mejorar aspectos socioemocionales como la autoestima escolar, los estereotipos racistas, la valía personal, etc.

En general, los métodos de aprendizaje cooperativo implican estructurar el aula en grupos de composición heterogénea: de 4 a 6 alumnos de diferente nivel de rendimiento, diferente sexo, diferente proce-

dencia social, y que incluyan alumnos de necesidades educativas especiales, si los hay, integrados en el aula (Slavin, 1987, 92). Estos grupos heterogéneos de alumnos deben tener como requisitos, que nosotros incluimos en nuestra práctica para funcionar efectivamente (Johnson y Johnson, 1992):

- compartir una suerte común, lo cual se refiere a tener objetivos comunes, y una evaluación común (aunque pueden existir evaluaciones individuales complementarias)
- esforzarse en conseguir beneficios recíprocos. Debe ser un objetivo del grupo el ayudarse unos a otros en función del progreso del grupo (y la evaluación)
- trabajar en una perspectiva a largo plazo. No se puede llamar grupo de aprendizaje cooperativo al montado para un trabajo puntual en una asignatura
- compartir una identidad de grupo. Esto se consigue manteniendo la composición del grupo en el tiempo, además de fomentando la cohesión y el sentido de grupo, explícitamente
- tener responsabilidad y tareas en el quehacer del grupo. Uno de los problemas que pueden aparecer es precisamente el que algún miembro del grupo no trabaje. Esto sucede casi siempre por estar mal distribuidas las obligaciones y responsabilidades, y por falta de control de esta situación, que debe evitarse.

De este modo, el trabajo en grupo genera una interdependencia positiva (Johnson y Johnson, o.c.), es decir, hace que sus miembros vean necesario coordinar sus esfuerzos con los de los demás para completar la tarea, enriquece y fomenta actitudes de colaboración y respeto mutuo. Puede decirse que el ayudar y explicar a otro niño beneficia al que lo hace desde distintos puntos de vista, incluyendo el hecho de asimilar mejor los conceptos que explica, sentirse más eficaz y aprender a ponerse en el punto de vista de otro niño, pudiendo desarrollar empatía. En general, la oportunidad de trabajar con iguales afecta a áreas de la competencia social como el desarrollo de la toma de perspectiva, la responsabilidad social, el razonamiento moral, el aprendizaje de estrategias sociales de negociación, entre otras. Encontramos que el trabajo en grupo cooperativo satisface plenamente a alumnos y profesores y constituye una etapa final de nuestro programa que puede dejar en el aula un funcionamiento diferente y una metodología sumamente útil para el día a día del trabajo escolar.

LOS RESULTADOS

Estamos ahora en plena ebullición de análisis de resultados, que tendremos listos, con probabilidad, a mediados del curso próximo. Ahora podemos referir algunos resultados que ya tenemos publicados. En primer lugar, veamos qué tipo de evaluación estamos haciendo. Como otros investigadores, hemos partido de una evaluación basada en medidas cuantitativas, evolucionando hasta incluir instrumentos como entrevistas y encuestas abiertas, que suponen medidas y análisis cualitativos. El motivo ha sido cierta insatisfacción, sobre todo para los profesionales de educación, hacia los datos cuantitativos. Su interés por aprehender datos más globales y comprensibles nos ha movido a incluir este otro tipo de medidas, que aún no hemos terminado de analizar.

La evaluación que llamamos cuantitativa, en términos generales, ha constado en cada caso con cuatro tipos de medidas: centrada en *autoinforme;* centrada *en la percepción de los iguales* (sociométricos); centrada *en la percepción del profesor;* y centrada *en el clima de la clase,* visto por alumnos y profesor. En la Figura IV se exponen las principales pruebas y variables que hemos utilizado en las evaluaciones publicadas del módulo 1.

FIGURA IV

Principales pruebas y variables empleadas en las evaluaciones realizadas del primer módulo

AUTOINFORME:

MESSY alumnos: «The Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters» de Matson, Rotatori y Helsel, 1983. Presenta los siguientes factores:

Habilidades sociales apropiadas (23 ítems)
Asertividad inapropiada (16 ítems)
Impulsividad (5 ítems)
Sobreconfianza en sí mismo (5 ítems)
Celos/soledad (4 ítems)
Miscelánea (9 ítems)

Autoconcepto social: hemos utilizado diferentes pruebas dependiendo de la edad.

PROFESORES:

MESSY profesores. Presenta los siguientes factores:

Impulsividad/Asertividad inapropiada
Habilidades Sociales apropiadas

La «Escala de Observación de la Interacción Social» por el profesor, de Trianes y Muñoz, 1996, evalúa impulsividad, agresividad, inhibición, amistosidad y cooperación.

SOCIOMÉTRICO:

Utilizamos los criterios de «ser buen alumno» y «ser buen compañero». Escala tipo Lickert que evalúa a todos los niños de la clase.

CLIMA DE LA CLASE:

Escala del clima de la clase de Tricket y Moos, 1994.
Escala de Trato del Profesor de Weinstein, et. als., 1987.

En cuanto a resultados significativos obtenidos, resumiremos las dos evaluaciones diferentes publicadas hasta el momento presente, que se refieren al módulo 1. En la primera (Trianes, 1994), participaron cuatro aulas de 5.° de EGB (unos 25 alumnos cada una), dos de las cuales aplicaron íntegramente el módulo 1 y otras dos no. Encontramos, a través del análisis de varianza y de covarianza (utilizando las puntuaciones antes como covariantes), que las aulas que habían trabajado el módulo 1 del Programa, incrementan la media de evaluaciones del criterio «buen compañero» en el sociométrico, mientras que la de «buen alumno» no cambia. Este resultado nos parece particularmente satisfactorio. En primer lugar, el incremento diferencial del criterio «buen compañero» nos parece una medida específica del impacto del programa, que trabaja precisamente las relaciones interpersonales; en segundo lugar, habida cuenta de la dificultad de obtener cambios en la percepción de los compañeros dentro del aula, creemos que el haberlo conseguido ha sido debido a que era nuestro objetivo precisamente movilizar esos procesos de percepción interpersonal.

En la Escala MESSY valorada por el alumno las aulas de no tratamiento aumentan su media en el factor: «Habilidades Sociales Inapropiadas», y en el factor «Celos», lo que apuntan a un «empeoramiento» a final de curso de la competencia social percibida por los alumnos en estas aulas no tratadas. Téngase en cuenta que están al comienzo de la adolescencia. En este caso puede adscribírsele al módulo 1 un valor de prevención indirecta, de amortiguador de la crisis adolescente, que provoca quizás el cambio negativo en las aulas no tratadas.

En cuanto a la Escala MESSY valorada por el profesor, las aulas tratadas ganan en «Habilidades Sociales Apropiadas» mientras que un aula no tratada empeora. En el factor «Impulsividad/Asertividad Inapropiada» hay un descenso generalizado no directamente atribuible a la aplicación del programa. Encontramos aquí como en otras ocasiones (Jiménez, Trianes y Muñoz, enviado para su publicación; Gallardo, 1993) que las medidas valoradas por el profesor tienen mayor protagonismo que las autoinformadas, a estas edades escolares, para registrar cambios en la competencia social y para encontrar diferencias.

En la segunda evaluación realizada (Trianes, Muñoz y Sánchez, 1995) utilizamos también análisis de covarianza y de la varianza. El diseño fue de tres grupos: A: que trabajó 2 años con el módulo 1 del programa; B: que trabajó este mismo módulo un curso académico, y C: no tratamiento. Los grupos tenían entre 32 y 36 niños y fueron extraídos al azar de una muestra total de 167 niños de 6.º de EGB.

Obtuvimos como resultados significativos: las Habilidades Sociales Apropiadas de la MESSY del profesor fueron más altas en los dos grupos tratados, mientras que el grupo no tratado empeoró, ya que incrementó las Habilidades Inapropiadas y los Celos. En el grupo que trabajó dos años, los profesores valoraron más amistosidad y cooperación (profesores distintos en el segundo año). Y respecto al clima de la clase, estos alumnos del grupo más veterano encuentran que ha disminuido el control autoritario por parte del profesor y que las normas y reglas están más claras, resultado que comparten los del grupo que trabajó un año también. Ambos factores son de la escala de Moos.

En general, y sin entrar en detalles que pueden consultarse en las publicaciones citadas, encontramos un efecto positivo en las aulas de aplicación del programa que se centra en la percepción del profesor, y la del grupo clase, más que en la del propio alumno. Las medidas de autoinforme, como hemos encontrado en otros trabajos, no arrojan apenas diferencias entre los alumnos. Manejamos varias hipótesis al respecto. Una se refiere a la deseabilidad social, que puede ser que homogeneice las respuestas, que representarían así, más que lo que el niño hace, el conocimiento que tiene de la respuesta apropiada. Otra hipótesis se refiere a que los niños piensan en otros contextos, no sólo el escolar, al contestar preguntas de autoevaluación social, con lo que es difícil que esa medida correlacione con otras que se refieren al contexto escolar. Incluso podemos pensar que la formulación de los ítems puede no estar adaptada para producir una percepción significativa relacionada con la vida cotidiana del alumno. Piénsese que estos contextos derivados presentan características sociales y culturales específicas. Por lo tanto, normas, valores, expectativas, representaciones y usos sociales que definen la conducta considerada socialmente adecuada, varían en estos contextos socioculturales.

Para terminar, estos resultados positivos reflejan el trabajo de los profesores, verdaderos protagonistas de la intervención. De los datos cualitativos que estamos analizando, se desprende que ellos terminan el curso con una alta motivación e interés por el Programa que les impulsa a seguir trabajando el curso siguiente. Valoran altamente el grupo de trabajo en cuanto a apoyo a largo plazo. Cambian sus

teorías implícitas y piensan de manera más positiva para la intervención.

Y apuntamos el valor que puede tener este material para la prevención de comportamientos inadaptados socialmente, como la violencia interpersonal, el racismo y los comportamientos destructivos socialmente, mediante la enseñanza de objetivos interpersonales sofisticados, al amparo de la LOGSE, que supone un marco legislativo que facilite y promueva el desarrollo de estas intervenciones.

BIBLIOGRAFÍA

BATTISTICH, V., SOLOMON, D., DONG-IL, K., WATSON, M. y SCHAPS, E. (en prensa): «School as Communities Poverty Leveles of Students Populations and Students'Attitudes, Motives and Performance: A Multilevel Analysis», *American Educational Research Journal.*

BOSWORTH, K: «Caring of others and being cared for: Student talk caring in school», *Phi Delta Kappan*, 1995, 76, pp. 686-693.

CAMP, B. W. y BASH, M. A.: *Think Aloud. Increasing social and cognitive skills. A problem solving program for children,* Clasroom program grades 1-2, Champaign, IL, Research Press, 1985a.

– *Think Aloud. Increasing social and cognitive skills. A problem solving program for children,* Clasroom program grades 3-4, Champaign, IL, Research Press, 1985b.

ELÍAS, M. J., WEISSBERGER, R. P., HAWKINS, J. D., PERRY, C. L., ZINS, J. E., DODGE, K. A., KENDALL, P. C. and cols.): «Corsortium of the School-Based promotion of Social Competence», *The school-based promotion of social competence: Theory, research, practice and policy,* en HAGGERTY, R. J., SHERROD, K., GARMEZY, N. y RUTTER, M. (Eds.): *Stress, risk and resilience in children and adolescents: Processes, mechanisms and interaction* (pp. 268-316), N. York, Cambridge University Press.

DÍAZ AGUADO, M. J.: *Programas para favorecer la integración escolar: manual de intervención,* Madrid, Estudios ONCE, 1994.

– *Programa para favorecer el desarrollo de la tolerancia en contextos étnicamente heterogéneos,* Madrid, Ministerio de Educación y Cultura, 1992.

– *Interacción educativa y desventaja sociocultural. Un modelo de intervención para favorecer la adaptación escolar en contextos inter-étnicos,* Madrid, CIDE, 1993.

DÍAZ AGUADO, M. J. y MEDRANO, C.: *Educación y razonamiento moral,* Bilbao, Mensajero, 1994.

DODGE, K. A.: *A Social Information Processing Model of Social Competence in Children,* Hillsdale, NJ, Erlbaum, 1986.

DODGE, K. A.: «Problems in social relationships», en MASH, E. J. y BARKLEY, R. A. (Eds.), *Treatment of childhood disorders* (pp. 222-244), Nueva York, Guilford Press, 1989.

EGGEN, P. y KAUCHAK, D.: *Educational Psychology: Windows on Classroom,* N. Jersey, Prentice Hall; (edición original 1994), 1997.

ELARDO, P. T.: «Proyect AWARE: A school program to facilitate social development of children», Carolina del Norte: *Fourth Annual H. Blumberg Symposium,* 1974.

ERWIN, D. et. al.: *Improving School Climate and Strengthening Relationships among the School Community. Master's Research Project* (Documento de Reproducción de la ERIC, n.º De 392548), 1995.

EVERTSON, C., y RANDOLPH, C.: «Classroom management in the learningcentered classroom», en (Ed.) A. ORSTEIN, *Teaching: Theory and Practice,* Needham, Heights, MA, Allyn y Bacon, 1995.

FELDGAIER, S. y SERAAFICA, F. C.: «Interpersonal Problem Solving: A developmental analysis», comunicación presentada a la *Annual Meeting of the Eastern Psychological Association*. Hartford, CT, 1980, abril.

GESTEN, E. L., y WEISSBERG, R. P.: «Social problem solving training and prevention: Some good news and some bad news», comunicación presentada a la *Reunión Anual de la American Psychological Association*, New York, 1979, septiembre.

GOLDSTEIN, A. P., GERSHAW, N. J. y SPRAFKIN, R. P.: «Structured learning: research, and practice in psychological skill training», en (Eds.), L. L'ABATE y M. A. MILAN, *Handbook of social skill training and research* (pp. 284-302, Nueva York, Wiley, 1985.

JIMÉNEZ, M.: «Promoción de las habilidades de solución de problemas interpersonales y prevención de la inadaptación social en ciclo medio», *Tesis doctoral*, Málaga: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga, (microficha núm. 123), 1994.

JOHNSON, D. W. y JOHNSON, R.: «Positive interdependence: key to effective cooperation», en (Eds.), R. HERTZ-LAZAROWITZ y N. MILLER, *Interaction in cooperative groups*. N. York, Cambridge University Press, 1992.

MICHELSON, L., SUGAI, D. P., WOOD, R. P. y KAZDIN, A. E.: *Social skills assessment and training with children*, New York, Plenum Press, (traducción, Barcelona: Martínez Roca, 1987), 1983.

MUÑOZ, A.: «Entrenamiento en solución de problemas interpersonales en preescolar con el Programa de Spivack y Shure», *Tesis doctoral*, Málaga: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga. (microficha núm. 123), 1992.

MURPHY, J., WEIL, M., y MCGREAL, T.: «The basic practice model of instruction», *Elementary School Journal*, 87 (1996), 83-95.

OSER, F.: «Moral education and values education: The discourse perspective», en (Ed.) M. WITTROCK, *Handbook on research on teaching* (3.ª ed. 917-941), Nueva York, McMillan, 1986.

PELECHANO, V.: «Inteligencia social y habilidades interpersonales», *Análisis y Modificación de Conducta*, 10 (26), 393-420, 1984.

– «Salud mental, prevención e innovación social», *Análisis y Modificación de Conducta*, 12 (34), 485-506, 1986.

PURKEY, S. y SMITH, M.: «Effective schools: A review», *Elementary School Journal*, 83 (1983), 427-452.

RUTTER, M., MAUGHAN, B., MORTIMORE, P., OUSTON, J., y SMITH, A.: *Fifteen thousand hours*, Cambridge, MA; Harvard University Press, 1979.

SELMAN, R. L., BEARDSLEE, W., SCHULTZ, L. H., KRUPPA, M., y PODOREFSKY, D.: «Assessing adolescent interpersonal negotiation strategies: Toward the integration of structural and functional models», *Developmental Psychology*, 22 (4), 450-459, 1986.

SLAVIN, E.: «Cooperative learning: Where behavioral and humanistic approaches to classroom motivation meet», *Elementary Schoold Journal*, 88 (1987), 329-337.

SLAVIN, R. E.: «When and why does cooperative learning increase achievment? Theoretical and empirical perspectives», en (Eds.) R. Hertz-Lazarowitz y N. Miller, *Interaction in cooperative groups*, N. York, Cambridge University Press, 1992.

SOLOMON, D., WATSON, M., BATTISTICH, V. SCHAPS, E., y DELUCCI, K.: «Creating carng community: Educational practices that promote children's prosocial development», en (Eds.), F. K. Oser, A. Dick y J. L. Patry, *Effective and Responsible Teaching: The New Syntesis* (pp. 383-395). San Francisco, Jossey-Bass, 1992.

SPIVACK, G., y SHURE, M. B.: *Social Adjustment of Young Children. A Cognitive*

Approach to Solving Real Life Problems, San Francisco, Jossey Bass, 1974.
– «The cognition of social adjustment: Interpersonal cognitive problem solving thinking», en (Eds.) B. B. Lahey y A. E. Kazdin, *Advances in Clinical Child Psychology* (vol. 5, pp. 323-372), New York, Guilford Press, 1982.

SWANSON, A. J. y SIEGEL, L. J.: «Interpersonal Problem Solving in preschool aged children», comunicación presentada a la *Annual Meeting of the Midwestern Association*. St. Louis, MO, 1980, mayo.

TRIANES, M. V.: «Educación de competencia para las relaciones interpersonales en niños de compensatoria», *Infancia y Sociedad*, 27-28 (1994), 261-282.
– *Educación y Competencia Social: Un Programa en el aula*. Málaga, Aljibe, 1996a.
– «Se pueden conseguir unas relaciones interpersonales de calidad dentro del aula? Breve historia de una línea de trabajo», *Cultura y Educación*, 3 (1996b), 37-48.

TRIANES, M. V. y MUÑOZ, A.: *Programa de Educación Social y Afectiva*, Málaga. Puerta Nueva, Delegación de Educación y Cultura, 1994.

TRIANES, M. V., RIVAS, T., y MUÑOZ, A.: «Una intervención psicoeducativa sobre las habilidades de solución de problemas interpersonales en preescolar», *Análisis y Modificación de Conducta*, 16 (50), 587-625, 1990.
– «Eficacia diferencial de una intervención psicoeducativa en niños preescolares inhibidos e impulsivos», *Análisis y Modificación de Conducta*, 17 (50), 895-916, 1991.

TRIANES, M. V., MUÑOZ, A. y SÁNCHEZ, A.: «A social Competence Program to prevent racism and xenophopia», comunicación presentada a la *European Conference for Research on Learning and Instruction*, Nimega (Holanda), 1995, agosto.

ZINS, J. E., TRAVIS, L. T., y FREPPON, P. A.: «Linking research and educational programming to promote social and emotional learning», en (Eds.) P. Salovery, y P. Sluyter, *Emotional Development and Emotional Intelligence*, N. York, Basic Books, 1997.