



UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA EVOLUTIVA Y DE LA EDUCACIÓN

TESIS DOCTORAL

**PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PSICOEDUCATIVA PARA PROMOVER
LA ADAPTACIÓN SOCIOESCOLAR DE NIÑOS Y NIÑAS EN SITUACIÓN DE
PROTECCIÓN**

Autora:

MARÍA LUISA DE LA MORENA FERNÁNDEZ

Directoras:

Dra. D^a. ROSA ANA CLEMENTE ESTEVAN

Departamento de Psicología Evolutiva, Educativa, Social y Metodología

Universitat Jaume I (Castellón-España)

Dra. D^a. CARMEN BARAJAS ESTEBAN

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación

Universidad de Málaga (España)

Málaga, 2015



Publicaciones y
Divulgación Científica

AUTOR: Maria Luisa De La Morena Fernandez

 <http://orcid.org/0000-0001-9100-7811>

EDITA: Publicaciones y Divulgación Científica. Universidad de Málaga



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional:

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode>

Cualquier parte de esta obra se puede reproducir sin autorización pero con el reconocimiento y atribución de los autores.

No se puede hacer uso comercial de la obra y no se puede alterar, transformar o hacer obras derivadas.

Esta Tesis Doctoral está depositada en el Repositorio Institucional de la Universidad de Málaga (RIUMA): riuma.uma.es

Dra. Rosa Ana Clemente Estevan, Catedrática de Universidad del Departamento de Psicología Evolutiva, Educativa, Social y Metodología-Psicología Evolutiva y de la Educación, de la Universitat Jaume I de Castellón, y D^a. Carmen Barajas Esteban Profesora Contratada Doctora del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Málaga certifican que:

La Tesis Doctoral titulada: “PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PSICOEDUCATIVA PARA PROMOVER LA ADAPTACIÓN SOCIOESCOLAR DE NIÑOS Y NIÑAS EN SITUACIÓN DE PROTECCIÓN”, que presenta D^a M^a Luisa De La Morena Fernández, ha sido realizada bajo nuestra dirección y reúne los requisitos estipulados en la legislación vigente para optar al grado de Doctora. Por lo cual autorizamos la presentación para su defensa.

Málaga, 11 de noviembre de 2015



Fdo.: D^a Rosa Ana Clemente Estevan



Fdo.: D^a. Carmen Barajas Esteban

A mi Madre, que siempre me ha dado y me da el mejor ejemplo

A mis Hermanos, que siempre han confiado y confían en mí

A mis Amigas, que siempre han estado y están a mi lado

Y muy especialmente a mis Ángeles, que siempre hacen Posible lo Imposible...

Y como no, a Rosana, que me introdujo en este mundo de la investigación

y que siempre he sabido que ha estado ahí

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	1
---------------------------	---

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 1. NIÑOS Y NIÑAS EN ACOGIMIENTO RESIDENCIAL ...	9
---	---

1.1. Niños y niñas en el Sistema de Protección de Menores: variables implicadas.....	12
1.2. Acogimiento residencial en el Sistema de Protección de Menores: evolución histórica y situación actual en Andalucía	16
1.3. Niños y niñas en acogimiento residencial: principales características.....	27

CAPÍTULO 2. PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN INFANTIL EN COMPETENCIA SOCIAL	37
---	----

2.1. Programa de Habilidades Sociales en la Infancia (Michelson, Sugai, Wood y Kazdin, 1987)	39
2.2. Programa de Desarrollo de las Habilidades Sociales en niños/as de 3 a 6 años. Guía práctica para Padres y Profesores (Álvarez, Álvarez-Monteserín, Cañas, Jiménez y Petit, 1990)	41
2.3. Programa para favorecer la interacción educativa en contextos étnicamente heterogéneos (Díaz-Aguado, 1992)	41
2.4. Programa Aprender a Vivir Juntos en la Escuela (Borrego de Dios, Delgado, Esteban, Peñalver y Rodero, 1992)	43
2.5. Programa de Promoción de estrategias alternativas de pensamiento (The PATHS Currículum: Promoting Alternative THinking Strategies) (Kusché & Greenberg, 1994).....	45
2.6. Programa de Educación Social y Afectiva en el aula (Trianes y Muñoz, 1994)	46
2.7. El Proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar (SAVE): Prevención de la Violencia mediante la mejora de la convivencia (Ortega, 1997)	48
2.8. Programa Relacionarnos Bien (Segura y Arcas, 2004)	50

2.9. Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS) (Monjas, 2004)	51
2.10. Programa de Intervención Socioemocional para Promover la Conducta Prosocial y Prevenir la Violencia (Garaigordobil, 2005)	54
2.11. Programa de intervención basado en el Entrenamiento de Habilidades Sociocognitivas (ESHCO) (Seijo, Novo, Arce, Fariña y Mesa, 2005).....	58
2.12. Programa de Asertividad y Habilidades Sociales (PAHS) (Monjas, 2007)	60
2.13. Programa Aprender a Convivir (Justicia, Benítez, Fernández, Fernández de Haro y Pichardo, 2008)	61
2.14. Programa socioemocional (SOE) (Andrés, 2013)	62
2.15. Programa Aprendizaje de la Amistad (García-Bacete, Rubio, Milián y Marande, 2013)	63
2.16. Programa de Competencias Psicosociales para la Convivencia Escolar Libre de Violencia (Baquedano y Echeverría, 2013)	67
2.17. Child and Adolescent Early Action Program (CASEA) (Havighurst, et al., 2015)	68
2.18. Coping Power Program-CPP (Muratori et al., 2015)	70

ESTUDIO EMPÍRICO

CAPÍTULO 3. OBJETIVOS E HIPÓTESIS	75
3.1. Objetivos.....	77
3.2. Hipótesis.....	78
CAPÍTULO 4. MÉTODO	81
4.1. Participantes	83
4.2. Instrumentos	89
4.3. Procedimiento	100

CAPÍTULO 5. PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PSICOEDUCATIVA PARA PROMOVER LA ADAPTACIÓN SOCIOESCOLAR DE NIÑOS Y NIÑAS EN SITUACIÓN DE PROTECCIÓN	109
5.1. Contextualización en el sistema educativo del Programa de Intervención diseñado y aplicado	111
5.2. Fundamentación teórica del Programa de Intervención diseñado y aplicado	114
5.3. Descripción del Programa de Intervención diseñado y aplicado.....	123
CAPÍTULO 6. RESULTADOS I: RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN PREVIA A LA INTERVENCIÓN (PRETEST).....	145
6.1. Indicadores Sociométricos en el pretest	147
6.1.1. Análisis descriptivo de indicadores sociométricos en la muestra total..	147
6.1.2. Comparación intergrupo grupo control - grupo intervención: Indicadores sociométricos	148
6.2. Percepción de profesores y educadores acerca de la agresión social y de las habilidades de interacción social en el pretest	149
6.2.1. Análisis descriptivo de la percepción de profesores y educadores acerca de la agresión social y de las habilidades de interacción social en la muestra total	149
6.2.2. Comparación intergrupo grupo control - grupo intervención: percepción de profesores y educadores acerca de la agresión social y de las habilidades de interacción social	150
6.3. Estrategias de interacción social observadas en el pretest	150
6.3.1. Análisis descriptivo de las estrategias de interacción social observadas en la muestra total	150
6.3.2. Comparación intergrupo grupo control - grupo intervención: estrategias de interacción social observadas	152
6.4. Conocimiento de estrategias de interacción social en el pretest	152
6.4.1. Análisis descriptivo del conocimiento de estrategias de interacción social en la muestra total	152
6.4.2. Comparación intergrupo grupo control - grupo intervención: conocimiento de estrategias de interacción social	153
6.5. Competencia y aceptación autopercebidas en el pretest	154
6.5.1. Análisis descriptivo de la competencia y aceptación autopercebidas en la muestra total	154

6.5.2. Comparación intergrupo grupo control - grupo intervención: Competencia y aceptación autopercebidas	154
CAPÍTULO 7. RESULTADOS II: COMPARACIÓN INTRAGRUPPO PRETEST-POSTEST EN GRUPO CONTROL Y EN GRUPO INTERVENCIÓN.....	157
7.1. Comparación intragrupo pretest-postest de indicadores sociométricos	159
7.1.1. Grupo Control: Indicadores sociométricos en pretest y postest	159
7.1.2. Grupo Intervención: Indicadores sociométricos en pretest y postest...	160
7.2. Comparación intragrupo pretest-postest de la percepción de profesores y educadores acerca de la agresión social y de las habilidades de interacción social	161
7.2.1. Grupo Control: Percepción de profesores y educadores en pretest y postest	161
7.2.2. Grupo Intervención: Percepción de profesores y educadores en pretest y postest	164
7.3. Comparación intragrupo pretest-postest de estrategias de interacción social observadas	166
7.3.1. Grupo Control: Estrategias de interacción social observadas en pretest y postest	166
7.3.2. Grupo Intervención: Estrategias de interacción social observadas en pretest y postest	169
7.4. Comparación intragrupo pretest-postest del conocimiento de estrategias de interacción social	172
7.4.1. Grupo Control: Conocimiento de estrategias de interacción social en pretest y postest	172
7.4.2. Grupo Intervención: Conocimiento de estrategias de interacción social en pretest y postest	173
7.5. Comparación intragrupo pretest-postest de la competencia y aceptación autopercebidas	173
7.5.1. Grupo Control: Competencia y aceptación autopercebidas en pretest y postest	173
7.5.2. Grupo Intervención: Competencia y aceptación autopercebidas en pretest y postest	174

CAPÍTULO 8. RESULTADOS III: COMPARACIÓN INTRAGRUPPO PRETEST-POSTEST-SEGUIMIENTO EN GRUPO CONTROL Y EN GRUPO INTERVENCIÓN	177
8.1. Comparación intragrupo pretest-postest-seguimiento de indicadores sociométricos	180
8.1.1. Grupo Control: Indicadores sociométricos en pretest, postest y seguimiento	180
8.1.2. Grupo Intervención: Indicadores sociométricos en pretest, postest y seguimiento.....	181
8.2. Comparación intragrupo pretest-postest-seguimiento de la percepción de profesores y educadores acerca de la agresión social y de las habilidades de interacción social	183
8.2.1. Grupo Control: Percepción de profesores y educadores en pretest, postest y seguimiento	183
8.2.2. Grupo Intervención: Percepción de profesores y educadores en pretest, postest y seguimiento	184
8.3. Comparación intragrupo pretest-postest-seguimiento de estrategias de interacción social observadas	187
8.3.1. Grupo Control: Estrategias de interacción social observadas en pretest, postest y seguimiento	187
8.3.2. Grupo Intervención: Estrategias de interacción social observadas en pretest, postest y seguimiento	188
8.4. Comparación intragrupo pretest-postest-seguimiento del conocimiento de estrategias de interacción social	190
8.4.1. Grupo Control: Conocimiento de estrategias de interacción social en pretest, postest y seguimiento	190
8.4.2. Grupo Intervención: Conocimiento de estrategias de interacción social en pretest, postest y seguimiento	191
8.5. Comparación intragrupo pretest-postest-seguimiento de la competencia y aceptación autopercibidas	193
8.5.1. Grupo Control: Competencia y aceptación autopercibidas en pretest, postest y seguimiento.....	193
8.5.2. Grupo Intervención: Competencia y aceptación autopercibidas en pretest, postest y seguimiento	195

CAPÍTULO 9. DISCUSIÓN, CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y PROSPECTIVA DE LA INVESTIGACIÓN	199
9.1. BLOQUE I. Hipótesis referidas al total de los participantes del estudio antes de la aplicación del Programa de Intervención (Pretest)	202
9.1.1. Hipótesis I.1: El total de los participantes, antes de la intervención, presentará un estatus social de alto riesgo en el aula.....	202
9.1.2. Hipótesis I.2: Los profesores/as de los colegios y los educadores/as del centro de protección percibirán a los participantes, antes de la intervención, con mucha agresión social y pocas habilidades de interacción social entre iguales	204
9.1.3. Hipótesis I.3: El total de los participantes, antes de la intervención, mostrará un predominio de estrategias agresivas en interacciones observadas entre iguales	207
9.1.4. Hipótesis I.4: El total de los participantes, antes de la intervención, verbalizará pobre conocimiento de estrategias de interacción social entre iguales	208
9.1.5. Hipótesis I.5: El total de los participantes, antes de la intervención, mostrará pobre competencia y aceptación autopercebidas.....	209
9.2. BLOQUE II. Hipótesis referidas a los participantes que reciben el Programa de Intervención (grupo intervención), y a los participantes que no reciben el Programa de Intervención (grupo control), después de la aplicación del Programa	211
9.2.1. Hipótesis II.1: Los participantes del grupo intervención, en el postest, conseguirán una mejora en el estatus social que presentaban en el aula, y ésta se mantendrá en el tiempo (seguimiento); mientras que los participantes del grupo control no mejorarán.....	211
9.2.2. Hipótesis II.2: Los participantes del grupo intervención, en el postest, conseguirán una mejora en la percepción que tenían de ellos los profesores/as de los colegios y los educadores/as del centro de protección acerca de la agresión social y acerca de las habilidades de interacción social que mostraban entre iguales, y esta mejora se mantendrá en el tiempo (seguimiento); mientras que los participantes del grupo control no mejorarán.....	214
9.2.3. Hipótesis II.3: Los participantes del grupo intervención, en el postest, conseguirán una mejora en las estrategias de interacción social observadas entre iguales, y ésta se mantendrá en el tiempo (seguimiento); mientras que los participantes del grupo control no mejorarán.....	219

9.2.4. Hipótesis II.4: Los participantes del grupo intervención, en el postest, conseguirán una mejora en el conocimiento de estrategias de interacción social entre iguales, y ésta se mantendrá en el tiempo (seguimiento); mientras que los participantes del grupo control no mejorarán.....	223
9.2.5. Hipótesis II.5: Los participantes del grupo intervención, en el postest, conseguirán una mejora en la competencia y la aceptación autopercebidas, y ésta se mantendrá en el tiempo (seguimiento); mientras que los participantes del grupo control no mejorarán.....	226
9.3. Conclusiones, limitaciones y prospectiva de la investigación.....	229
REFERENCIAS	237
APÉNDICE A. INSTRUMENTOS	263
APÉNDICE B. MATERIALES ELABORADOS PARA EL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN DISEÑADO Y APLICADO	277

PRESENTACIÓN

El trabajo de investigación llevado a cabo en esta Tesis Doctoral hace referencia al diseño e implementación de un Programa de Intervención Psicoeducativa, de corte cognitivo-conductual, cuyo principal objetivo ha sido optimizar el desarrollo socioemocional y promover la adaptación socioescolar de niños y niñas en situación de protección. Los participantes seleccionados han sido niños y niñas de 5 a 10 años que se encontraban acogidos en un centro de protección de la ciudad de Málaga. Los motivos de tal acogimiento eran diversos, y todos ellos estaban relacionados con falta de estimulación en sus familias, privación sociocultural, maltrato, abuso y/o abandono por parte de sus progenitores. El entorno elegido para desarrollar el Programa ha sido el contexto educativo donde los menores recibían la educación normalizada en los colegios de la zona cercana al centro de protección.

Con la finalidad de poder comprobar la eficacia del Programa diseñado, se ha trabajado llevando a cabo un diseño longitudinal con mediciones pretest, postest y seguimiento con grupo control y grupo intervención, realizando un tipo de intervención individualizada con cada niño y niña participante. Para tal intervención se han utilizado además grupos de compañeros y compañeras de clase de estos menores con el propósito de hacer uso del refuerzo natural de los iguales ayudantes en las interacciones sociales. También se ha contado con la ayuda de los profesores/as de los colegios y de los educadores/as del centro de protección. El Programa de Intervención ha sido diseñado de esta forma teniendo en cuenta la situación especial que experimentan estos niños y niñas que están en el Sistema de Protección debido a una serie de circunstancias específicas que han experimentado en sus vidas.

Esta Tesis consta de dos grandes bloques:

- **Marco teórico:** la fundamentación teórica de este estudio consta de dos capítulos. En el primer capítulo se exponen los aspectos relacionados con el Sistema de Protección de Menores español, concretamente con una de sus medidas, el acogimiento residencial, en la que se encuentran los participantes del estudio, y se plantean variables implicadas y características que presentan los niños y niñas en situación de protección. Se realiza un breve análisis histórico del acogimiento residencial en España, aportando datos de la actualidad en la Comunidad Autónoma de Andalucía. Se describen las

características de los menores en situación de protección, señalando tanto sus capacidades y potencialidades, como su problemática en los diferentes ámbitos del desarrollo. Se presta especial atención a los problemas mostrados en el desarrollo social, que es el principal interés del presente estudio, explicando qué problemática manifiestan según la literatura, y planteando la necesidad de llevar a cabo una intervención psicoeducativa en el ámbito de la competencia social para promover su adaptación socioescolar.

En el segundo capítulo se presenta una recopilación de los principales programas de intervención infantil en competencia social elaborados y desarrollados en los últimos veinticinco años. Sin pretender llegar a la exhaustividad, se presentan los programas más representativos del ámbito español y alguno de otros países, programas que han ayudado a promocionar las habilidades de interacción social en la infancia. De cada programa se indican los objetivos que persigue, la población a la que va destinado, y los módulos y/o componentes principales que trabaja. Se finaliza el capítulo con una breve presentación del Programa de Intervención Psicoeducativa propuesto en este estudio, que ha sido diseñado y desarrollado específicamente para menores en acogimiento residencial.

- **Estudio empírico:** en este bloque se plantean siete capítulos. El primero con los objetivos e hipótesis de la investigación, y el segundo con el método llevado a cabo en la misma, en el que se describen los participantes, los instrumentos y el procedimiento realizado. En el capítulo 5, el tercero del estudio empírico, se explica el Programa de Intervención Psicoeducativa diseñado e implementado en este estudio: se contextualiza en el sistema educativo de los colegios, se fundamenta teóricamente y se describe de forma pormenorizada.

En el capítulo 6 comienza a exponerse el primer bloque de resultados, siendo tres los bloques que se presentan de resultados en otros tantos capítulos. Este primer bloque hace referencia a los resultados obtenidos en la evaluación previa a la intervención, esto es, en el momento pretest. Aquí se plantean los resultados referidos al total de los participantes en las diferentes variables analizadas antes de intervenir, y además se realiza una comparación intergrupo, control-intervención, para comprobar la igualdad de variables antes de la intervención.

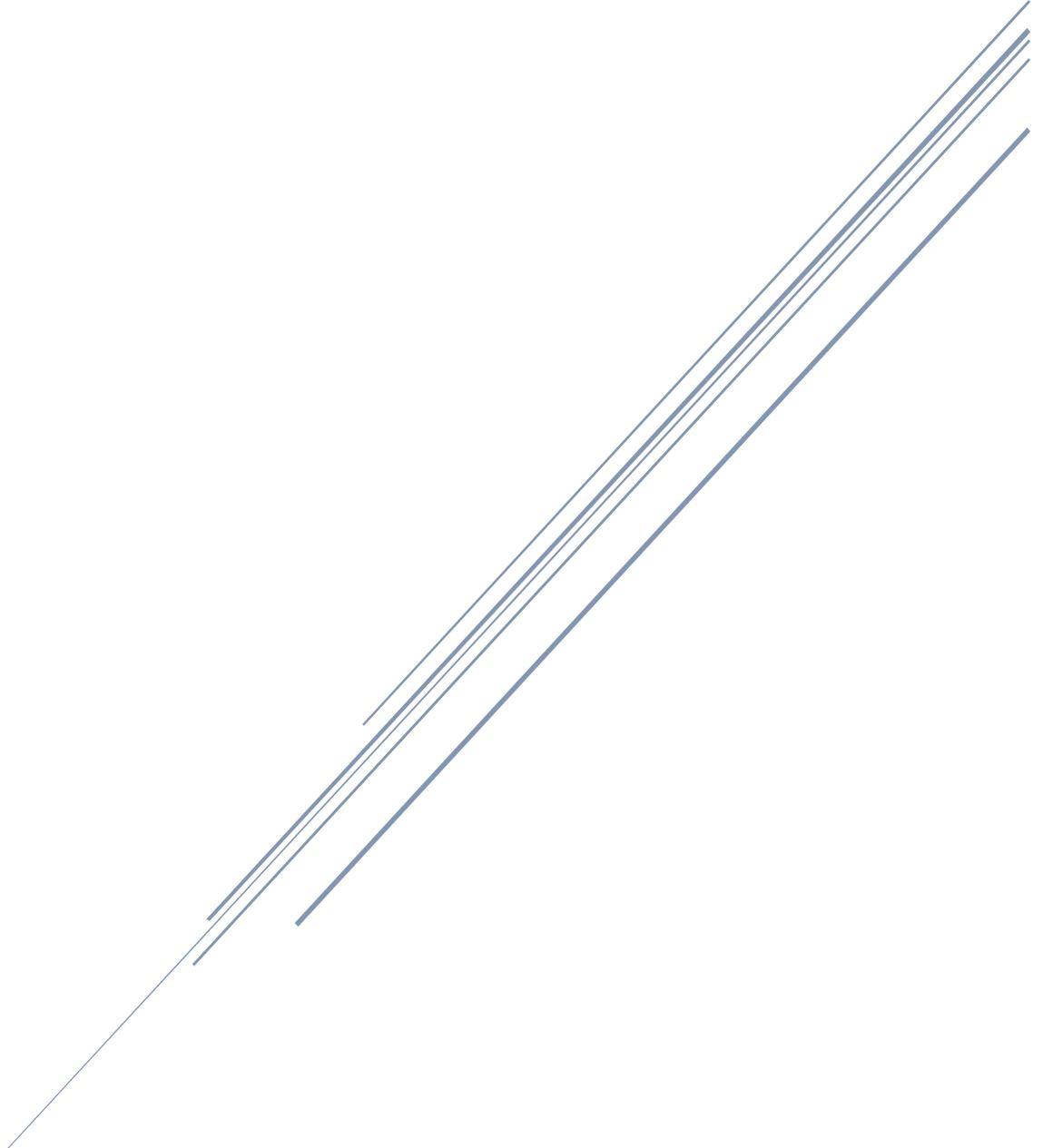
En el capítulo 7, el segundo bloque de resultados, se presentan los resultados de realizar una comparación intragrupo pretest-postest, tanto en el grupo control como en el grupo intervención para comprobar si se han producido cambios o no, en cada grupo, en las diferentes variables analizadas.

En el capítulo 8, el tercer bloque de resultados, se muestran los resultados obtenidos al efectuar una comparación intragrupo entre los tres momentos evaluados, pretest-postest-seguimiento, tanto en grupo control como en grupo intervención. Con esto se pretende conocer si existen cambios entre los tres momentos de forma conjunta y entre las parejas de cada uno de dichos momentos

En el capítulo 9 se presenta la discusión junto a conclusiones, limitaciones y prospectiva de la investigación. En este capítulo, primero se discuten los resultados organizados por los dos bloques de hipótesis de este estudio, y se finaliza con un apartado en el que, para cada una de las variables analizadas, se plantean las conclusiones más representativas, se exponen una serie de limitaciones, y se analiza la prospectiva de la investigación, formulando posibles implicaciones, propuestas y líneas futuras de actuación.

Para finalizar, se presentan las referencias bibliográficas, según APA, estilo que se ha seguido en todo el trabajo, y se añaden dos apéndices; en el primero de ellos se exponen los instrumentos utilizados, y en el segundo se presentan ejemplos de los materiales elaborados y utilizados en las diferentes sesiones del Programa de Intervención Psicoeducativa diseñado y aplicado en esta investigación.

MARCO TEÓRICO



CAPÍTULO 1

NIÑOS Y NIÑAS EN ACOGIMIENTO RESIDENCIAL

En el presente capítulo se van a exponer los aspectos relacionados con el Sistema de Protección de Menores español, concretamente con una de sus medidas, el acogimiento residencial, y se van a plantear variables implicadas y características que presentan los niños y niñas en situación de protección. El capítulo consta de tres apartados. En el primer apartado se describen las variables implicadas en el proceso que lleva a los menores a formar parte del Sistema de Protección.

En el segundo apartado se explica una de las medidas que adopta el Sistema de Protección de Menores español y que es el acogimiento residencial, haciendo un breve recorrido histórico por la evolución de este Sistema en las últimas décadas. Se finaliza el apartado con la situación actual en la Comunidad Autónoma de Andalucía y con los datos estadísticos del último informe publicado por el Observatorio de la Infancia en Andalucía (2015).

En el tercer apartado se presentan las principales características que muestran los menores que han entrado a formar parte del sistema de Protección y que viven en acogimiento residencial. Se resaltan sus capacidades y potencialidades, así como su problemática evolutiva derivada de las circunstancias especiales que han experimentado en sus familias de origen, y en todo el proceso de separación de su contexto habitual y de ingreso en una residencia. Se presta especial atención a los problemas mostrados en el desarrollo social, que es el principal interés del presente estudio, explicando qué problemática presentan según la literatura, y planteando la necesidad, para finalizar, de llevar a cabo una intervención psicoeducativa en el ámbito de la competencia social para promover su adaptación socioescolar.

1.1. Niños y niñas en el Sistema de Protección de Menores: variables implicadas

El microsistema familiar es el contexto de desarrollo por excelencia en el que los niños/as deben crecer y en el que deben encontrar la seguridad emocional suficiente y necesaria para conseguir el desarrollo óptimo de todas sus capacidades, habilidades y competencias. Sin embargo, en ocasiones, el núcleo familiar presenta una serie de problemas derivados de la conjunción de determinados factores de índole personal, familiar, social, económica, cultural, etc., factores que pueden incidir alterando la dinámica familiar y transformando dicho entorno en un contexto hostil para el crecimiento del niño/a, un contexto que puede comenzar a perjudicar su normal desarrollo.

Los niños/as tienen una serie de necesidades de carácter físico-biológico, como la higiene o la alimentación, de carácter cognitivo y lingüístico como la estimulación sensorial o la adquisición de conocimientos, de carácter emocional y afectivo, como la seguridad emocional o la formación de vínculos afectivos, de carácter social y cultural como la integración en su entorno social o en su grupo de iguales (López, 2008, 2009; Ochaíta y Espinosa, 2004). La familia es el primer contexto por naturaleza que debe cubrir este tipo de necesidades en los menores. Cuando el núcleo familiar no cumple sus funciones de protección, atención, estimulación y cuidados de los más pequeños y no cubre sus necesidades personales, físicas, cognitivas, lingüísticas, emocionales, afectivas y socioculturales, llegando no sólo al abandono de los niños/as sino al maltrato y abuso en cualquiera de sus formas, entonces es el momento en que se hace necesaria la intervención de la Administración Pública.

En un primer momento, y dependiendo de la gravedad de la situación, el Sistema de Protección de Menores intenta no retirar al menor de su familia de origen, promoviendo todos aquellos recursos necesarios para intentar mantener intacto el núcleo familiar, mediante intervenciones de apoyo a la familia con el objetivo de que ésta supere la situación específica en la que se encuentra sin necesidad de separar al niño/a de su medio natural. No obstante, en algunos casos, las medidas adoptadas que intentan resolver las situaciones de riesgo para los menores no obtienen el éxito esperado, o bien hay casos en los que los pequeños/as corren peligro y su integridad física y emocional se ve amenazada en su contexto familiar, por ello es en estas situaciones en las que el Sistema de Protección de Menores debe actuar en beneficio del menor y debe separarlo del entorno peligroso, buscando la mejor alternativa de protección para su caso: acogimiento familiar, acogimiento residencial o adopción.

Una parte de los niños/as que entran en el Sistema de Protección de Menores proviene de familias desestructuradas, con inestabilidad interna, con pautas de crianza inadecuadas, con historiales delictivos o conductas manifiestamente marginales, y con prácticas habituales de maltrato, abuso y/o abandono hacia sus hijos/as. Este patrón familiar se viene observando en los estudios realizados a lo largo de los años (Anguera, Blanco, Losada, Montilla, y De Armas, 1995; Cornejo y Martínez, 1992; Costa y Gagliano, 2000; Del Valle y Fuertes, 2000; Gómez y Moreno, 2011; González, González, González, 2011; González y Morales, 1996; Ripol-Millet, 2001; Rubio-Larrosa, 1990). Todo ello motiva la separación obligada del niño/a del núcleo familiar que está perjudicando seriamente su desarrollo y su existencia, y que no es capaz de darle los cuidados que precisa.

Los problemas familiares que han venido sufriendo estos niños/as se han ido forjando en un contexto sociocultural favorecedor de la aparición de comportamientos inadaptados. En la sociedad española de los últimos años se están produciendo una serie de cambios socioculturales que están afectando, directamente, a la estructura social básica de la familia, con la existencia de graves problemas económicos, con grandes exigencias consumistas por parte de la sociedad, con éxodos continuos de los más jóvenes de los pueblos a las grandes urbes, con retornos de los hijos/as adultos a casa de los padres, con la llegada continua de inmigrantes de diversos países con idiomas y culturas diferentes, etc. Estos cambios socioculturales y otros muchos, traen consigo una mayor probabilidad de que se creen conflictos familiares, dependiendo de las distintas posibilidades que cada familia tenga para hacerles frente y afrontarlos. De esto se deriva que las familias con menos recursos (sociales, personales, económicos y/o culturales) serán, precisamente, las que tengan más probabilidad de verse afectadas por los cambios y las exigencias socioculturales del momento (Bravo y Del Valle, 2009a; Del Valle y Fuertes, 2000; Gómez y Moreno, 2011; Palacios, Jiménez, Espert y Fuchs 2014).

Una vez que surgen conflictos familiares, sean de índole personal o socioeconómica o más bien la confluencia de ambos, los que se ven influidos en mayor medida por ellos, debido a su vulnerabilidad, son los niños/as que forman parte de la familia y que se encuentran en periodo de crecimiento físico y psicosocial (González-González, 1996; Morente, 1997; Narayan, 2000). Los padres, en la mayoría de los casos, reflejan en sus hijos/as la problemática que están viviendo, lo que puede crear en los niños/as grandes conflictos socioemocionales que se repercuten en el contexto escolar y familiar, con el consiguiente riesgo de inadaptación social del niño/a en sus

entornos naturales (Bravo y Del Valle, 2009a; Casas, 1992; Del Río, 1992; Del Valle y Fuertes, 2000).

Los problemas familiares, socioculturales y económicos en los que se ven envueltos desde temprana edad los menores que entran en el Sistema de Protección hacen referencia a una amplia problemática: enfermedades graves de los padres, desempleo familiar, aislamiento social, inmigración, prostitución de la madre, drogadicción y delincuencia de los padres (con encarcelamientos), hacinamiento, maltrato, abuso sexual, mendicidad, negligencia y falta de cuidados básicos, etc. (Anguera et al., 1995; Del Valle y Fuertes, 2000; Gómez y Moreno, 2011; González-González, 1996; González et al., 2011; Martínez-Roig, 1990; Rubio-Larrosa, 1990; Styron, Janoff-Bulman, & Davidson 2000).

Analizando estos factores se pueden agrupar en diferentes bloques en los que se observan influencias conjuntas de varios de ellos. Por un lado, están los factores más personales de los padres como son el retraso mental y las enfermedades psiquiátricas graves que imposibilitan a los padres para hacerse cargo de sus hijos/as. Ante este tipo de circunstancias, y cuando los niños/as no pueden ser cuidados por sus padres se recurre a los familiares más cercanos (abuelos, tíos, etc.), y es aquí donde aparece un factor socioeconómico y cultural relacionado con éstos y con los próximos factores, que sería el desarraigo o aislamiento familiar. En ocasiones la familia cercana del niño/a no quiere o no puede hacerse cargo de él por diversas circunstancias: apenas le conocen, existen desavenencias familiares, tienen problemas económicos, falta de espacio en la casa, etc. Los padres se pueden encontrar sin posibilidad de acudir a amigos/as o a otros familiares que les ayuden en sus problemas o que puedan hacerse cargo del niño/a. La concurrencia de estas variables llevará al niño/a a ser acogido en otra familia o en un centro de protección.

Otra de las principales variables implicadas en la separación de los niños/as de sus padres han sido las dificultades económicas (Fernández-Daza y Fernández-Parra, 2013; González et al., 2011; Ison y Morelato, 2008). Esta circunstancia se observa unida a todos los demás factores. Junto a los problemas económicos, que pueden llevar a los padres a no tener dinero para mantener a sus hijos/as y tener que acudir a los Servicios Sociales para que se hagan cargo del niño/a, se encuentra una alta tasa de desempleo que está provocando la misma situación y además, en no pocas ocasiones, problemas de vivienda que tienen condiciones infrahumanas que imposibilitan la estancia en las mismas. Cuando el aislamiento social se une a estas situaciones socioeconómicas y

culturales, el núcleo familiar no puede hacerse cargo de niño/a y no conoce medios oportunos para salir de su crisis familiar.

Los problemas de consumo de sustancias tóxicas (drogas y alcohol) es otra de las variables implicadas en la separación del niño/a del entorno familiar (Gómez, Muñoz y Haz, 2007). Los padres que los sufren pueden llegar a un estado en el que no se ocupan de sus hijos/as y abandonan su cuidado y sus atenciones más básicas, con la consiguiente intervención de los Servicios Sociales. En muchos casos, los padres han de ser internados en centros especiales para su rehabilitación, pasando el niño/a a un acogimiento familiar o residencial, según los casos. Estos problemas se relacionan, en numerosas ocasiones, con delincuencia y con el posterior encarcelamiento de los padres.

Otro bloque de variables que afecta más directamente a las madres sería el problema de la prostitución unido, en muchos casos, a la problemática de madres solas, y relacionado directamente también con las madres adolescentes (Fernández-Daza y Fernández-Parra, 2013; Gómez et al., 2007; González et al., 2011). En estas ocasiones la ayuda de la familia debería ser decisiva para apoyar a estas madres, sin embargo, el aislamiento social y el desarraigo familiar puede provocar el rechazo de la propia familia a estas madres que sin recursos económicos, sin estudios y sin un nivel cultural suficiente para saber buscar alternativas a su situación, ven en la prostitución, la droga y la delincuencia la salida a su ya aumentada problemática, con la consecuencia de tener que separarse de sus hijos/as a los que no pueden cuidar de forma adecuada.

La inmigración es otra variable que en los últimos años está incidiendo de forma especial en el Sistema de Protección español y de otros muchos países de Europa. En Andalucía cada vez son más los menores no acompañados que llegan del Norte de África con un idioma y una cultura diferente a las españolas y esto está provocando cambios en los centros de acogida y atenciones especiales para estos niños/as (Belda, Bustos, Molina, Muñoz y Trujillo, 2012). En el caso de que estos menores estén con sus padres, esta variable se puede unir a cualquiera de las ya mencionadas como problemas económicos, de vivienda, desempleo, prostitución, etc., lo que les puede llevar al abandono del niño/a que necesita una atención especial por sus características culturales.

Existe otra serie de variables, directamente relacionadas con todas las anteriores, que suelen aparecer juntas y que derivan de ellas, en muchas ocasiones, (Garbarino y Kostelny, 1992) y que llevan a los Servicios Sociales a entrar en acción para

salvaguardar los intereses y hasta la vida del niño/a, y que son los malos tratos infligidos sobre los niños/as. El maltrato es causa directa de separación del niño/a de su entorno familiar maltratante, siendo esta separación una medida terapéutica y preventiva de nuevos abusos. Existen muchas variantes de maltrato, como maltrato físico, abandono físico, maltrato emocional, abandono emocional, abuso sexual, síndrome de Münchhausen, etc., que suelen encontrarse en las diferentes historias de los niños/as acogidos en los centros de protección de menores (Belda et al., 2012; Calam & Franchi, 1988; Cruz, 2009, 2011; De Paúl, 1988, 1996; Fernández-Daza y Fernández-Parra, 2013; Hibbard, Ingersoll, & Orr 1990; Martínez-Reguera, 1991; Martínez-Roig y De Paúl, 1993; Palacios, 2003; Palacios et al., 2014).

La confluencia de muchas de estas variables provoca que los Servicios Sociales tengan que intervenir para proteger al niño/a y sus derechos. Las medidas que pueden tomar a la hora de retirar al menor del entorno maltratante, como ya se ha indicado, son: acogimiento residencial, acogimiento familiar y adopción. Se pasa a continuación a describir cómo ha evolucionado el Sistema de Protección de Menores en España en los últimos años, presentando la situación actual en Andalucía y centrando el discurso en el acogimiento residencial de los menores acogidos en centros de protección.

1.2. Acogimiento residencial en el Sistema de Protección de Menores: evolución histórica y situación actual en Andalucía

Haciendo un poco de historia, en sus orígenes, el nacimiento de las primeras instituciones de protección infantil fue una idea pensada por las autoridades para evitar el abandono y la muerte infantil en las calles de las grandes ciudades. Se debe recordar que hasta el siglo XX los niños no han sido individuos con derechos civiles mínimos a nivel internacional. Las sociedades de los siglos pasados desconocían totalmente sus características diferenciadoras como personas no adultas pero activos conocedores y constructores de sus propias vidas.

El significado real de la infancia ha ido variando a través de la historia y según las diferentes culturas. En cada época o civilización han existido formas diversas de criar y educar a los más pequeños. Incluso el concepto de infancia ha evolucionado a lo largo de los años, encontrándonos que en la antigüedad los niños no tenían ningún derecho, ni siquiera el de su vida, siendo tratados como objetos sin valor y no existiendo

leyes que les protegiesen; así los hijos/as eran propiedad de los padres y éstos podían decidir sobre su destino (Benítez, Languín y Sánchez, 2000).

Como indica Vega (1989) la aproximación histórica a la educación y el cuidado de los niños/as con problemas de marginación social ha seguido un continuo en el que se ha podido detectar el avance progresivo hacia un mayor respeto por los derechos de los menores. De esta forma, este autor plantea diferentes etapas por las que han pasado las sociedades industrializadas y por las que se ha conceptualizado de forma diferente la educación y la protección de estos niños/as:

- En un primer momento se pasó por una *etapa represiva* en la que los niños/as que no se adaptaban a las normas y costumbres de la sociedad imperante, eran castigados y encerrados en instituciones psiquiátricas o en la cárcel, pudiendo sufrir hasta la pena de muerte.
- En un segundo momento aparece la *etapa de beneficencia* en la que parte de la sociedad toma conciencia de la necesidad de ayudar a los niños/as más pobres y desvalidos, y surgen instituciones que intentan cubrir las necesidades más elementales de los menores como comida y vestido.
- A partir del avance en las ciencias de la educación y con un mayor conocimiento de los niños/as que sufren procesos de inadaptación, surge la llamada *etapa terapéutica o técnica* en la que se ponen en marcha intervenciones educativas más específicas para los menores.
- Llegándose al final a la *etapa crítica* en la que se plantean intervenciones más globales que abarquen el entorno social de los niños/as, apoyando la necesidad de éstos de un desarrollo integral adecuado.

A lo largo del siglo XX la infancia ha sido contemplada como un tiempo de preparación constructiva para la adultez y se ha venido reivindicando el papel de los adultos cercanos en el desarrollo infantil. Desde principios del siglo XX surgen un gran número de instituciones dedicadas a la protección y la reforma, y van apareciendo acuerdos internacionales acerca de los derechos y necesidades de la infancia como la Declaración de los Derechos del Niño de 1959, en la que se afirma que la Humanidad debe dar al niño/a lo mejor que pueda ofrecerle, considerando al menor como objeto al que hay que proteger en tanto que es un futuro adulto (Benítez et al., 2000). No fue

hasta 1989 cuando la Asamblea General de las Naciones Unidas adopta la Convención sobre los Derechos de los Niños y las Niñas, en la cual aparece por primera vez el concepto del niño/a como sujeto de derecho y no sólo como objeto de protección. Se entiende además que tiene entidad en sí mismo y no sólo como un futuro adulto, proponiendo que los puntos de vista y los deseos de los niños/as sean escuchados, prestando especial atención al maltrato infantil (Del Valle y Fuertes, 2000; Etxeveste, 1996; González y Morales, 1996; Sachs, 2001). Esta Convención marcó un importante punto de inflexión en la atención a la infancia a nivel mundial, siendo ratificada en nuestro país en 1990 (López-Núñez, 1992; Wintersberger, 1994; López, Torres Gómez de Cádiz, Fuertes, Sánchez y Merino, 1995; Ayerbe, 2000).

Especial importancia tiene la Resolución del Consejo de Europa sobre Acogimiento de Menores, de noviembre de 1977. En esta resolución se incluyen determinadas recomendaciones a los países y gobiernos para que cuiden especialmente el tipo de internamiento que han de realizar con los menores en dificultad social. Así, esta resolución indica que se deben utilizar medidas preventivas antes de recurrir al internamiento del menor y se debe intentar el mantenimiento de los lazos del niño/a con su familia, siempre que sea en beneficio de éste. Indica que los internamientos no deben ser prolongados, promoviendo el acogimiento familiar y las adopciones, como alternativas válidas para lograr la estabilidad socioemocional de los niños/as.

En lo referente a las características que deben poseer los centros de acogida de menores, la resolución señala que es necesario promover el desarrollo de centros de tipo familiar, con personal mixto, que acojan a menores de todas las edades, todas las razas y de ambos sexos, manteniendo unidos a los hermanos, y tendiendo a la máxima apertura hacia la comunidad, lo que supone ir suprimiendo los grandes centros de forma progresiva. Esta resolución ayudó a que, en muchos países, se empezara a cambiar el modelo de las grandes instituciones, comenzándose a crear pequeños centros de menores con características más familiares para favorecer el desarrollo de los niño/as.

En España, con el cambio político de la década de los setenta, y con la aprobación de la Constitución en 1978, el país se convierte en un Estado de Derecho que protege a los menores y que reconoce sus derechos, derivados de su cualidad de personas y de su condición de menores con unas necesidades específicas (ADIMA, 1993; Etxeveste, 1996; López et al., 1995). El texto constitucional define un marco legal a partir del cual se van a planificar distintas actuaciones con los menores marginados, y se van a plantear las diversas Leyes sobre Protección y Reforma. La Constitución regula

los derechos y deberes de la población infantil estableciendo la igualdad de todas las personas ante la ley, el derecho a la educación, la protección de los menores de 18 años reconociendo los acuerdos internacionales, y la obligación que tienen los padres de atender y cuidar a sus hijos/as hasta la mayoría de edad (Aparicio y Herrero, 1996; Jiménez, Oliva y Saldaña, 1996).

En este contexto sociopolítico, en España comenzaron a surgir nuevas leyes que iniciaban el cambio en el Sistema de Protección de Menores como la Ley 11/1981, de 13 de mayo, de modificación del Código Civil en materia de filiación, patria potestad y régimen económico del matrimonio, que establece que los hijos/as están bajo la potestad del padre y la madre, imprimiendo la patria potestad un nuevo estilo de interacción en las relaciones paterno-filiales. O la Ley 21/1987, de 11 de noviembre, por la que se modifican determinados artículos del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil en materia de adopción y de protección a menores, sobre la guarda, el acogimiento y la adopción de los menores, diferenciándose dos áreas de actuación: los menores desprotegidos en situación de desamparo (nuevo término legal) y los menores infractores.

En la Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil, se preveen una serie de medidas tendentes a superar el riesgo social de los menores en situación de desamparo, como son acogimiento familiar, guarda y tutela en establecimientos públicos o privados y la adopción (Etxeveste, 1996; González-Soler, 1996; Ayerbe, 2000). Esta Ley estableció dos medidas de acogimiento para los menores que necesitaran verse acogidos por el Sistema de Protección: el acogimiento familiar y el acogimiento residencial, priorizando la primera. Flexibiliza, además, el acogimiento familiar para dar respuesta a las distintas circunstancias que puedan concurrir sobre el menor y a la finalidad del acogimiento, diferenciando tres modalidades: simple, permanente y preadoptivo. Además, esta Ley plantea medidas de intervención y de apoyo a las familias para reducir el tiempo de la separación al mínimo necesario, y también refuerza la adopción como medida de protección para aquellos menores que no tengan posibilidad de retorno a su núcleo familiar de origen. A partir de esta Ley, el acogimiento residencial pasa a ser una posibilidad más que ofrece el Sistema de Protección de Menores, perdiendo su carácter de respuesta exclusiva (Bravo y Del Valle, 2009a).

Además, con la aprobación de distintas leyes sobre la creación de los Servicios Sociales, en España comenzaron a traspasarse las competencias en materia de protección de menores a cada una de las Comunidades Autónomas. Así, en la Comunidad Autónoma de Andalucía, con la Ley 2/1988, de 4 de abril, de Servicios Sociales de Andalucía, la Comunidad asume todas las funciones de protección y acogida de los menores, por lo que la Junta de Andalucía empezó a decidir sobre la apertura de los distintos centros, sobre su funcionamiento y su organización, proliferando la creación de centros y de servicios comunitarios (Aparicio y Herrero, 1996; Morente, 1997; Ocón, 2000).

Cabe mencionar la Ley 1/1998, de 20 de abril, de los Derechos y la Atención al Menor, en la Comunidad Autónoma de Andalucía, cuyos objetivos son la promoción y la protección de los derechos de los menores que necesitan un desarrollo integral, regulando los criterios de actuación y el ámbito competencial de las distintas entidades que intervienen en la protección infantil, así como las actuaciones que la Administración ha de llevar a cabo. Establece la prioridad de medidas preventivas para la permanencia del menor en su núcleo familiar dando preferencia, en caso de separación, a medidas alternativas de índole familiar. Además, establece la ejecución de las medidas adoptadas por los Jueces de Menores en Andalucía y el régimen sancionador de la Ley, creándose la figura del Defensor del Menor en Andalucía. Con esta Ley se contempla la elaboración del Plan Integral de la Infancia, y Andalucía se compromete, también, con los menores de otros países.

En el artículo 23.1, párrafo segundo de la Ley 1/1998, se indican las distintas situaciones que pueden darse para considerar al menor en situación de desamparo, situación que se produce a causa del incumplimiento, o del imposible o inadecuado ejercicio de los deberes de protección establecidos por las leyes para la guarda de los menores, cuando éstos queden privados de la necesaria asistencia moral o material por parte de sus progenitores o familiares cercanos. Se consideran situaciones de desamparo, que serán apreciadas en todo caso por la autoridad administrativa competente, las siguientes:

- El abandono voluntario del menor por parte de su familia.
- Ausencia de escolarización habitual del menor.
- La existencia de malos tratos físicos o psíquicos o de abusos sexuales por parte de las personas de la unidad familiar o de terceros con consentimiento de éstas.

- La inducción a la mendicidad, delincuencia o prostitución, o cualquier otra explotación económica del menor de análoga naturaleza.
- La drogadicción o el alcoholismo habitual del menor con el consentimiento o la tolerancia de los padres o guardadores.
- El trastorno mental grave de los padres o guardadores que impida el normal ejercicio de la patria potestad o la guarda.
- Drogadicción habitual en las personas que integran la unidad familiar y, en especial, de los padres, tutores o guardadores del menor, siempre que incida gravemente en el desarrollo y bienestar del menor.
- La convivencia en un entorno socio-familiar que deteriore gravemente la integridad moral del menor o perjudique el desarrollo de su personalidad.
- La falta de las personas a las cuales corresponde ejercer las funciones de guarda o cuando estas personas estén imposibilitadas para ejercerlas o en situación de ejercerlas con peligro grave para el menor.

Cuando se conoce algún caso con estas características la Junta de Andalucía, a través de la Consejería de Igualdad y Políticas Sociales, asume la tutela de los menores desamparados. Para la declaración de una situación de desamparo la Junta de Andalucía iniciará expediente de protección, pudiendo adoptar las medidas inmediatas de atención que el menor requiera. En todo momento se intenta promover los recursos necesarios para, en un primer momento, realizar intervenciones de apoyo en el núcleo familiar sin que esto suponga un riesgo para el menor.

La Sección 4ª de la citada Ley 1/1998 está dedicada al acogimiento residencial y a la regulación de los Centros de Protección de Andalucía, aspectos que se han concretado posteriormente con el Decreto 355/2003, de 16 de diciembre, del Acogimiento Residencial de Menores, cuyo objeto es la regulación del acogimiento residencial de menores en Andalucía y el establecimiento de las bases reguladoras del régimen de organización y funcionamiento de los centros de protección de menores. En esta Ley se busca la formación de los menores en todos sus ámbitos, su integración social y la prevención de malos tratos y la explotación infantil, abordándose las características que deben tener los centros de acogida, que deben incluir proyectos socioeducativos individualizados de cada menor residente.

Según lo recogido en este Decreto 355/2003, en la actualidad en Andalucía los centros de protección para el acogimiento residencial de menores se clasifican en:

1. Casas: que son núcleos de convivencia ubicados en viviendas normalizadas que siguen los patrones de los hogares familiares más comunes con un reducido número de niños/as. El número de plazas no podrá exceder de ocho.
2. Residencias: son centros que agrupan varias unidades o varios núcleos de convivencia similares a las casas (también sin exceder de ocho plazas) y en los que los menores comparten habitualmente espacios comunes.

En estos centros se llevan a cabo diferentes programas, como son:

- Programas de Acogida Inmediata: destinados a la primera acogida, diagnóstico y derivación de los menores hacia las distintas alternativas.
- Programas dedicados a la Atención Residencial Básica: es el acogimiento residencial de carácter general y normalizado.
- Programas Específicos de Atención a la Diversidad: atienden menores cuyas necesidades específicas exigen un abordaje diferenciado, tales como graves trastornos del comportamiento o grave discapacidad. La atención se desarrolla en centros que reúnen las condiciones adecuadas para un acogimiento terapéutico, ya sea de forma temporal, para después retornar a los residenciales básicos, o permanente.
- Programas Complementarios o de apoyo al acogimiento residencial: se trata de programas que las entidades colaboradoras desarrollan y que complementan el trabajo que se realiza en el acogimiento residencial.

La tendencia actual y futura es mantener una red de recursos residenciales, cuya organización y funcionamiento sea cada vez más parecida a la de pequeñas unidades cuasi-familiares, que permitan a los menores recibir una educación que les facilite vivir en entornos normalizados de desarrollo como la mayoría de la población infantil.

Siguiendo la evolución del acogimiento residencial en España (Bravo y Del Valle, 2009a; Del Valle y Fuertes, 2000; Ochaíta, 1995), éste, a diferencia del acogimiento familiar, es una medida que ha estado siempre presente en la historia de la protección a la infancia en nuestro país. En los primeros años se trataba de una respuesta única y universal que consistía en la colocación del niño/a en una institución

que pudiera cubrir sus necesidades básicas. A lo largo de los años se han seguido tres modelos de actuación diferenciados en la protección a la infancia, experimentando el acogimiento residencial en España una evolución positiva hacia la especialización (Bravo y Del Valle, 2009a; Del Valle y Fuertes, 2000; Ochaíta, 1995):

- El *modelo institucionalizador*, que corresponde a las antiguas macroinstituciones de acogida que intentaban cubrir todas las necesidades básicas de los niños/as dentro de la misma institución (escuela, médico, cines, etc.) y que contaban con personal poco cualificado. Acogían a una gran cantidad de menores que podían pasar en ellas toda su infancia y adolescencia. Estuvieron vigentes hasta bien entrados los años 80.
- El *modelo familiar*, que comienza poco a poco a instaurarse en España a principios de los años 80 y que se basa en unidades residenciales más pequeñas y cercanas a un modelo familiar. Menor cantidad de niños/as atendidos más especialmente por uno ó dos educadores. Este modelo, aunque sentó las bases de un cambio muy necesario, todavía partía del objetivo de dar una crianza en una institución creando un entorno sustitutivo de una familia para educar a los niños/as durante el tiempo que lo necesitasen, en muchos casos toda su infancia y adolescencia.
- El *modelo especializado*. A partir de los años 90 se producen importantes cambios en el Sistema de Protección de Menores en España que influyen de forma directa en el modelo de acogimiento residencial. Se priorizan las medidas preventivas y de intervención en el entorno familiar antes de cualquier separación intentando no separar al menor de su familia. En el caso de que exista separación se intenta integrar al menor en su familia extensa, y si tampoco fuese posible, se acude a una familia acogedora, buscando el retorno del menor a su familia de origen lo antes posible. Sólo como último recurso se utilizan los centros de protección de menores el menor tiempo posible, teniendo en cuenta que estos centros han reducido su tamaño y se han especializado dependiendo de la realidad sociocultural de cada Comunidad Autónoma. Cada Comunidad arbitra una red de acogimiento residencial diversificada y especializada según los menores que recibe. En los últimos años en España el perfil de los menores que son atendidos en acogimiento residencial está cambiando, con la entrada de menores de edad no acompañados de otros países que no conocen idioma ni costumbres, y

preadolescentes y adolescentes conflictivos que muestran serios problemas de conducta sobre los que hay que intervenir en centros especializados.

Como consecuencia de estos cambios acaecidos en los últimos años en España, los dos últimos marcos legislativos que acaban de publicarse, apenas hace unos meses, en el Boletín Oficial del Estado, son dos Leyes que revisan la Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, transcurridos unos 20 años desde su aparición. Estas son la Ley Orgánica 8/2015, de 22 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia; y la Ley 26/2015, de 28 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia. Ambas leyes han sido publicadas con la diferencia de una semana y hacen referencia a la actualización, siguiendo la evolución propia de la sociedad española, de diferentes aspectos del Sistema de Protección a la infancia y a la adolescencia.

La realidad cambiante en nuestro país y la búsqueda de una mejor atención en la protección a la infancia más desfavorecida, ha provocado la aparición de nuevas leyes tendentes a buscar el bienestar de los menores y a optimizar su desarrollo, utilizando todos los posibles recursos del Sistema de Protección de Menores. La Ley Orgánica 8/2015 enfatiza, entre otras cuestiones, los derechos de los menores y la educación integral de éstos en acogimiento residencial en centros de protección específicos de menores con problemas de conducta.

La Ley 26/2015 enfatiza, entre otras cosas, la figura de los acogedores familiares, dándoles una mayor importancia y entidad propia en la Ley. Además introduce una nueva fórmula para favorecer que la vida del menor se desarrolle en un entorno familiar, haciendo prevalecer la medida de acogimiento familiar sobre la de acogimiento residencial para cualquier menor, y muy especialmente para menores de seis años. Según esta nueva Ley, a partir de ahora, no se acordará el acogimiento residencial para menores de tres años salvo en supuestos de imposibilidad, debidamente acreditada. La ley plantea que esta limitación para acordar el acogimiento residencial se aplicará también a los menores de seis años en el plazo más breve posible. En todo caso, y con carácter general, el acogimiento residencial de estos menores no tendrá una duración superior a tres meses.

Como se ha visto en esta evolución de los centros de menores, desde la Constitución Española de 1978 y como consecuencia de la modificación legislativa en materia de menores, se ha producido un cambio sustancial tanto en la concepción de la

atención a la infancia como en las condiciones que deben tener los centros de protección de menores. En la actualidad los centros han mejorado bastante las condiciones del pasado: los niños están ya escolarizados en colegios normalizados, los educadores cada vez tienen más formación específica, se ha reducido el número de niños/as que comparten residencias grandes predominando las pequeñas residencias, los niños/as más pequeños no suelen ya pasar por centros utilizando los recursos del acogimiento familiar, y en general, las condiciones de cuidados físicos y socioemocionales han mejorado sustancialmente con respecto a las condiciones del pasado.

De esta forma, en la actualidad el concepto que se tiene de atención a la infancia y adolescencia con problemas de marginación sociocultural es respuesta de una nueva visión en la que los menores son considerados como personas con derechos y protagonistas de su propia vida. Así, esto lleva a una nueva orientación educativa que es mediadora y específica, adecuándose a la realidad social del menor, y optando por un modelo psicoeducativo de intervención en el que se promueve el cambio sociopersonal. Desde este modelo se persigue el objetivo principal de que los individuos desarrollen plenamente sus capacidades personales y sean capaces de incorporarse a la red social normalizada de su entorno (Del Campo y Panchón, 2000).

Del Valle (2008) y Del Valle y Fuertes (2000) realizan una revisión de los diversos criterios e indicadores de la buena práctica de acogimiento residencial y de la calidad de la atención en los centros de menores, proponiendo diez principios básicos de actuación que deberían seguir todas las instituciones de atención a la infancia. Estos principios son los siguientes: individualización, respeto de los derechos del niño/a y de la familia, adecuada cobertura de las necesidades materiales básicas, escolarización adecuada y alternativas educativas, promoción de la salud, normalización e integración en la comunidad, enfoque de desarrollo y preparación para la vida adulta, apoyo a las familias, seguridad y protección y, por último, colaboración y coordinación interdisciplinaria centrada en el niño y su familia.

El acogimiento residencial se ha convertido, en los últimos veinte años, en una medida de protección muy diferente a las antiguas instituciones de menores. En la actualidad constituye un conjunto de recursos de convivencia educativa de muy variada tipología, y todos ellos centrados principalmente en las necesidades de los niños/as que acogen (Bravo y Del valle, 2009a; Del Valle, Bravo y López, 2009; Palacios et al., 2014).

Para finalizar con esta evolución del acogimiento residencial, se van a exponer los datos actualizados que aporta el Observatorio de la Infancia en Andalucía (2015), en su último informe del año 2014, en el que muestra los datos recogidos del año 2013. A 31 de diciembre de 2013 había 2.114 menores en acogimiento residencial en Andalucía, de los que un 60% son chicos (1.267) y un 40% chicas (847). Estos datos suponen un descenso de un 5,6% respecto al número de acogimientos residenciales en 2012 y un 23,4% menos de acogimientos residenciales que los registrados el 31 de diciembre de 2008. Sevilla y Granada son las provincias que cuentan con un mayor número de acogimientos residenciales registrados (394 y 331 respectivamente), seguidas de Málaga (301). Como comparación con el número de acogimientos en familias, incluida la extensa, a 31 de diciembre de 2013 había 3.945 niños y niñas en acogimiento familiar.

En el sistema de protección de Andalucía se encuentran acogidos 798 menores extranjeros no acompañados a 31 de diciembre de 2013, un 15,6% menos que el último día de 2012. A lo largo de 2013 se registra un total de 850 nuevos ingresos de niños, niñas y adolescentes extranjeros no acompañados y han sido atendidos 1.896 menores con estas características. El número de nuevos ingresos registrados de menores extranjeros no acompañados en centros de protección andaluces en 2013 es un 33,3% menor que en 2012. También se observa un descenso en el número de menores extranjeros no acompañados atendidos, un 18,5% menos que en 2012. Cádiz, Granada y Almería son las provincias con mayor número de menores extranjeros no acompañados en el sistema de protección de menores a 31 de diciembre de 2013.

Como se ha comentado en este apartado, los centros que acogen a niños/as y adolescentes deben ofrecer al menor un entorno donde pueda sentirse seguro y alejado del posible entorno familiar maltratante y donde vea cubiertas todas sus necesidades básicas físicas y psicológicas. Precisamente los centros de acogida tienen el principal objetivo de acoger y proteger a los menores de las amenazas que supone, para muchos de ellos, su propio entorno familiar que, por diversas razones muestran una serie de factores de riesgo que han desencadenado en una problemática familiar grave. No se debe olvidar que todas estas circunstancias que ha experimentado y que está experimentando el menor van a tener una influencia directa sobre su comportamiento, sus pensamientos y sobre su forma de sentir y vivir todos los sucesos que le están ocurriendo. Los menores que terminan siendo acogidos en una residencia como consecuencia de la problemática psicosocial de su familia, muestran una serie de

características en su desarrollo muy diversas que, aun siendo específicas de cada uno de ellos y sin pretender definir universalidades, sí comparten con la mayoría de los niños/as que han vivido situaciones de riesgo social similares. En el siguiente apartado se van a tratar dichas características.

1.3. Niños y niñas en acogimiento residencial: principales características

El niño/a que es separado de su familia de origen tiene que afrontar los efectos de tres situaciones especiales que está experimentando en su vida: por una parte, debe asumir las pérdidas que siente cuando es separado de su entorno de desarrollo habitual y conocido; por otra parte, debe lograr superar la transición ecológica que supone la entrada en un nuevo y desconocido contexto de desarrollo que es el centro de acogida al que debe adaptarse y en el que debe cumplir una serie de normas, rutinas, horarios, etc., a los que no está acostumbrado/a; y, por último, debe afrontar los efectos que la educación o, más bien, la falta de educación y la falta de estimulación recibida en su núcleo familiar tienen sobre él/ella, teniendo en cuenta los casos de maltrato, abuso y abandono sufridos. La conjunción de estas tres condiciones particulares de cada niño/a, además de las propias variables personales del menor, teniendo en cuenta sus capacidades y sus potencialidades, definen las características que tienen estos niños/as, y conforman los diversos problemas, y las distintas dificultades que presentan en su desarrollo.

La primera circunstancia especial que experimenta el niño/a se produce cuando es separado de su familia y es llevado a una residencia para velar por su seguridad. En este proceso es inevitable que el menor sufra diversas pérdidas en su vida que no esperaba y que le pueden afectar de formas diversas: la pérdida de todo lo relacionado con su entorno sociocultural conocido, la pérdida de sus relaciones con amigos/as y conocidos, la pérdida de sus figuras de apego que, aunque sean padres maltratantes, son para él el único referente de apego que conoce, y en general la pérdida de todos sus referentes de su entorno cotidiano (Del Valle y Fuertes, 2000; Muñoz, Gómez y Santamaría, 2008; Swanson & Schaefer, 1988).

Estas pérdidas afectan a los menores de diferentes formas y sus reacciones ante ellas pueden variar dependiendo de una serie de factores (Fahlberg, 1994): la edad del menor; si ha tenido o no experiencias previas de separación; las percepciones que el

menor tenga sobre las causas de la separación; las características del ambiente del que es separado; si ha habido o no preparación del menor para la separación; el mensaje de despedida de los padres que recibe el menor; el tipo de ambiente nuevo al que el menor se incorpora y la forma de ingresar en él; el propio temperamento del menor y sus características de personalidad. Además de estos factores, un nuevo factor está apareciendo en los últimos años que hace referencia a la resiliencia de los menores, esto es, a la capacidad que tienen los menores para adaptarse de forma positiva y optimista a las circunstancias adversas consiguiendo salir indemnes de ellas (Cyrułnik, 2002; Gil, Molero, Ballester y Sabater, 2012; Lázaro, 2009; Marzana, Marta y Mercuri, 2013).

Las distintas reacciones de los menores ante la separación dan como resultado la aparición de una serie de fases que se han observado con frecuencia en muchos de los niños/as que entran por primera vez en un centro de protección, segunda circunstancia especial que experimentan en sus vidas. Aunque estas fases no son universales y hay diferencias entre cada menor, dependiendo de los factores antes mencionados, sí que suelen darse a menudo cinco fases en el proceso de adaptación de los menores a la nueva situación y al nuevo entorno. La duración de cada fase y de todo el proceso es también variable según las peculiaridades de cada niño/a, pudiendo durar desde semanas hasta años. Las fases observadas por los diferentes autores son las siguientes (Del Valle y Fuertes, 2000; López et al., 1995; Rycus & Hughes, 1998):

- 1- Fase de *shock o negación*: en esta fase los menores dan la impresión de estar de acuerdo con la situación de una forma desapegada y distante, como si no les importara la realidad que están viviendo, mostrando conformidad y escasa expresividad emocional.
- 2- Fase de *enfado o protesta*: cuando el niño/a se da cuenta de la realidad de las pérdidas que ha sufrido, las primeras reacciones suelen ser de protesta, sintiendo cólera y enfado con todo y con todos. El enfado puede ir dirigido hacia personas concretas o incluso hacía sí mismo/a si cree que es culpable de la situación. Esto es peligroso porque en ocasiones puede provocarse autolesiones.
- 3- Fase del *regateo o negociación*: en esta fase el niño/a intenta tomar el control de la situación para conseguir que las cosas vuelvan a ser como antes. Así, intenta “negociar” con los adultos implicados en la separación, indicando que se va a portar muy bien en todo lo que le pidan para así poder regresar a su situación anterior.

- 4- Fase de *depresión o tristeza*: en esta fase el niño/a se da cuenta de que sus pérdidas son reales y que no puede resolverlas, experimentando de forma intensa el impacto emocional de las mismas. Se suele sentir indefenso y se “abandona”, perdiendo interés por las cosas y aislándose del entorno social.
- 5- Fase de *resolución o adaptación*: el proceso de duelo seguido por el niño/a debe terminar resolviéndose de forma adaptativa en esta fase, en la que logra la comprensión y la aceptación de su nueva realidad que es mucho mejor que la anterior. Se produce un “reequilibrio” emocional volviendo a tener una actitud de interés por lo que le rodea, siendo ya capaz de hablar de lo que le ha ocurrido.

Como se ha indicado, estas fases no son universales y no todos los niños/as pasan por ellas, ni las viven de forma igual, pero su conocimiento sí permite a los educadores de los centros de protección entender las reacciones de muchos menores que tienen a su cargo para poder actuar en consecuencia, aportando en cada fase la comprensión y las respuestas adecuadas para ayudar al niño/a a superarla, y favorecer así la llegada a la aceptación y adaptación final.

Una vez que el niño/a es apartado de su entorno familiar problemático y se encuentra acogido en un centro de protección al que debe adaptarse, en el que debe aprender a convivir y en el que debería conseguir experiencias de calidad, todavía debe vivir con las secuelas de la adversidad que ha sufrido en su familia de origen, la tercera condición especial que experimentan estos niños/as. Cada niño/a tiene unas peculiaridades propias y reacciona de forma diferente ante la adversidad, sin embargo, ante situaciones de maltrato, abuso y/o abandono provenientes de su núcleo de referencia familiar, los niños/as suelen evidenciar sus efectos mostrando una serie de problemas y dificultades en su desarrollo que han sido observados por numerosos estudios a lo largo de los años (Carrasco-Ortiz, Rodríguez-Testal y Mass-Hesseb, 2001; Cortés, 1996; De Paúl y Pérez, 2007; Díaz-Aguado y Martínez-Arias, 1996; Gómez y Moreno, 2011; Ison y Morelato, 2008; López, 1995; Martínez-Roig y De Paúl, 1993; Morales y De La Morena, 1994a, 1994b; Moreno-Manso y García-Baamonde, 2006; Moreno-Manso, García-Baamonde, Blázquez, & Pozueco, 2015; Spratt et al., 2012; Ruiz-Cerón y Gallardo, 2002; Touza, 2002; Uliando & Mellor, 2012).

Aunque las condiciones de los centros de protección han mejorado bastante en los últimos años y ayudan a los niños/as a superar muchos de sus traumas y problemas,

las repercusiones que tiene la confluencia de las tres circunstancias especiales descritas: pérdidas de su entorno conocido de referencia, adaptación al nuevo contexto residencial y la calidad de las experiencias allí vividas, y haber sufrido falta de estimulación y situaciones de maltrato, abuso y/o abandono en el seno familiar, afecta al desarrollo de estos menores causando diversos tipos de problemas. Estos problemas y dificultades no van a ser universales en todos los niños/as, y van a depender del tipo de vivencia especial que haya tenido cada uno/a de ellos/as en interacción con sus propias variables personales, tanto antes como durante el acogimiento residencial.

Sin pretender llegar a la exhaustividad y teniendo en cuenta todos los factores antes mencionados, se van a comentar algunos de los principales problemas y dificultades mostradas a lo largo de la literatura, tanto nacional como internacional, de los niños/as que han experimentado estas situaciones especiales en sus vidas.

Un primer grupo de problemas y dificultades encontradas en diferentes estudios hace referencia al ámbito del *desarrollo cognitivo y lingüístico*. Las incidencias experimentadas por estos niños/as a lo largo de su crianza han influido de forma directa en la cognición y en el lenguaje. La falta de estimulación ambiental y, a veces, la poca experiencia escolar previa provoca, en ocasiones, pobreza en el rendimiento intelectual (González-Cuenca et al., 2003; Miravet, Simó y Más, 1999; Pino, Herruzo y Moya 2000; Sánchez, 1994; Spratt et al., 2012; Temprado, Ortega y Martínez, 1999; Touza, 2002), además de ciertos problemas de atención y falta de control de impulsos (Ghera et al., 2009; Gómez y Moreno, 2011; López-López, Del Valle, Boada y Bravo, 2010; Palacios et al., 2014; Ruiz-Cerón y Gallardo, 2002).

Los problemas que presentan estos niños/as en el desarrollo del lenguaje son bastante frecuentes debido a la falta de estimulación en sus entornos de origen (Gómez y Moreno, 2011; González-Cuenca et al., 2001; Moreno-Manso, García-Baamonde y Blázquez, 2008; Moreno-Manso et al., 2015; Pino et al., 2000; Spratt et al., 2012; Palacios et al., 2014).

Un segundo grupo de problemas aparecen en el ámbito del *desarrollo del autoconcepto y la autoestima*. De forma general, estos menores tienen dificultades para conocerse a sí mismos, para autopercebir sus propias competencias, y para desarrollar su autoestima debido a las circunstancias especiales que han vivido y que no han permitido una estabilidad en sus relaciones familiares. Estos niños/as, en general, muestran una pobre competencia autopercebida que les puede llevar a sentirse mal con ellos mismos

(Díaz-Aguado y Martínez-Arias, 1995; Díaz-Aguado, Segura y Royo, 1996a, 1996b; Fernández-Daza y Fernández-Parra, 2013; Fernández-Millán et al., 2009; Moreno-Manso y García-Baamonde, 2006; Moreno-Manso, García-Baamonde, Blázquez, & Guerrero, 2011; Palacios, 2003).

A veces se comparan con sus compañeros/as de clase y al verse diferentes, sin familia de referencia y viviendo en una residencia, se sienten mal consigo mismos, incluso a veces culpables de su situación. Es habitual que fantaseen con su historia familiar y que, en ocasiones, confundan su yo real (su realidad) con su yo ideal (sus deseos) (Gómez y Moreno, 2011; Palacios et al., 2014). Necesitan la aceptación de sus compañeros/as y de sus profesores para sentirse integrados en el contexto escolar y para sentirse bien consigo mismos. Sin embargo, en ocasiones, no reciben toda la aceptación que precisan, lo que influye en disminuir su motivación y bajar su autoestima; de ahí la importancia que tiene para el desarrollo de estos niños/as conseguir adecuadas relaciones sociales con sus compañeros/as de clase y con sus profesores/as para lograr la seguridad emocional que aporta el grupo de referencia de uno de sus microsistemas principales, el colegio (Gómez y Moreno, 2011; Palacios et al., 2014).

Un tercer grupo de problemas se refiere al *desarrollo afectivo-emocional* de los niños/as que se ve alterado y desestructurado por todas las vivencias sufridas y por las numerosas tensiones emocionales experimentadas (Díaz-Aguado, 1996; Romero, Luengo, Gómez-Fraguela, Sobral y Villar, 2005; Spratt et al., 2012). En este ámbito se observan diversos modos de reaccionar ante las circunstancias, mostrando a veces poca sensibilidad a las emociones de los demás. Hay niños/as que exhiben un gran retraimiento emocional sin acercarse a otras personas, mientras que otros menores se muestran excesivamente sociables con todos e intentan apegarse y agradar a todos. En la escuela, en ocasiones se aíslan y otras veces forman grupos cerrados con otros menores de su mismo centro de protección. A veces parecen llevarse superficialmente bien con todos los que se relacionan, sin distinguir entre amigos y no amigos, mostrando una sociabilidad indiscriminada, que suelen mostrar más los niños/as que han tenido experiencias institucionales tempranas y prolongadas (Gómez y Moreno, 2011; Palacios et al., 2014).

Muchos de estos niños/as no tuvieron la oportunidad de formar apegos seguros, siendo más probable la formación de apegos inseguros desorganizados y de evitación (Díaz-Aguado, 1996; Díaz Aguado, Segura y Royo, 1996c; Palacios et al., 2014) por lo que aprendieron a desarrollar estrategias defensivas como evitar formar nuevas

vinculaciones afectivas o, por el contrario, aceptar cuidados de cualquiera y vincularse de forma superficial a todos los que le rodean (Gómez et al., 2007; Gómez y Moreno, 2011; Palacios et al., 2014). En muchos casos muestran una baja tolerancia a la frustración, y todo el cúmulo de circunstancias adversas vividas les crea una cierta ansiedad en las relaciones interpersonales que, a veces, no saben cómo resolver, pudiendo aparecer el enfado si no consiguen lo que desean y si no son aceptados por todas las personas de su alrededor. El hecho de buscar siempre esta aceptación de todos y de todo les suele provocar una gran inseguridad e inestabilidad emocional (Palacios et al., 2014).

Un tercer grupo de problemas aparecen en el *desarrollo social*, en las interacciones interpersonales, sobre todo, en las relaciones sociales con sus iguales. Muchos de estos niños/as suelen mostrar una problemática en el ámbito social, tanto de problemas externalizantes (agresión, disrupción, enfrentamientos, etc.) como internalizantes (pasividad, aislamiento social, ansiedad, etc.) (Carrasco-Ortiz, 2001; Fernández-Daza y Fernández-Parra, 2013). Muestran comportamientos agresivos con sus iguales, y menos reciprocidad positiva en las interacciones sociales (De La Morena et al., 1998; De Paúl, & Arruabarrena, 1995; Little, Kohm, & Thompson, 2005; López, 1995; Pino et al., 2000; Ruiz-Cerón y Gallardo, 2002; Spratt et al., 2012), además de bastantes problemas de comportamiento como molestar y fastidiar a los compañeros/as (Fernández-Daza y Fernández-Parra, 2013; Fernández-Millán, Hamido-Mohamed y Ortiz, 2009; López, 1995; Trout, Hagaman, Casey, Reid, & Epstein, 2008; Palacios et al., 2014). En general, los niños/as que han sufrido maltrato de tipo físico suelen desarrollar más conductas agresivas, emitiendo conductas de rechazo y crítica con más frecuencia, y reclamando mucho más la atención del adulto, mientras que los que han vivido situaciones de abandono suelen mostrarse más retraídos socialmente y participan menos de las actividades lúdicas con sus compañeros/as (Díaz Aguado, Segura y Royo, 1996d; Ruiz-Cerón y Gallardo, 2002).

Estos niños/as al relacionarse con sus compañeros/as suelen exhibir pocas habilidades sociales de interacción y, en general, muestran un pobre desarrollo de la competencia social (De La Morena et al., 1998; Díaz-Aguado y Martínez-Arias, 1995; Fernández-Millán et al., 2009; López, 1995; Pino et al., 2000; Ruiz-Cerón y Gallardo, 2002; Palacios, 2003; Spratt et al., 2012; Touza, 2002). Presentan un pobre conocimiento de estrategias de interacción social utilizadas entre iguales mostrando dificultades a la hora de iniciar interacciones con los compañeros/as, además no conocen estrategias adecuadas de resolución de conflictos interpersonales, tampoco

tienen muy desarrolladas las conductas de ayuda y no poseen las habilidades suficientes para negociar de forma pacífica con sus compañeros/as sobre lo que desean. En general, atribuyen más a menudo características negativas u hostiles a los demás, proponen estrategias de interacción poco eficaces y con consecuencias poco adecuadas, tienen más dificultades a la hora de anticipar las consecuencias de dichas estrategias y suelen presentar además problemas para compartir (De La Morena et al., 1998; Díaz-Aguado y Martínez-Arias, 1995; Díaz-Aguado et al., 1996d; Fernández-Millán et al., 2009; Palacios, 2003; Touza, 2002).

Este tipo de comportamientos reiterados en el tiempo y que crean conflictos en el grupo de iguales, les lleva a estos niños/as a recibir el rechazo por parte de sus compañeros/as de clase que no aceptan la forma de interactuar que muestran estos menores con ellos. Dicho rechazo les provoca insatisfacción y ansiedad a los niños/as y hace, a su vez, que puedan reaccionar peor mostrando más comportamientos inadecuados (Palacios et al., 2014).

En general, y siempre con algunas excepciones, en los indicadores sociométricos, estos menores reciben pocas nominaciones positivas y muchas nominaciones negativas, resultando rechazados en su grupos de clase; o bien no reciben nominaciones porque sus compañeros/as no les eligen para jugar pero tampoco los rechazan, adoptando hacia ellos una actitud de ignorancia total en las interacciones sociales debido a su pasividad social manifiesta, obteniendo así el estatus de ignorado en el aula. Cuanto más los ignoran, los menores más se retraen y se alejan de las interacciones sociales creando así una espiral de la que no consiguen salir, sino es a través de la intervención directa (De La Morena et al., 1998; Gómez y Moreno, 2011; Palacios et al., 2014; Ruiz-Cerón y Gallardo, 2002).

La aceptación de los compañeros/as es fundamental para el desarrollo de la personalidad y de la sociabilidad infantil, ayudando a los niños a conseguir su adaptación socioescolar. Si no existe aceptación y aparece el rechazo, el niño rechazado puede sentirse desplazado del grupo, y esto puede desembocar en problemas de adaptación psicosocial (Hughes, Cavell & Prasad-Gaur, 2001). Además, tanto el rechazo como la ignorancia social provocan una disminución de las oportunidades sociales de jugar con los iguales y de poner en práctica todas las habilidades de interacción social que se poseen y que se van aprendiendo a través de la observación en los contactos continuados con los iguales. Si dichos contactos no se dan, los niños/as no practican las habilidades de interacción social y no las aprenden por lo que esto

repercute de forma directa en tener menos habilidades sociales y, en general, una pobre competencia social (De La Morena et al., 1998; Gómez y Moreno, 2011; Palacios et al., 2014; Ruiz-Cerón y Gallardo, 2002).

Por otra parte, tanto el rechazo como el aislamiento social influyen directamente en el hecho de no poder establecer vinculaciones afectivas de amistad, lo que supone para los menores una gran dificultad en su desarrollo socioafectivo (Doll & Murphy, 1996; Doll, Murphy & Song, 2003). Las relaciones de amistad son una parte importante y necesaria en el desarrollo infantil que aportan beneficios sociales, dan seguridad emocional y promueven el sentimiento de pertenencia al grupo de referencia, lo cual influye de forma directa en la autoestima, sintiéndose los niños/as que tienen amigos/as mucho mejor consigo mismos (Bukowski, Motzoi & Meyer, 2009; Gifford-Smith & Brownell, 2003; Hartup & Stevens, 1997). Los niños/as que no consiguen estas vinculaciones afectivas se ven apartados de su grupo de iguales y pueden aparecer procesos de inadaptación social que perjudican el curso normal del desarrollo (Fuentes y Melero, 2002, 2007; García-Bacete, Rubio, Millán y Marande, 2013; García-Bacete, Sureda y Monjas, 2010).

Todos estos procesos sociales que ocurren en la interacción entre el niño/a en acogimiento residencial con una historia previa especial y el colegio donde está escolarizado, repercuten en su proceso adaptativo, provocando con frecuencia la inadaptación socioescolar de estos niños/as (Gómez y Moreno, 2011; Fernández-Daza y Fernández-Parra, 2013; Fernández-Millán et al., 2009; Leiter, 2007; Muela, Balluerka y Torres, 2013; Palacios et al., 2014; Sánchez, 1994; Stone, 2007). La inadaptación socioescolar es otro de los procesos que precisan de una intervención directa para poder eliminarlos.

Una vez expuestos los principales problemas que muestran los niños/as que han experimentado situaciones adversas que les han llevado a estar acogidos en un centro de protección, hay que recordar que la gravedad y persistencia de estos problemas depende de un conjunto de variables entre las que cabe destacar las circunstancias vividas antes de entrar en la institución, la calidad de las experiencias institucionales, la edad de ingreso y de salida, y la duración de la institucionalización y las propias características del niño/a. Cuanta mayor adversidad se tenga en cada uno de esos aspectos, mayor será la incidencia de estos problemas y viceversa, por lo que no se pueden hacer generalizaciones para todos los menores, sino tan sólo aproximaciones a su situación específica (Palacios, 2003).

Para finalizar este apartado sobre las características de estos menores, además de los problemas planteados, no se pueden olvidar los aspectos positivos que poseen, las capacidades y las potencialidades que tienen estos niños/as que están acogidos en centros de protección y que, lejos de ser meros observadores de sus vidas, también aportan sus propias características, capacidades, potencialidades y recursos personales, como la resiliencia, que modulan este proceso interactivo de adaptación a las circunstancias que están experimentando (Collin-Vézina, Coleman, Milne, Sell, & Daigneault, 2011; Cyrulnik, 2002; Gil et al., 2012; Lázaro, 2009; Marzana, Marta y Mercuri, 2013; Vera, Carbelo y Vecina, 2006).

Estos niños/as, en general, son capaces de adaptarse al nuevo entorno del centro de protección de forma que, una vez pasadas las fases de la adaptación, consiguen buenas relaciones con sus educadores/as a los que perciben como unos adultos interesados por ellos y comprometidos con su situación (Bravo y Del Valle, 2001; Fernández-Daza y Fernández-Parra, 2013; Martín, 2011; Martín y González, 2007). De igual modo, las relaciones que establecen con sus compañeros/as del centro suelen ser también buenas, formándose importantes vínculos de amistad, lo cual es un recurso que favorece su desarrollo socioafectivo (Martín, 2011; Martín y González, 2007).

Generalmente a estos/as niños/as les gusta ir al colegio y, aunque en ocasiones puede transformarse en una fuente de tensión y frustración, en general, es un entorno al que les gusta asistir, por lo que esto es un punto importante a tener en consideración en los colegios para utilizarlo en los programas de intervención que se puedan realizar en el aula. Además la presencia de estos niños/as en el aula es una oportunidad para educar en la diversidad, lo cual favorece al propio sistema educativo y enriquece la heterogeneidad de las aulas (Palacios, et al., 2014).

Cada niño/a es único e irrepetible y tiene una serie de cualidades y potencialidades que el sistema educativo debe descubrir, potenciar y comenzar a utilizar en cualquier programa de intervención que se realice con estos niños/as. Teniendo esto en consideración, los niños/as que han sido criados en ambientes marginales, con pobreza física, cognitiva, afectiva y social, no han tenido muchas oportunidades de recibir la estimulación necesaria para su desarrollo, por ello precisan de la intervención psicoeducativa que permita mejorar sus niveles de estimulación y que les proporcione las herramientas necesarias para poder adaptarse a las diferentes situaciones que están viviendo. El modelo que han recibido por parte de sus familiares de comportamientos marginales, delictivos, agresivos y/o pasivos, no es el más adecuado para el desarrollo

de un niño/a, por lo que muchas de las conductas que muestran en los centros y en los colegios evidencian claros signos de este tipo de crianza deficitaria.

Por ello, como se ha descrito, estos niños/as presentan problemas en competencia social y en el control de su comportamiento, utilizando en muchos casos estrategias de interacción social agresivas e inadecuadas con sus compañeros/as, que tienden a rechazarlos o a ignorarlos. Estos niños/as no han desarrollado muchas habilidades de interacción social para ponerlas en práctica con sus compañeros/as. Así, suelen utilizar de forma impulsiva, los comportamientos más directos y rápidos que conocen para conseguir sus fines, sin pararse a pensar en las consecuencias que tendrán sus acciones, y sin atender a las posibles alternativas que pueden existir para solucionar la situación o para entrar en una nueva interacción interpersonal.

Debido a todas estas características, estos niños/as precisan de programas específicos de intervención psicoeducativa que se basen en el desarrollo de la competencia social, aspecto éste crucial para promover su adaptación socioescolar. Estos programas deben enseñar y promocionar habilidades de interacción social entre iguales, resolución de problemas interpersonales con pensamiento alternativo, y además deben contar con técnicas de autocontrol del comportamiento agresivo e impulsivo. Se describen en el siguiente capítulo los programas sobre competencia social más representativos de los últimos veinticinco años en España, junto a alguno de otros países.

CAPÍTULO 2

PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN INFANTIL EN COMPETENCIA SOCIAL

En este capítulo se presenta una recopilación de los principales programas de intervención infantil en competencia social elaborados y desarrollados en los últimos veinticinco años. Sin pretender llegar a la exhaustividad, se presentan los programas más representativos del ámbito español y alguno de otros países, programas que han ayudado a promocionar las habilidades de interacción social en la infancia. De cada programa se indican los objetivos que persigue, la población a la que va destinado, y los módulos y/o componentes principales que trabaja. Se presentan por orden cronológico, en relación al origen de su formulación.

2.1. Programa de Habilidades Sociales en la Infancia (Michelson, Sugai, Wood y Kazdin, 1987)

Es uno de los primeros programas pioneros disponibles en español, y uno de los más utilizados en el ámbito de estudio de las habilidades sociales. Muchos de los programas aquí descritos se basan en él, que ha sido un referente a lo largo de los años. Se trata de un programa dirigido a la población infantil que se basa en el aprendizaje social de Bandura (1977). Presenta, además del fundamento teórico, instrumentos de evaluación, orientaciones metodológicas y una serie de módulos de enseñanza de las distintas habilidades sociales que trabaja (Figura 2.1).

Los módulos están secuenciados de forma progresivamente más compleja, de manera que los primeros se centran en habilidades sociales más simples y los últimos en habilidades sociales más complejas. Los módulos siguen un formato común, compuesto cada uno por tres secciones.

1. *Fundamento teórico*: proporciona al educador una descripción del comportamiento objeto de enseñanza y una explicación de por qué dicho comportamiento es de importancia para los niños/as. A esta sección le sigue una lección para los niños/as y una lista de ventajas de su adquisición y de desventajas de su déficit.

2. *Procedimientos:* Incluye sugerencias de guiones a emplear por los educadores, con modelos de los comportamientos y guiones de prácticas para los niños/as (que detallan las situaciones y los diálogos); se propone utilizar estos guiones con técnicas de role-playing, modelado, imitación, reforzamiento y feedback, con ayudantes o con estudiantes voluntarios.

3. *Discusión en clase:* La clase se reagrupa para discutir lo que han practicado y para preguntar acerca de cualquier dificultad que hayan tenido. Se termina con un resumen en el que se reiteran los aspectos importantes de las áreas. Al final de cada módulo se proporcionan sugerencias de deberes para realizar en casa, fáciles y no amenazadores, que típicamente suponen la observación y práctica de los comportamientos comprendidos en los módulos.

Módulos
Módulo 1. Introducción a las habilidades sociales
Módulo 2. Cumplidos
Módulo 3. Quejas
Módulo 4. Dar una negativa o decir no
Módulo 5. Pedir favores
Módulo 6. Preguntar por qué
Módulo 7. Solicitar cambio de conducta
Módulo 8. Defender los propios derechos
Módulo 9. Conversaciones
Módulo 10. Empatía
Módulo 11. Habilidades sociales no verbales
Módulo 12. Interacciones con estatus diferentes
Módulo 13. Interacciones con el sexo opuesto
Módulo 14. Tomar decisiones
Módulo 15. Interacciones en grupo
Módulo 16. Afrontar los conflictos: enseñanza de la resolución de conflictos

Figura 2.1 Módulos del Programa de Habilidades Sociales en la infancia (Michelson et al., 1987)

2.2. Programa de Desarrollo de las Habilidades Sociales en niños/as de 3 a 6 años. Guía práctica para Padres y Profesores (Álvarez, Álvarez-Monteserín, Cañas, Jiménez y Petit, 1990)

Este programa es uno de los pioneros, en el ámbito español de los años 90, en trabajar el desarrollo de las habilidades sociales en los niños/as más pequeños de Educación Infantil. El programa presenta una guía práctica tanto para padres como para profesores/as, aportando una serie de materiales que pueden utilizar para desarrollar dicho programa. Su formulación hace referencia a que las habilidades sociales básicas para los niños/as de 3 a 6 años incluyen las habilidades relacionadas con la interacción social en el juego con iguales, la expresión de emociones, la autoafirmación y la conversación.

Sus objetivos principales son:

- a) El desarrollo de las habilidades de autonomía de los niños/as en tareas sencillas de la vida práctica (aseo personal, comida, vestirse, etc.)
- b) El desarrollo de habilidades de interacción social con iguales (como la relación en el juego, expresión de emociones, autoafirmación, y habilidades sociales-verbales).

El programa adapta las habilidades sociales concretas que persigue desarrollar según la edad a la que van dirigidas.

2.3. Programa para favorecer la interacción educativa en contextos étnicamente heterogéneos (Díaz-Aguado, 1992)

Se trata de un programa basado en un modelo de aprendizaje cooperativo para ser aplicado en contextos con heterogeneidad étnica, con el objetivo de favorecer el desarrollo de la tolerancia en dichos entornos, trabajando la educación intercultural (Díaz-Aguado, 1992, 1994; Díaz-Aguado y Baraja, 1993). Su propuesta, pionera de la interculturalidad en los años 90, se orienta en torno a dos objetivos:

- 1- Favorecer la integración escolar de los alumnos/as pertenecientes a grupos culturales minoritarios, presentando un programa que supera las limitaciones de

los enfoques monoculturales que ofrecían como único modelo de integración la asimilación a la cultura mayoritaria, con la consiguiente pérdida de identidad para el alumnado de los grupos minoritarios.

- 2- Desarrollar la tolerancia y prevenir el racismo, estimulando el conocimiento y la valoración de otras culturas además de la mayoritaria; y superando así tendencias y actitudes etnocéntricas que caracterizaban a la educación monocultural.

La aplicación del programa se desarrolla en varias fases. En primer lugar se forman equipos de aprendizaje cooperativo heterogéneos (en cuanto a grupo étnico, género, nivel de rendimiento, etc.) y se prepara a cada uno de los miembros en una tarea concreta, con el propósito de fomentar la interdependencia positiva.

La segunda fase es la del desarrollo de la capacidad de colaboración. Consiste en:

- a) crear un esquema previo,
- b) definir la colaboración, conceptualmente y mediante conductas concretas,
- c) proporcionar modelos que favorezcan el aprendizaje por observación,
- d) proporcionar ocasiones para practicar, y
- e) evaluar la práctica y comprobar, a lo largo de todo el programa, que los alumnos/as cooperan apropiadamente. Se propone realizar, como mínimo, dos sesiones de aprendizaje cooperativo por semana.

En una última fase se lleva a cabo la evaluación a través de uno de estos dos procedimientos:

- 1) *Torneos grupales*, para comparar a alumnos/as del mismo nivel de rendimiento. Con este procedimiento se distribuye al máximo la oportunidad de éxito entre todos los alumnos/as de la clase y se educa la comparación social.
- 2) *Torneos individuales*, para comparar a cada alumno/a consigo mismo en la sesión anterior. Con este procedimiento se maximizan las oportunidades de éxito para todos los alumnos/as y se estimula el desarrollo de la idea de progreso personal.

2.4. Programa Aprender a Vivir Juntos en la Escuela (Borrego de Dios, Delgado, Esteban, Peñalver y Roderó, 1992)

Es un proyecto para el desarrollo socio-personal en el primer ciclo de la Educación Primaria. Pretende cubrir los siguientes objetivos generales del nivel de educación Primaria.

1. Promover el desarrollo de la capacidad de comprensión de los hechos de la realidad social tales como el conocimiento de las personas -uno mismo y los otros-, los grupos y sus productos culturales, así como los conflictos entre individuos y entre los grupos.
2. Potenciar las capacidades expresivas y comunicativas de individuos y grupos a través de diferentes lenguajes y códigos.
3. Potenciar el desarrollo de relaciones y vínculos afectivos con las personas y los grupos sociales, así como hacia sus normas y cultura.
4. Favorecer el desarrollo de la identidad personal y la autonomía socio-afectiva y moral del individuo.

En correspondencia con estos objetivos se proponen contenidos a trabajar organizados en tres áreas, referentes a: 1) hechos y conceptos, 2) procedimientos y actitudes, 3) valores y normas (Figura 2.2).

Contenidos relativos a Hechos y Conceptos

- Desarrollo del conocimiento de uno mismo como eje de la personalidad social y moral
- Reconocimiento de los otros como sujetos psicológicos complejos que poseen pensamientos, perspectivas y sentimientos que no se infieren directamente de su comportamiento observable
- Reconocimiento de los hechos que se producen en las situaciones de relación interpersonal
- Conocimiento de los hechos y fenómenos que se producen en los grupos primarios, tales como los grupos de iguales, el grupo clase, la familia, etc.
- Reconocimiento y aprendizaje de resolución de los conflictos surgidos en las relaciones interpersonales
- Reconocimiento y elaboración de las representaciones que vinculan a los diferentes grupos

Contenidos relativos a Procedimientos

- Potenciar la capacidad de desarrollar y adaptar nuevos roles

<ul style="list-style-type: none">▪ Desarrollar la capacidad de adoptar la perspectiva de otros▪ Desarrollar la capacidad de razonar sobre conflictos morales▪ Fomentar el desarrollo de capacidades dialógicas▪ Desarrollo de la comprensión crítica▪ Desarrollo de la capacidad de autorregulación▪ Desarrollo de la capacidad de autorregulación
<p>Contenidos relativos a Valores, Actitudes y Normas</p> <ul style="list-style-type: none">▪ El valor de la diversidad▪ Respeto a la dignidad personal▪ Respeto mutuo▪ Tolerancia▪ Autonomía▪ Justicia entendida como igualdad▪ Respeto a la dignidad personal y a la libertad▪ Solidaridad▪ Cooperación y cuidado mutuo

Figura 2.2. Áreas y Contenidos del Programa Aprender a Vivir Juntos en la Escuela (Borrego de Dios et al., 1992)

El proyecto se organiza en torno a tres grandes bloques de trabajo; cada uno de los bloques contiene distintos módulos que trabajan los temas que los autores consideran centrales (Figura 2.3).

<p>Bloque 1. “¿QUIÉNES SOMOS?: YO MISMO Y LOS OTROS”</p> <p>Parte de la premisa de que la conciencia de uno mismo se forma a partir de las interacciones entre la imagen que los demás nos proporcionan acerca de nosotros mismos y la que elaboramos como propia.</p> <p>Módulos:</p> <ul style="list-style-type: none">- “¿CÓMO ME VEO?”. Se centra en el conocimiento de uno mismo- “¿CÓMO ME VEN?”. Pretende acercar a los niños/as a la imagen que los demás tienen acerca de él/ella
<p>Bloque 2. “¿CÓMO NOS RELACIONAMOS?”</p> <p>Se centra en las relaciones interpersonales y en la dinámica que se genera en ellas.</p> <p>Módulos:</p> <ul style="list-style-type: none">- “¿QUÉ LE SUCEDE A...?”. Parte de la importancia que tiene adoptar la perspectiva de otros y empatizar con sus puntos de vista, sentimientos o actitudes para el funcionamiento interpersonal, la comunicación y los comportamientos prosociales.- “AMISTAD”. Pretende potenciar la construcción de la amistad a partir de las actitudes de confianza y cuidado, la aceptación del otro y la actuación altruista.- “DIFICULTADES”. Se trata de partir de la experiencia del conflicto como elemento constante y básico de las relaciones interpersonales.
<p>Bloque 3. “VIVIR EN GRUPO”</p> <p>Se centra en los fenómenos que suceden dentro de los grupos.</p>

-”¿DE DÓNDE VENIMOS?: “LA FAMILIA”- Pretende el acercamiento a los grupos familiares de los niños/as y a la diversidad de realidad familiares que trascienden a los modelos prototípicos.

- “COSAS QUE SUCEDEN EN LOS GRUPOS” – Se trabajan fenómenos que se producen en los grupos, como: la división de papeles, el liderazgo, la pluralidad de posiciones ante un mismo problema, la agresión y la cooperación, el diálogo y la violencia se producen a la vez dentro de los grupos.

-”DENTRO Y AFUERA”- Su tema central es los límites de los grupos y la creación de fronteras que establecen lo que se acepta y lo que se excluye del grupo, generando conformidad a la vez que marginación y segregación.

Figura 2.3. Bloques y Módulos de trabajo del Programa Aprender a Vivir Juntos en la Escuela (Borrego de Dios et al., 1992)

El formato de aplicación de cada bloque es estándar. Se comienza por una breve *introducción teórica* que sitúa a los profesores/as en tema a abordar y en los objetivos que se persiguen. Además, se proporciona para cada módulo unos *objetivos específicos* y *algunas actividades introductorias* para que el profesor/a plantee el tema a los niños/as. A continuación se hace una *propuesta de actividades* para el trabajo educativo propiamente dicho. Entre ellas se incluyen diálogos y debates, cuentos y actividades (reinención de cuentos, debates en torno a los contenidos que plantean, representaciones, etc.), juegos, frases inacabadas, dilemas morales, dramatizaciones, etc. Para cada una de las actividades se propone un desarrollo secuencial. Se proponen fichas o actividades para que el profesor/a elabore y haga una síntesis de las actividades realizadas.

2.5. Programa de Promoción de estrategias alternativas de pensamiento (The PATHS Curriculum: Promoting Alternative Thinking Strategies) (Kusché & Greenberg, 1994)

Se trata de un programa de prevención e intervención universal que pretende lograr el desarrollo saludable, concretándose en los siguientes objetivos:

- a) conocimiento y control de las emociones,
- b) mejora de la autoestima,
- c) comprensión de las emociones en los otros,
- d) mejora de la motivación,
- e) mejora de la solución de problemas y
- f) desarrollo de la empatía y sentido de la auto-responsabilidad.

Está dirigido a niños/as de Educación Primaria en general (sin hacer especificaciones para cada curso). Aconseja ser aplicado haciendo grupos pequeños, de

cuatro a nueve niños/as. La metodología de aplicación que propone incluye técnicas de *role-playing*, cuentacuentos, modelado, diálogo, reforzamiento social, entrenamiento atribucional y mediación verbal.

Está estructurado en torno a cinco áreas de intervención: Autocontrol, comprensión emocional, construcción de la autoestima, relaciones y habilidades de solución de problemas interpersonales. Incluye la participación de las familias, manteniéndoles informados mediante el envío de hojas informativas por los profesores/as y estimulándoles al desarrollo de actividades divertidas en casa.

2.6. Programa de Educación Social y Afectiva en el aula (Trianes y Muñoz, 1994)

Se trata de un programa de intervención psicoeducativa y enriquecimiento personal del alumno/a. Su objetivo es contribuir a la educación integral de los alumnos/as, especialmente en el ámbito socioafectivo, a través de una intervención tanto en el alumno/a como en el contexto. Constituye un programa educativo y preventivo frente a la violencia interpersonal y a la insolidaridad (Carrasco, 2015; Carrasco, Alarcón y Trianes, 2015; Carrasco y Trianes, 2010; Sánchez-Sánchez, 2005; Sánchez-Sánchez, Rivas y Trianes, 2006; Sánchez-Sánchez, Trianes y Rivas, 2009; Trianes, 2012). Está dirigido a alumnos/as de Educación Primaria, aunque cuenta con versiones dirigidas a estudiantes de Educación Secundaria y de Educación Compensatoria; también ha sido adaptado a niveles de Educación Infantil y Educación de Adultos.

Tres vías de aplicación se derivan de este Programa:

- a) La promoción y educación del desarrollo psicológico global, trabajando los ámbitos afectivo y de relaciones sociales.
- b) La prevención de problemas de rendimiento escolar y de adaptación relacionados con déficit en habilidades y competencia social.
- c) La gestión y resolución de situaciones problemáticas en la clase (alumnos/as de etnias difíciles de integrar, problemas de disciplina o de relaciones agresivas que repercuten seriamente en la dinámica de la clase, etc.).

Este programa se fundamenta en una visión de la educación dirigida no sólo a solucionar problemas sino a fomentar el enriquecimiento personal y el desarrollo global,

haciendo a quienes lo reciben personas competentes para gestionar su propia integración, bienestar y felicidad.

La propuesta de este programa se sitúa en el contexto de la Reforma Educativa del momento, respondiendo a los objetivos transversales de los tramos de Educación Infantil, Primaria y Secundaria de educación para la vida, que se añaden a los objetivos de transmisión cultural de conocimientos académicos. La concepción del profesor/a y sus funciones estaba adquiriendo una triple vertiente al amparo de estos cambios legislativos en educación. Así, se le atribuía legalmente, además de un rol directo en el aprendizaje instruccional de los alumnos/as, un papel de creador de climas dentro del aula favorecedor del desarrollo integral del alumno/a como persona y un agente de salud mental, en tanto que previene problemas de adaptación mediante la educación, diagnostica inicialmente casos de problemática y atiende a la integración. En este sentido, el Programa de Educación Social y Afectiva está diseñado para ser aplicado por el profesor/a en clase, insertado en las actividades cotidianas del grupo-clase, más que con el alumno/a individual con problemas, promoviendo la toma de conciencia de la clase como grupo, promoviendo un clima de confianza, comunicación, solidaridad y apoyo entre los estudiantes.

En definitiva, este programa proporciona orientaciones concretas para que los profesores/as puedan conseguir con sus alumnos/as objetivos del ámbito social y afectivo como los siguientes:

- a) Estimular su capacidad de autogestión, su corresponsabilidad a la hora de crear un clima positivo, implicándose en las normas de funcionamiento de la clase.
- b) Desarrollar la comunicación interpersonal, conocimiento mutuo, confianza y bienestar personal en las relaciones profesor/a-alumno/a y entre compañeros.
- c) Enseñar estrategias de resolución de conflictos no agresivas, desarrollando competencias de diálogo, negociación, búsqueda de puntos de vista comunes, comprensión de emociones propias y ajenas.
- d) Enseñar a defender la opinión propia y a expresarse asertivamente.
- e) Estimular comportamientos de ayuda, cooperación y solidaridad.

f) Promover experiencias de éxito escolar y de integración de alumnos/as marginados.

El Programa se articula en torno a tres módulos, de tres partes cada uno (Figura 2.4). Con esta estructura se pretende una progresión en la construcción de ambientes y en la adquisición de habilidades individuales y de procesos internos, comenzando por el conocimiento y la comunicación interpersonal y concluyendo con la solidaridad.

Módulos	Temáticas
I. Mejorar el clima de la clase	1. Comunicación y conocimiento interpersonal 2. Perspectiva de la clase como grupo 3. Autogestión en la marcha de la clase
II. Solucionar problemas con los demás sin pelearnos	1. Conocimiento e inferencia de emociones y afectos 2. Aprender pensamiento reflexivo y negociación 3. Respuesta asertiva
III. Aprender a ayudar y a cooperar	1. Empezar a trabajar en grupos cooperativos 2. Aprender habilidades para trabajar en grupos cooperativos 3. Podemos ayudar y cooperar en cualquier lugar

Figura 2.4. Descripción de los módulos del Programa de Educación Social y Afectiva de Trianes y Muñoz (1994)

2.7. El Proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar (SAVE): Prevención de la Violencia mediante la mejora de la convivencia (Ortega, 1997)

El Programa de Intervención SAVE tiene como objetivo general la prevención de la violencia mediante la mejora de la convivencia. Plantea tres líneas de actuación para que los profesores/as trabajen con los estudiantes: la *educación en emociones, sentimientos y valores*; el *trabajo en grupo cooperativo*; y la *gestión democrática de la convivencia*. Aunque el programa esté dirigido a la prevención, contempla también la atención a los chicos/as que con factores de riesgo de implicarse en problemas de malos tratos, o que ya los viven, mediante sistemas de intervención directa dirigidos a ayudar a estos alumnos/as. Aunque estos programas son ajenos al desarrollo curricular, se plantea que se implementen buscando una coherencia con él.

Este programa fue desarrollado durante cuatro cursos académicos en diez centros de Sevilla, coincidiendo con la puesta en marcha de la reforma educativa que marcaba la LOGSE de 1990, que obligaba a la administración a rediseñar el mapa

escolar de centros en dos tipos: el colegio de primaria y el instituto de educación secundaria. Una de las diferencias más destacadas entre ambos tipos de centro es la presencia en el centro de secundaria de un experto psicopedagogo/ a que no sólo atiende a las necesidades de orientación y asesoramiento, sino que dispone de tiempo y recursos para desarrollar programas especiales. Así, el orientador se convirtió en una figura importante tanto en el desarrollo de los procesos preventivos que el SAVE establece, asesorando al profesorado, como en los programas de intervención directa que se venían implementando desde cursos anteriores.

El Programa SAVE incluye: la aplicación de un entrenamiento a los docentes y el Programa de Ayuda entre Iguales (Cowie & Wallace, 1998) que a su vez supone formar a chicos/as como consejeros de sus iguales.

Los objetivos de la aplicación del Programa SAVE fueron los siguientes. a) Comprobar las ventajas y resultados del Programa de Ayuda entre Iguales, muy utilizado en iniciativas anteriores, y si es necesario modificarlo. b) Mejorar las relaciones interpersonales en los centros educativos y proporcionar apoyo a los chicos/as que se vean implicados en situaciones de maltrato entre compañeros. c) Comparar los procesos de entrenamiento y desarrollo del programa de ayuda entre iguales en la educación obligatoria (Educación Primaria y Secundaria).

El programa se aplica en varias fases:

- 1) Entrenamiento a los docentes.
- 2) Identificación de los papeles, elección de los consejeros y primera fase de entrenamiento de consejeros y amigos/as.
- 3) Entrenamiento específico de los consejeros.
- 4) Desarrollo del programa en primaria y secundaria.
- 5) Evaluación y resultados del programa.

El entrenamiento de los profesores/as responsables de su implantación en el centro se realiza en siete sesiones trabajo, de tres horas de duración. Las dos primeras sesiones se destinan a informar acerca del por qué de la implantación de programas de Ayuda entre Iguales, sus ventajas e inconvenientes. El resto de las sesiones se dedican al entrenamiento de las habilidades básicas para convertirse en consejeros: las necesarias para escuchar, resolver problemas, mediar en conflictos sin implicarse en ellos y liderar grupos. Concretamente, deben aprender a desarrollar técnicas de escucha

activa, confidencialidad, expresión y comprensión de los sentimientos, modulación de emociones, resistencia a la frustración y actitudes reflexivas.

El método seguido en estas sesiones fue estándar. Se comienza con una exposición teórica de las habilidades a entrenar. Se continúa con el entrenamiento propiamente dicho, que consiste en dramatizaciones de un supuesto caso en el que dos voluntarios simulan el papel de consejero y de usuario del programa. El resto de los profesores/as no interviene, ya que al final de la simulación cada participante debe aportar al grupo sus percepciones y valoración sobre el funcionamiento de la entrevista, y sobre aspectos explicar positivos y negativos del comportamiento de sus compañeros. Los cinco temas básicos del entrenamiento son: la importancia de nuestro cuerpo y su poder de comunicación, atención y escucha activa, preguntas abiertas, para estimular la expresión, identificación de problemas y diseño de planes de acción y su evaluación.

En cuanto a la formación de los chicos/as como consejeros, es muy importante asegurarse de que los que se van a convertir en consejeros de sus compañeros estén en condiciones de hacerlo; es necesario que muestren seguridad personal a la vez que una actitud flexible y comprensiva. Los criterios de selección que se proponen son: voluntariedad del posible consejero/a, aceptación del resto de los compañeros de clase, ser nominado/a por gran parte de sus profesores/as y demostrar habilidades de empatía.

2.8. Programa Relacionarnos Bien (Segura y Arcas, 2004)

Es un programa de competencia social para niñas y niños de 4 a 12 años. Se trata de un programa para la solución de problemas interpersonales mediante el desarrollo de las habilidades sociales y cognitivas. Un concepto fundamental en el que se basa el programa es el de la mediación verbal, o empleo del lenguaje como regulador interno del pensamiento racional y lógico. Aunque este uso del lenguaje interior se desarrolla típicamente entre los 5 y 7 años, hay niños/as que tienen dificultades (por hiperactividad, impulsividad, deprivación cultural, bloqueos emocionales, etc.), que conllevan a dificultades en los aprendizajes cognitivos y en lo social (dificultades para resolver problemas interpersonales, agresividad, inadaptación, etc.).

Se trabajan los cinco pensamientos que permiten desarrollar a nivel cognitivo la competencia social: Pensamiento causal, Pensamiento alternativo, Pensamiento consecuencial, Pensamiento de perspectiva y Pensamiento medios-fin. La Figura 2.5. recoge los módulos y actividades que propone el programa.

Módulos	Actividades
1. Juegos de atención: modelado cognitivo: lenguaje y acciones	- El gato copión - Instrucciones (3 órdenes)
2. Autorregulación por preguntas mágicas	- ¿Qué tengo que hacer? - ¿De cuántas maneras puedo hacerlo? - ¿Cuál es la mejor? - ¿Qué tal lo hice?
3. Los detalles son importantes	- Concretar - Atención a detalles: encontrar los iguales - Las emociones básicas
4. Aprender a escuchar	- Mirar y encontrar el diferente - Asociación auditiva (listados de palabras)
5. Alfabetismo emocional: habilidad necesaria para solucionar los problemas interpersonales	- Identificar emociones en fotos y dibujos
6. Pensamiento alternativo y de perspectiva (empatía)	- Pensar causas diversas que hayan podido originar una situación - Contar una historias desde distintos puntos de vista
6. Pensamiento causal: las causas de las emociones	- Imaginar causas para lo que una persona siente, hace o deja de hacer - Dominó de emociones: asociar emoción con situación
8. Soluciones a los problemas interpersonales y pensamiento consecuencial	- Trabajar sobre problemas y soluciones - “¿Qué pasaría si...” se plantean preguntas para pensar consecuencias
9. Piensa antes. Autocontrol. Pensamiento consecuencial	- Dada la solución a un problema pensar consecuencias - Autocontrol: juego de “Simón dice” - Juegos de control auditivo
10. Pensamiento inductivo. De un conjunto de propiedades, llegar al objeto que reúne esas propiedades	- Juego de las adivinanzas - Juego de las relaciones (categorizar y relacionar conceptos)
11. Criterios para elegir una de las alternativas a un problema	- Seguridad - Eficacia - Justicia - Que sea agradable para mí y para los otros
12. Decide bien	- Analizar soluciones a problemas interpersonales desde los criterios trabajados

Figura 2.5 Descripción de los módulos y actividades del Programa Relacionarnos bien (Segura y Arcas, 2004)

2.9. Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS) (Monjas, 2004)

El objetivo general del programa PEHIS es promover la competencia social en niños/as en edad escolar; más concretamente, desarrollar y fomentar relaciones

interpersonales positivas con los iguales y con los adultos de su entorno. Se contempla su aplicación a tres grupos de alumnos/as con necesidades diferentes.

- 1) Niños y niñas con serios problemas de competencia social (altamente rechazados, con grave aislamiento social, etc.). Precisan una intervención terapéutica para que aprendan conductas adaptativas y prosociales nuevas.
- 2) Alumnos/as de riesgo, principalmente rechazados, ignorados y con necesidades educativas especiales. Requieren una intervención secundaria, es decir, una detección e intervención precoz para que los problemas no lleguen a agravarse.
- 3) Resto de los alumnos/as de la clase, que no parezcan tener conducta social inapropiada. Se propone una prevención primaria, para promover y aumentar su competencia social y mejorar de forma global su desarrollo, para evitar así que aparezcan problemas en el área personal.

El objetivo general del PEHIS se concreta en los objetivos específicos que se presentan en la Figura 2.6 como habilidades concretas (que se trabajan con fichas de enseñanza), agrupados en seis áreas.

Áreas	Habilidades
Área 1. Habilidades básicas de interacción social	1.1. Sonreír y reír 1.2. Saludar 1.3. Presentaciones 1.4. Favores 1.5. Cortesía y amabilidad
Área 2. Habilidades para hacer amigos/as	2.1. Alabar y reforzar a las y los otros 2.2. Iniciaciones sociales 2.3. Unirse al juego con otros/as 2.4. Ayuda 2.5. Cooperar y compartir
Área 3. Habilidades conversacionales	3.1. Iniciar conversaciones 3.2. Mantener conversaciones 3.3. Terminar conversaciones 3.4. Unirse a la conversación de otros/as 3.5. Conversaciones de grupo
Área 4. Habilidades relacionadas con los sentimientos y emociones	4.1. Expresar autoafirmaciones positivas 4.2. Expresar emociones 4.3. Recibir emociones 4.4. Defender los propios derechos 4.5. Defender las opiniones

<p>Área 5. Habilidades para afrontar y resolver problemas interpersonales</p>	<p>5.1. Identificar problemas interpersonales 5.2. Buscar soluciones 5.3. Anticipar consecuencias 5.4. Elegir una solución 5.5. Probar la solución</p>
<p>Área 6. Habilidades para relacionarse con los adultos</p>	<p>6.1. Cortesía con el adulto 6.2. Refuerzo al adulto 6.3. Conversar con el adulto 6.4. Solucionar problemas con adultos 6.5. Peticiones del adulto</p>

Figura 2.6. Descripción de las áreas y habilidades del Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS) para niños/as y adolescentes (Monjas, 2004)

En definitiva, con el PEHIS se pretende que los niños/as aprendan a tener amigos/as, a conversar y jugar con ellos, a ayudar a otras personas, a solucionar los problemas y conflictos con sus iguales, a llevarse bien y congeniar con los demás, a hacerse agradable y simpático a los demás, a expresar sus sentimientos, defender sus derechos y divertirse con los demás, y siempre en tono positivo y disfrutando de la relación. Un objetivo importante es que también aprendan a evitar el iniciar y establecer relaciones potencialmente peligrosas que puedan conllevar cualquier tipo de riesgo a su integridad.

Se pretende que los niños/as adquieran conciencia de la importancia que tienen las conductas de relación con otras personas, estimulándoles a que aprendan a autoobservarse y a observar a los otros. Aprendiendo a ponerse en la perspectiva de otros, se conseguirá una actitud de respeto y tolerancia hacia los demás, lo que permite aceptar las diferencias y compatibilizar los intereses propios con los de otros.

El PEHIS se aplica mediante una serie de técnicas conductuales y cognitivas agrupadas en un “Paquete de Entrenamiento” (Figura 2.7).

1. Compañeros tutores
2. Entrenamiento Autoinstruccional
3. Instrucción Verbal
4. Modelado
 - Modelado más Autoinstrucciones
 - Modelado de Maestría
 - Modelado de Afrontamiento
 - Modelado Encubierto
5. Moldeamiento
6. Práctica
 - Role Playing
 - Práctica Oportuna
 - Práctica Encubierta
7. Reforzamiento
8. Retroalimentación o Feedback
9. Tareas o Deberes

Figura 2.7. Técnicas del Paquete de Entrenamiento del Programa de Enseñanza de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS) para niños/as y adolescentes (Monjas, 2004)

2.10. Programa de Intervención Socioemocional para Promover la Conducta Prosocial y Prevenir la Violencia (Garaigordobil, 2005)

Este programa de intervención está dirigido a estimular el desarrollo de la personalidad, especialmente en su dimensión socioemocional. Está basado en el juego cooperativo y creativo y tiene dos grandes objetivos generales. En primer lugar, pretende potenciar el desarrollo integral de los niños y niñas que no presentan dificultades en su desarrollo, incidiendo especialmente en aspectos socioemocionales y en la creatividad y, en segundo lugar, tiene una función terapéutica, ya que pretende la integración social de niños/as que presentan dificultades en la interacción con sus compañeros, niños/as con conductas agresivas, antisociales, de retraimiento social, etc. y/o dificultades en otros aspectos de su desarrollo. En la Figura 2.8. se indican los objetivos específicos del programa.

<p>Potenciar el desarrollo de factores de la socialización estimulando:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ El conocimiento de los niños/as entre sí, el incremento de la interacción multidireccional, amistosa, positiva, constructiva con los compañeros del grupo y la participación grupal. ▪ Las relaciones amistosas intragrupo. ▪ Las habilidades de comunicación verbal y no verbal: exponer, escuchar activamente, dialogar, negociar, tomar decisiones por consenso. ▪ Un aumento de conductas sociales facilitadoras de la socialización (de consideración con los demás, de liderazgo, de autocontrol, asertivas), y una disminución de conductas perturbadoras para la misma (agresivas, antisociales, pasivas, de aislamiento-retraimiento, de ansiedad-timidez, etc.) ▪ La conducta prosocial: relaciones de ayuda y capacidad de cooperación (dar y recibir ayuda para contribuir a un fin común). ▪ El aprendizaje de estrategias cognitivas de resolución de situaciones sociales. ▪ El desarrollo moral: valores (diálogo, tolerancia, igualdad, solidaridad, etc.), aceptación e interiorización de normas sociales (turnos, interacción cooperativa, roles, etc.).
<p>Favorecer el desarrollo emocional promoviendo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ La identificación y la expresión de variadas emociones a través de la dramatización, las actividades con música-movimiento, el dibujo y la pintura. ▪ La comprensión de las diversas causas que generan emociones positivas y negativas. ▪ El adecuado afrontamiento o resolución de emociones negativas. ▪ El desarrollo de la empatía ante los estados emocionales de otros seres humanos. ▪ Sentimientos de logro y dominio que mejoran el autoconcepto-autoestima. ▪ Sentimientos de aceptación de cada individuo dentro del grupo. ▪ Sentimientos de placer y de bienestar psicológico subjetivo.
<p>Estimular el desarrollo de factores intelectuales tales como:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ La creatividad verbal, gráfico-figurativa, plástico-constructiva y dramática en indicadores como: fluidez (producir ideas), flexibilidad (variar de categorías), originalidad (novedad, transformación), elaboración (detalle), conectividad (integrar elementos simples en unidades significativas mayores), fantasía (alejamiento de la realidad). ▪ Las habilidades de la inteligencia verbal (pensamiento cristalizado) y no verbal (pensamiento fluido). ▪ Otros procesos cognitivos: atención, memoria; capacidad de simbolización; pensamiento asociativo; razonamiento hipotético deductivo; capacidad de análisis y síntesis; capacidad de planificar y organizarse para conseguir una meta.

Figura 2.8. Objetivos del Programa de Intervención Socioemocional para Promover la Conducta Prosocial y Prevenir la Violencia (Garaigordobil, 2005)

El programa está formado por 110 juegos que estimulan la comunicación (capacidad de diálogo, hábitos de escucha activa), la conducta prosocial (dar, ayudar, cooperar, compartir) y la creatividad, apoyándose en los principios de aceptarse, cooperar y compartir, jugando e inventando juntos. Los juegos seleccionados para configurar este programa tienen cinco características estructurales:

1. *La participación.* Todos los miembros del grupo participan, no habiendo nunca eliminados, ni nadie que gane o pierda; el objetivo siempre consiste en alcanzar metas grupales, para lo cual cada participante tiene un papel necesario.
2. *La comunicación.* Todos los juegos del programa suponen procesos de comunicación intragrupo que implican escuchar, dialogar, tomar decisiones o negociar.
3. *La cooperación.* Los juegos del programa suscitan una dinámica relacional que conduce a los jugadores a darse ayuda mutuamente para contribuir a una meta común.
4. *La ficción y creación.* Se juega a simular una realidad (“como si” fuéramos animales, elementos de la naturaleza, objetos o artistas), así como a combinar estímulos para crear algo nuevo.
5. *La diversión.* Se trata e que los miembros del grupo se diviertan interactuando de forma amistosa, positiva y constructiva con sus compañeros de grupo.

Las actividades del programa se estructuran a partir de interacciones cooperativas que fomentan la conducta prosocial y se distribuyen en cuatro grandes módulos: juegos cooperativos de creatividad verbal, dramática, gráfico-figurativa y plástico-constructiva. Las fichas técnicas elaboradas de las actividades del programa incluyen seis indicadores de contenido:

- 1) Los objetivos de ese juego, es decir, el análisis de las dinámicas afectivas, sociales, intelectuales y psicomotrices que el juego estimula.
- 2) La descripción de la actividad en cuanto a las instrucciones y al procedimiento para llevarla a cabo.
- 3) Una batería de preguntas para la fase de debate posterior al juego, para fomentar la reflexión sobre lo sucedido en el grupo durante el mismo y sobre los productos de la actividad realizada.
- 4) Los materiales que se requieren.
- 5) El tiempo estimado de duración del juego.
- 6) La forma de estructuración del grupo para su ejecución.

El procedimiento de aplicación del programa de juego con un grupo implica la constancia de una serie de variables:

- 1) Constancia intersesional. Una sesión de intervención semanal de dos horas de duración a lo largo de todo un curso escolar.

- 2) Constancia espacio-temporal. La experiencia se realiza el mismo día, en el mismo horario semanal y en el mismo espacio físico.
- 3) Constancia de las figuras adultas que articulan la intervención. Las sesiones deben ser dirigidas siempre por los mismos adultos durante todo el curso escolar: el profesor o profesora del grupo, que dirige la dinámica del juego, y un adulto con formación psicopedagógica que colabore para realizar la evaluación pretest-postest y la observación de las sesiones.
- 4) Constancia de la estructura o formato de la sesión de juego. Cada sesión se configura con una secuencia de dos o tres actividades lúdicas cooperativas y sus subsiguientes debates (Figura 2.9).

FASES	DESCRIPCIÓN
Fase de apertura (5 minutos)	Con los miembros del grupo sentados en círculo en el suelo, se comentan brevemente los objetivos de los juegos cooperativos: divertirse, hacer amigos/as, aprender a ayudarse, aprender a colaborar con los compañeros para hacer cosas en equipo, aprender a escuchar a los demás, a ser respetuosos con las ideas de otros, a ser originales, creativos, imaginativos.
Fase de desarrollo de la secuencia de juego (1 hora 45 minutos)	Se realizan sucesivamente los 2 ó 3 juegos que configuran la sesión, con el siguiente procedimiento en cada uno: a) Se presentan las instrucciones del juego a desarrollar y los miembros del grupo realizan el juego con el procedimiento indicado. b) Después de cada juego se lleva a cabo un debate relacionado con la acción y las interacciones acontecidas. Para ello se sientan de nuevo en círculo en el suelo. En las fichas técnicas se sugieren preguntas para el debate, vinculadas con los objetivos del programa en general y del juego en particular (comunicación, participación, cooperación, originalidad de los productos lúdicos) y se incorporan preguntas en función de lo que se observa en las interacciones de grupo o en los productos de la actividad que se han generado.
Fase de cierre (10 minutos)	Se lleva a cabo una reflexión y diálogo sobre lo sucedido en la sesión de juego: sentimientos tenidos en la experiencia, participación, rechazos, respeto por las reglas o cooperación. El cierre es un ejercicio de reflexión en el que se comentan tanto aspectos positivos de la experiencia como problemas surgidos y soluciones dadas a los mismos, teniendo por ello un papel importante para el desarrollo cognitivo-moral. En esta fase, el adulto, además de promover la comunicación respecto a la experiencia, aporta refuerzo social, valoración de las conductas de ayuda, diálogo o cooperación observadas, enfatizando la creatividad de los productos elaborados.

Figura 2.9. Estructuración de una sesión de intervención del Programa de Intervención Socioemocional para Promover la Conducta Prosocial y Prevenir la Violencia (Garaigordobil, 2005)

2.11. Programa de intervención basado en el Entrenamiento de Habilidades Sociocognitivas (ESHCO) (Seijo, Novo, Arce, Fariña y Mesa, 2005)

Es un programa de entrenamiento en habilidades sociales para alumnos/as de Educación Primaria y primera etapa Educación Secundaria Obligatoria dirigido a hacer frente a los posibles problemas derivados de no saber utilizar correctamente sus habilidades sociales. Ha sido aplicado en varios centros escolares de la Ciudad Autónoma de Melilla. El objetivo principal del programa es la prevención de comportamientos disruptivos en el contexto escolar. Se basa en el principio de que mejorar las habilidades sociocognitivas ayudar a evitar la inadaptación personal y la desviación social (Seijo et al., 2005; Seijo, Novo y Mohamed, 2012).

Este programa asume que la escuela es un ámbito idóneo para intervenir en la prevención de conductas sociales disruptivas en tanto que posibilita la integración de los profesionales de los centros (maestros, profesores/as, pedagogos, psicopedagogos y psicólogos) en el programa y permite una apertura hacia la intervención en los ámbitos familiar y social.

Consiste en el entrenamiento de diferentes contenidos relacionados con la promoción de la competencia social positiva; estos contenidos abordan dos dimensiones: social y cognitiva (Figura 2.10). En cuanto a la dimensión social, se entrenan habilidades sociales y de comunicación; en la dimensión cognitiva se entrena el pensamiento creativo, el control emocional, valores y solución de problemas.

CONTENIDOS	EDUCACIÓN PRIMARIA	EDUCACIÓN SECUNDARIA
HABILIDADES SOCIALES	<ul style="list-style-type: none"> - Yo soy así - Conocer mi autoestima - Trabajar mi autoestima - Conducta pasiva, asertiva y agresiva - Así soy yo - Conociendo a mis compañeros - El careo - La caja tonta - Personajes de clase - Canción “color esperanza” 	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuál es tu conducta? - Conducta pasiva, asertiva y agresiva - Actividad grupal - Tarea para casa - Así soy yo - Conociendo a mis compañeros - El careo - La caja tonta - Personajes de clase
HABILIDADES DE COMUNICACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> - Técnica del rumor - Rostros y posturas 	<ul style="list-style-type: none"> - Técnica del rumor - Rostros y posturas

PENSAMIENTO CREATIVO	<ul style="list-style-type: none"> - Aspectos positivos, negativos e interesantes - Adivinanzas - Fotopalabra - Buzón de sugerencias - Análisis crítico - Canciones - Programa de radio 	<ul style="list-style-type: none"> - Aspectos positivos, negativos e interesantes - Acertijos - Fotopalabra - Buzón de sugerencias - Análisis crítico - Canciones - Programa de radio
SOLUCIÓN DE PROBLEMAS	<ul style="list-style-type: none"> - Lluvia de ideas - ¿Cuáles son tus problemas? - ¿Cuáles son las consecuencias? - Acciones y consecuencias a corto y largo plazo - Solución de problemas específicos 	<ul style="list-style-type: none"> - Lluvia de ideas - ¿Cuáles son las consecuencias? - Acciones y consecuencias a corto y largo plazo - Solución de problemas específicos
DESARROLLO DE VALORES	<ul style="list-style-type: none"> - Ranking de valores - Taller de riqueza intercultural - Dilemas morales - Juego de rol - Valor oculto 	<ul style="list-style-type: none"> - Ranking de valores - Taller de riqueza intercultural - Dilemas morales - Juego de rol
CONTROL EMOCIONAL	<ul style="list-style-type: none"> - Situaciones de conflicto 	<ul style="list-style-type: none"> - Situaciones de conflicto

Figura 2.10. Actividades desarrolladas en el programa de entrenamiento en habilidades socio-cognitivas (Seijo et al., 2005)

El desarrollo del programa se considera necesario un buen dominio de las siguientes técnicas que se muestran en la Figura 2.11.

Técnicas	Objetivos
Instrucciones	Informar al sujeto de cómo debe realizarse la conducta
Modelado	Observar cómo debe realizarse una conducta
Role-playing o dramatización	Practicar la conducta para aprenderla
Retroalimentación	Informar sobre la ejecución
Reforzamiento	Conseguir el fortalecimiento de la respuesta
Reestructuración cognitiva	Cambiar pensamientos irracionales por otros más Adaptados
Tareas para casa	Practicar las conductas entrenadas en contextos naturales

Figura 2.11. Técnicas utilizadas en el Programa para mejorar las Habilidades Sociocognitivas (Seijo et al., 2012)

2.12. Programa de Asertividad y Habilidades Sociales (PAHS) (Monjas, 2007)

El objetivo de este programa es enseñar a niños/as y a adolescentes habilidades de relación. Se organiza en torno a cinco áreas específicas, trabajándose cada una a través de diez habilidades sociales concretas (Figura 2.12). Propone, por una parte, enseñar al niño/a comportamientos que no posee (como pueden ser, iniciar una conversación, defender su punto de vista o acercarse a un compañero que no conoce); por otra parte, disminuir conductas que no son adecuadas (como reacciones agresivas o insultos); y, además, minimizar aspectos que puedan estar interfiriendo en la correcta conducta social (como las atribuciones y expectativas negativas o la ansiedad).

Módulos	Habilidades
Módulo 1. Comunicación Interpersonal	1. Comunicación verbal y no verbal 2. Expresar y escuchar activamente
Módulo 2. Asertividad	3: Relación asertiva 4: Deberes y derechos asertivos
Módulo 3. Emociones	5: Emociones positivas, 6: Emociones negativas
Módulo 4. Interacciones sociales positivas	7: Pensar y decir lo positivo 8: Ayuda, apoyo y cooperación
Módulo 5. Interacciones sociales difíciles	9: Críticas, quejas y reclamaciones 10: Burlas, agresiones e intimidaciones

Figura 2.12. Módulos temáticos y habilidades desarrollas en el Programa de Asertividad y Habilidades Sociales PAHS (Monjas, 2007)

Propone una enseñanza directa, intencional y sistemática de las habilidades, aunque contempla un margen de flexibilidad para que cada profesor/a y centro puedan aplicarlo adaptándolo al contexto concreto donde se encuentran. El programa puede aplicarse bien en momentos y espacios concretos reservados para ello, bien incluyendo las actividades y contenidos en la rutina habitual del aula, lo que favorecerá la transferencia y generalización de los aprendizajes sociales.

El PAHS se aplica mediante un conjunto de técnicas cognitivo-conductuales agrupadas en un procedimiento de enseñanza; se trata de las técnicas que componen el sistema de Aprendizaje Estructurado (Goldstein, Sprafkin, Gershaw y Klein, 1989). En concreto, el procedimiento de aplicación consiste en las siguientes fases:

- 1) Presentación de la actividad: mediante literatura infantil y juvenil y/o mediante modelado (en vivo, audiovisual o con marionetas).
- 2) Oportunidades para practicar la habilidad: mediante role-playing y/o práctica oportuna.
- 3) Feedback y reforzamiento.
- 4) Transferencia del entrenamiento: mediante actividades lúdico-didácticas, fichas de lápiz y papel, actividades transversales en el curriculum y actividades a realizar entre hijos y padres.

2.13. Programa Aprender a Convivir (Justicia, Benítez, Fernández, Fernández de Haro y Pichardo, 2008)

El programa *Aprender a Convivir* está dirigido al alumnado Educación Infantil de tres a seis años de edad. Su objetivo general es dotar al niño/a, desde edades tempranas, de la competencia social suficiente para abordar y solucionar situaciones de conflicto. La intervención persigue garantizar la adquisición de una competencia social que ayude a prevenir el comportamiento antisocial (Alba, Justicia-Arráez, Pichardo y Justicia, 2013; Benítez, Justicia, Pichardo y Alba, 2012; Fernández-Cabezas, 2010; Justicia-Arráez, 2014; Justicia-Arráez, Pichardo y Justicia, 2015a, 2015b).

Está estructurado en cuatro bloques; en cada bloque se trabaja, de manera transversal, sobre la resolución de problemas. El primer bloque, *Las normas y su cumplimiento*, trabaja normas de convivencia y relación interpersonal, valores y resolución de problemas asociados al incumplimiento de normas. El segundo bloque, *Sentimientos y emociones*, está dedicado a la identificación de sentimientos, a la expresión y regulación de emociones y a la resolución de problemas vinculados al ámbito emocional. El tercer bloque, *Habilidades de comunicación*, incide en las habilidades básicas para comunicarse adecuadamente (escuchar, pedir la palabra o dar las gracias) y a la resolución de problemas de comunicación. El cuarto bloque, *Ayuda y cooperación*, promueve comportamientos prosociales como ayudar, compartir o cooperar. (Alba et al., 2013; Justicia et al., 2008; Justicia-Arráez et al., 2015a, 2015b).

Cada bloque lo componen seis sesiones de trabajo agrupadas en tres unidades temáticas. Cada sesión empieza con una actuación de marionetas que presentan los objetivos a trabajar ese día y plantean situaciones problemáticas a las que los niños/as

deben dar solución. Después se realiza una actividad concreta (en gran grupo, pequeño grupo o de forma individual) que enfatiza en el contenido de la sesión.

2.14. Programa socioemocional (SOE) (Andrés, 2013)

Este programa ha sido aplicado en la Tesis Doctoral de Andrés (2013), dirigida por M^a Inés Monjas y Luis Jorge Martín, coautores de dicho programa. El objetivo de este programa es la mejora de las relaciones interpersonales entre los iguales intentando modificar algunos de los aspectos relacionados con el estilo de interacción. Se organiza en torno a tres bloques y a cinco objetivos (Figura 2.13).

Bloque	Objetivos	Contenidos
Conducta prosocial	<ul style="list-style-type: none"> - Mostrar conductas prosociales en sus relaciones con los demás - Trabajar en grupos contribuyendo y cooperando para el logro de objetivos 	Aprender a desarrollar conductas prosociales como ayudar, compartir o mostrar interés por los otros
Asertividad	<ul style="list-style-type: none"> - Relacionarse con los demás, mostrando conductas asertivas 	Desarrollar la asertividad o expresión directa de los propios sentimientos y defensa de los propios derechos personales, sin herir los derechos a los otros; distinguiéndola de la agresividad que busca la defensa de los propios derechos por encima de los demás o de la inhibición, que dificulta el adecuado desarrollo personal y la libre expresión de las emociones y sentimientos.
Gestión Emocional	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar emociones positivas y negativas en uno/a mismo/a - Controlar las emociones propias para favorecer una buena resolución de los problemas 	<p>Aprender a identificar los diferentes estados emocionales, dándoles nombre; permitirá reconocer si dichas emociones son gratas, positivas y favorecen su bienestar o por el contrario son negativas y desagradables.</p> <p>Se trabaja, qué es lo que sucede cuando dejamos las emociones sin control, cómo se adueñan de la situación y se pierde la capacidad de toma de decisiones.</p>

Figura.2.13. Estructura del Programa Socioemocional (SOE) (Andrés, 2013)

El programa está diseñado para ser aplicado durante nueve semanas (tres semanas por bloque). En cada semana se realizan dos sesiones de unos 30 minutos. Además de estas sesiones, se establecen otros momentos para la generalización de las habilidades aprendidas, mediante el uso de estrategias permanentes, actividades fuera del aula y el uso de nuevas técnicas didácticas por parte del profesorado.

La metodología de aplicación que propone incluye como técnicas y estrategias: el uso de la literatura infanto-juvenil, técnicas conductuales (modelado y moldeamiento), dramatizaciones, elaboración y uso de marionetas y role-playing, actividades de lápiz y papel, aprendizaje cooperativo y medios audiovisuales.

Además, se propone el uso de “estrategias permanentes”, o intervenciones que, una vez incorporadas, se mantienen a lo largo de todo el programa, hasta el final de su aplicación. Cada semana se desarrolla una nueva, manteniendo las ya aprendidas. Se aplican fuera de los límites de las sesiones y deben integrarse en el funcionamiento normal del grupo, extrapolándose a momentos fuera del aula (como el recreo o juegos en el patio). Algunas de las estrategias empleadas son la “pareja de ayudadores”, la “técnica del semáforo” o la “técnica de la tortuga”. Otras estrategias permanentes que pueden emplearse son la ubicación de carteles y murales en la clase, para favorecer la generalización de los contenidos aprendidos durante las sesiones y su transferencia a todos los contextos de la vida diaria.

2.15. Programa Aprendizaje de la Amistad (García-Bacete, Rubio, Milián y Marande, 2013)

El programa de intervención Aprendizaje de la Amistad tiene como objetivo ayudar a los niños/as a aprender cómo establecer y mantener relaciones duraderas de amistad y negociar con eficacia sus relaciones. De forma específica, pretende promover cambios en los pensamientos y conductas de los niños/as para hacer amigos/as, mejorando su capacidad de tomar perspectivas cada vez más complejas y para utilizar de manera adaptativa y flexible las estrategias auto y otro-transformadoras, ayudando al niño/a a coordinar distintas perspectivas sociales y a utilizar estrategias de negociación eficaces en el contexto de una relación continuada (García-Bacete, Jiménez et al., 2013; García-Bacete, Rubio et al., 2013).

El programa distingue cinco componentes en la intervención: procesos de evaluación, emparejamiento, preparación del entorno, desarrollo de las sesiones y supervisión.

1. La evaluación tiene lugar en tres momentos. Antes y después del periodo de sesiones se administra un cuestionario de relaciones sociales que evalúa el nivel de desarrollo de las capacidades interpersonales. Lo componen nueve historias en forma de dilema; cada historia tiene cuatro respuestas posibles; y cada respuesta representa un nivel de desarrollo (impulsivo, subjetivo, intermedio, recíproco). El niño/a debe seleccionar la respuesta que le parezca mejor y debe evaluar cada una de las cuatro respuestas con una escala de cuatro puntos (mala, regular, buena, excelente). Además, se utilizan instrumentos de evaluación continua.

2. Los emparejamientos en este programa se establecen siempre entre alumnos/as identificados como rechazados. Los emparejamientos concretos se hacen con dos tipos de criterios: a) de similitud, la pareja debe ser suficientemente homogénea (en género, edad, historia compartida o intereses comunes, nivel de desarrollo y de perspectiva social) para favorecer procesos de identificación y de intercambios amistosos, y b) de heterogeneidad, emparejando a un niño/a con orientación interpersonal autotransformadora con otro de orientación otro-transformadora; esta diferencia de orientación posibilita que surjan conflictos y se puedan entonces practicar habilidades de negociación, aprendiendo a interactuar con otro niño/a que expresa sus deseos y sentimientos de manera diferente.

3. Simultáneamente se prepara el entorno. Esto incluye informar sobre el Programa Aprendizaje de la Amistad: a) a los padres, a los que le les pide autorización para que su hijo participe y sea grabado; b) a cada niño/a individualmente, a quien se le pide su consentimiento; c) a los profesores/as, con quienes se intercambia información sobre la idoneidad de la pareja, la confidencialidad y el mejor momento para que el niño/a salga de clase. En esta fase también se elige una sala del centro escolar idónea para llevar a cabo las sesiones y poder grabarlas.

4. Desarrollo de las sesiones. El programa consiste en un total de ocho a doce sesiones de juego en pareja; la única regla a seguir por los niños/as es que deben ponerse de acuerdo en elegir, cambiar o finalizar el juego de forma respetuosa. En cada sesión los niños/as juegan de 30 a 45 minutos con los juegos de mesa que eligen en consenso. El facilitador presta atención a la calidad de la experiencia entre los niños/as

y de sus negociaciones, y trabaja para que los niños/as puedan progresar, ayudándoles a reflexionar acerca de las discrepancias entre lo que cada uno quiere y lo que quiere el otro, y entre lo que uno quiere y la forma en que lo logra. Así, mejoran en sus habilidades para negociar su intimidad y autonomía al abordar las cuestiones de dominancia, falta de respeto y egocentrismo que se producen de forma natural en las interacciones.

5. Supervisión. Una parte importante del método es la supervisión de cada facilitador, que se lleva a cabo por otros dos facilitadores como mínimo. La supervisión se centra en casos individuales (en parejas). Se realizan dos o tres sesiones de supervisión por caso/año, en las que el facilitador supervisado presenta un informe del caso, con sus reflexiones y dudas, junto con las sesiones grabadas. La finalidad de la supervisión es ayudar al facilitador a ver el crecimiento de cada niño/a, pensar en temas de intervención y actividades, y sentirse bien con el trabajo que está haciendo.

Para guiar el desarrollo de las sesiones se propone un siguiente protocolo con cuatro partes:

Parte 1 del protocolo. La primera sesión comienza recordando a los niños/as qué van a hacer a lo largo de las sesiones, el tipo de juegos, por qué se les va a grabar y se contesta a todas las cuestiones que plantean. También para hacerles las siguientes presentaciones, asegurándose de que comprenden todo.

a) *Presentación de la estructura de desarrollo de las sesiones:* recordar aspectos importantes, elegir conjuntamente un juego, jugar durante 30-40 minutos, hacer una reflexión sobre la sesión y preparar la siguiente.

b) *Presentación del objetivo principal:* aprender a hacer amigos/as para el futuro aprendiendo a jugar.

c) *Presentación de las normas:* se les explica las normas que han de cumplir durante las sesiones: se viene voluntariamente a jugar; se juega respetando las reglas de cada juego; si durante el juego surge algún problema tendréis que intentar solucionarlo entre vosotros; se puede cambiar de juego; siempre que os pongáis de acuerdo entre los dos; no está permitido pelearse o hacerse daño; no está permitido insultar, decir cosas feas, racistas o motes, o hacer gestos desagradables.

Parte 2 del protocolo. La elección conjunta de la actividad, negociada entre ellos. El facilitador indica el momento en el que pueden empezar a elegir el juego. Tras la elección, se recomienda preguntarles si realmente les apetece, para que tomen conciencia de su deseo y de cómo se ha llevado a cabo la elección.

Parte 3 del protocolo. Desarrollo del juego. Si ocurre una conducta no permitida (como pegar o insultar) se considera obligatorio que el facilitador intervenga, debiendo parar el juego para dejar muy claro que no se acepta la conducta. También el facilitador está obligado a prestar atención a la expresión de ideas y al uso de estrategias adecuadas por parte de los niños/as para identificarlas y reforzarlas, así como a los logros que se van alcanzando (por ejemplo, “*¡Muy bien Inés!, le has preguntado a tu compañera qué opina*”, “*Me gusta mucho que hayáis llegado a un acuerdo*”).

La norma básica es interferir lo mínimo posible en las interacciones de los niños/as, pero intervenir cuando sea conveniente invitar a los niños/as a reflexionar sobre lo sucedido, a pensar en las consecuencias, a identificar sus deseos o tomar conciencia de los gustos de su compañero, a escuchar al compañero o a expresar sus ideas, a respetar las normas, etc. Cuando surgen conflictos y el facilitador percibe que los niños/as no pueden resolverlos solos (por ejemplo, uno hace trampas, no hay acuerdo en elegir el juego, uno se aburre y el otro quiere seguir), puede decir: “*¿Cómo te sentirías tú si tus amigos/as te hicieran trampas en el juego?*”, “*¿Qué harían en esta situación dos buenos amigos/as que quisieran seguir siendo amigos/as y jugar juntos?*”, “*Carlos, ¿Crees que Manuel quiere seguir jugando?*”. También se pueden dar situaciones como que no quieren jugar juntos, que no les gustan los juegos que hay o que quieren marcharse. En estas situaciones el facilitador podría decir: “*Creo que no estamos siguiendo la norma de jugar juntos*”, “*Muy bien, hoy podemos seguir con estos juegos y al final podréis proponer algún juego para la semana siguiente*”, “*Irse no es una buena solución, pero si te vas tendrás otra oportunidad la semana siguiente*”.

En el *Programa Aprendizaje de la Amistad*, el facilitador utiliza principalmente tres técnicas:

1) *Potenciación* (para el paso del nivel 0 al 1), para ayudar al niño/a a identificar su perspectiva subjetiva y a que aprecie cómo ésta influye en su comportamiento y en las reacciones de los demás (por ejemplo diciendo: “*Vicente tiende a coger un juguete e irse corriendo con él, es su manera de decir que el juguete le gusta y quiere jugar con él*”).

2) *Enlace* (para el paso del nivel 1 al 2), para ayudar a los niños/as a mantener su atención al mismo tiempo en la perspectiva suya y en la del otro, uniendo los dos puntos de vista (por ejemplo: “*Parece que Raúl se siente molesto porque no le has dejado elegir el juguete durante varias sesiones. Yo pienso que le gustaría elegir hoy, ¿verdad, aúl?*”).

3) *Habilitación* (para el paso del nivel 2 al 3), es el apoyo que permite a los niños/as trascender las necesidades individuales en beneficio de la relación (por ejemplo: “*¿Estáis contentos los dos con lo que acabáis de decidir?*”).

Parte 4 del protocolo. Una reflexión sobre lo sucedido en la sesión. Se recomienda alguna actividad: nombrar tres cosas que salieron bien, dos cosas que pudieron perjudicar a la amistad, y una cosa que quieren trabajar durante la siguiente sesión. El facilitador puede recordar sucesos positivos y algún conflicto surgido durante la sesión, propiciar que cada participante verbalice los logros del compañero y los propios, y también su opinión sobre los juegos, el facilitador o la sesión.

2.16. Programa de Competencias Psicosociales para la Convivencia Escolar Libre de Violencia (Baquedano y Echeverría, 2013)

Este programa de intervención ha sido diseñado e implementado por sus autores en una escuela pública de Educación Primaria de México. El objetivo fue promover acciones para favorecer en la escuela un ambiente libre de violencia. Para ello se desarrollaron dos programas: uno con las profesoras y otro con los niños/as.

La intervención con los niños/s se focalizó en desarrollar competencias como el autoconocimiento, la empatía, el respeto a la diversidad, la colaboración y cooperación, y la resolución de conflictos interpersonales. Con las maestras el objetivo fue compartir herramientas metodológicas para el desarrollo de dichas competencias. El programa dirigido a las profesoras pretendía proporcionarles herramientas teórico-metodológicas para contribuir al desarrollo de habilidades psicosociales de los niños y niñas. Las técnicas utilizadas con las profesoras promueven su papel activo en la construcción de conocimientos colectivos referidos a cada una de las competencias, aplicando una serie de herramientas técnicas para favorecer la adquisición de las competencias.

El programa dirigido a los niños/as se aplicó con el objetivo de promover el desarrollo de competencias psicosociales para contribuir a mejorar las relaciones entre

ellos y para disminuir la presencia de acciones violentas. Las técnicas utilizadas con los niños/as fueron participativas con talleres que generaron ocasiones para compartir sus propias experiencias y problemas cotidianos mediante el trabajo en equipo, el diálogo, la reflexión personal y grupal, el role-playing y la generación de productos colectivos como murales y carteles.

2.17. Child and Adolescent Early Action Program (CASEA) (Havighurst et al., 2015) Programa de Acción Temprana en niños/as y adolescentes

El Programa de Acción Temprana para Niños/as y Adolescentes (CASEA) es un programa dirigido a niños/as que presentan factores de riesgo de trastornos de conducta. En su aplicación participan los padres, los niños y niñas y, como facilitadores, los agentes educativos del centro escolar, ya sean psicólogos clínicos o educativos, trabajadores sociales, logopedas o terapeutas ocupacionales. El programa incluye tres componentes, uno por cada uno de los agentes a los que va dirigido.

Componente de los padres

La intervención que se propone para los padres es el Programa *Tuning in to Kids (TIK)* (Havighurst et al., 2009), que se aplica por dos facilitadores en ocho sesiones de dos horas cada una. El objetivo es que los padres cambien su manera de responder a los comportamientos de los niños/as, atendiendo a la emoción que subyace a sus conductas, conectando y empatizando con su experiencia emocional, ayudándole a comprender sus emociones y, si es necesario, a solucionar problemas al tiempo que se le ponen límites (como reafirmar las reglas familiares).

Se anima y se enseña a los padres a entrenar las emociones de intensidad más baja mediante una serie de ejercicios, role-playing, materiales en DVD y temas psicoeducativos. Se pone el énfasis en que los padres adviertan las emociones que experimentan los niños/as y ellos mismos, incluyendo las claves fisiológicas (paso 1) y considerando las emociones de los niños/as como oportunidades para conectar y para enseñar (paso 2). En las primeras cuatro sesiones se enseña a los padres a que presten atención a las emociones de los niños/as de baja intensidad, y a que reflexionen y empaticen con las emociones de los niños/as (pasos 3 y 4). La quinta sesión aborda la ansiedad y las tres últimas sesiones se centran en el enfado, e incluyen estrategias para regular las emociones, como la respiración, la relajación y el autocontrol, utilizando la

técnica de la tortuga (Greenberg et al., 1995), y el asegurar maneras de expresar el enfado.

Si aparecen emociones de enfado de intensidad alta, se desaconsejan los tiempos de silencio y de espera, y en su lugar se propone que los padres permanezcan con su hijo si este está muy enfadado. Se aconseja esperar junto a los niños/as porque muchos niños/as se sienten sobrepasados por su emoción cuando están enfadados; y separarse de sus figuras de apego en esos momentos puede conducir a aumentar la angustia emocional y la ira. Cuando el niño/a se haya calmado, se utiliza el entrenamiento emocional para hablar acerca de la situación y, si es necesario, pueden reformularse las reglas familiares. Se les enseña a los padres habilidades para regular sus propias emociones, particularmente el enfado, y para examinar el efecto que han tenido las experiencias con sus familias de su origen sobre sus creencias acerca de las emociones y sobre sus respuestas a ellas (paso 5).

Componente de los niños y niñas

La intervención que se propone para los niños/as consiste en enseñarles habilidades de competencia emocional y de resolución de problemas. Se proporcionan materiales del programa *Exploring Together*, una intervención clínica para niños/as con problemas sociales y de comportamiento y la intervención en grupo para niños/as *Fast Track*. Las 18 sesiones del programa se aplican en grupos de seis a ocho niños/as durante el horario escolar por dos facilitadores: un clínico y un profesional de la escuela (psicólogo/a escolar, profesor/a, etc.). Las sesiones una a cuatro se enfocan en identificar emociones. Las sesiones cuatro y cinco exploran el enfado y las claves conductuales internas asociadas al mismo, y enseñan a los niños/as a disminuir su enfado. Las últimas tres sesiones abordan habilidades sociales, incluyendo resolución de problemas sociales y proporcionando al niño/a ocasiones para ponerlas en práctica.

Componente de los agentes educativos del centro escolar

Se les ofrece a los colegios uno de los siguientes programas de intervención universales: PATHS (Greenberg et al. 1995) o el *Professional Learning Package*. El programa PATHS es una intervención universal que los profesores/as aplican a todos los niños/as en sus clases, con un currículum basado en la comprensión de emociones, en habilidades socio-cognitivas y en el autocontrol. El *Professional Learning Package* (PLP) persigue mejorar el conocimiento que tienen los profesores/as acerca del desarrollo social y emocional, y consiste en una serie de temas (como responder de maneras emocionalmente sensibles, construir relaciones profesor/a-estudiante o

gestionar retos). Cualquiera que sea el programa que elijan, los centros reciben seis horas de entrenamiento para aprender a aplicarlo.

2.18. Coping Power Program-CPP (Muratori et al., 2015)

El Programa *Coping Power Program* (CPP) es un programa de afrontamiento y de prevención de conductas agresivas en niños/as de edades correspondientes a la Educación Primaria. Está dirigido a niños/as que presentan factores de riesgo de problemas de conducta está basado en el modelo socio-cognitivo para identificar estos factores de riesgo. Incluye componentes para niños/as y para padres.

El componente para niños/as del CPP deriva fundamentalmente del *Anger Coping Program* y está enfocado en establecer reglas de grupo y en el refuerzo contingente, en generar soluciones alternativas y en considerar las consecuencias de las soluciones alternativas a la hora de resolver problemas, en hacer frente a la señales del enfado (utilizando autoafirmaciones y relajación), en abordar la identificación apropiada de problemas de interacción social que implican provocación, en aumentar las habilidades sociales, incluyendo métodos para entrar en un grupo y para utilizar las redes de iguales positivas (enfocándose en la negociación y en la cooperación en interacciones con iguales estructuradas y no estructuradas).

El programa ofrece una versión para ser aplicado en una clase complete, con un formato de 24 sesiones, una por semana, e implicando a todos los niños/as de la clase. Las sesiones se toman del componente para niños y niñas del CPP estándar. *Sesión 1*: se estructura el grupo y se establece el procedimiento de objetivos conductuales. *Sesiones 2 y 3*: se establecen los objetivos (a corto y largo plazo). *Sesiones 4 a 6*: toma de conciencia de sentimientos y señales fisiológicas relacionadas con el enfado. *Sesión 7*: enfado y autocontrol. *Sesiones 8 a 10*: utilización de autoafirmaciones y afrontamiento del enfado. *Sesión 11*: relajación y superación de las barreras para el autocontrol. *Sesiones 12 a 14*: toma de perspectiva. *Sesión 15*: toma de perspectiva y resolución de problemas. *Sesiones 16 a 19*: resolución de problemas sociales. *Sesiones 20 a 23*: creación de un video sobre de resolución de problemas por el grupo. *Sesión 24*: revisión y finalización del *Coping Power Program*.

Cada sesión de intervención (de 60-75 minutos) se divide en tres fases: revisión de la hoja de objetivos de la semana y discusión; actividades específicas de la sesión; asignación de puntos (participación en las actividades y hoja de objetivos). La

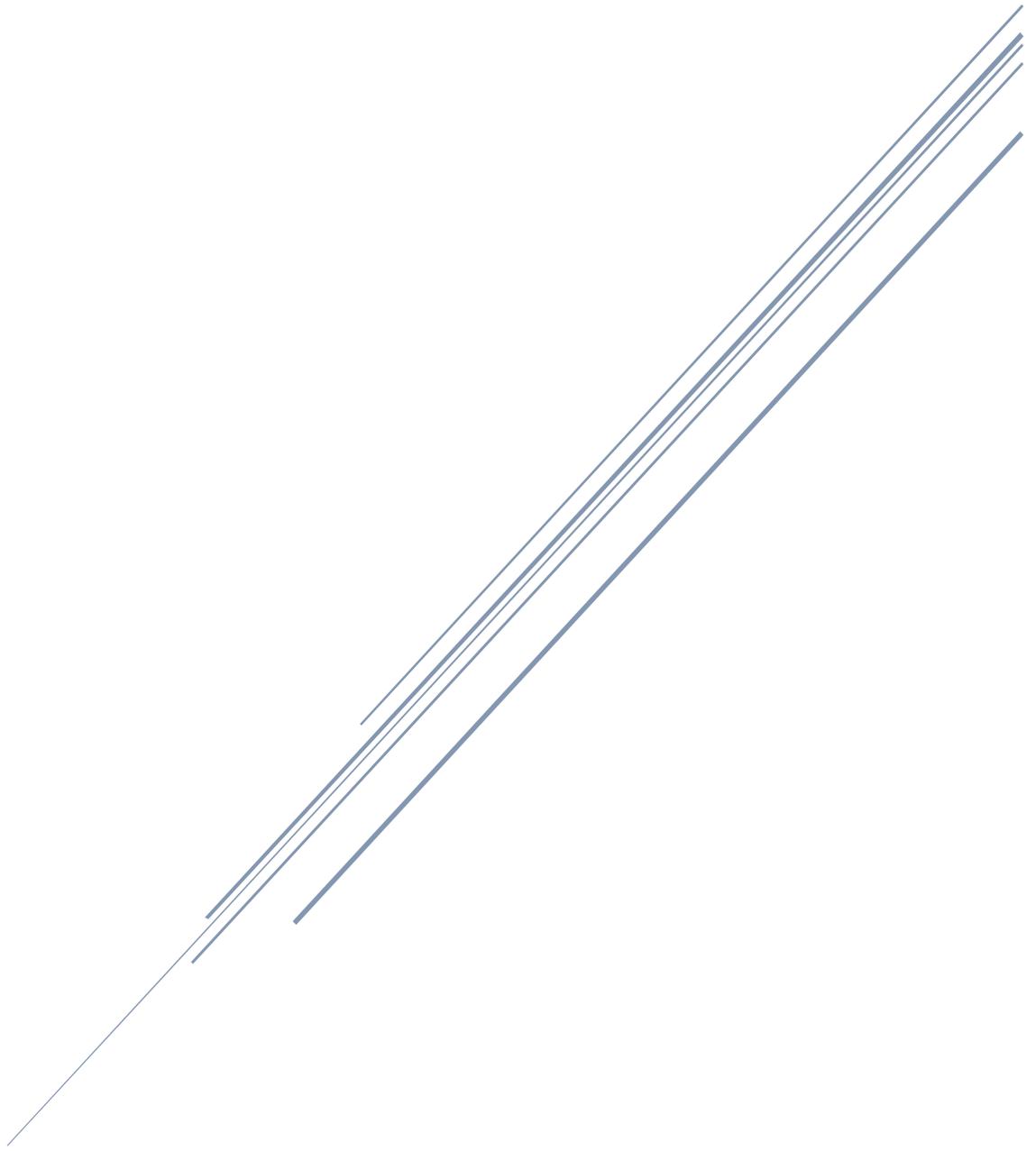
intervención se desarrolla durante el horario escolar como parte de una jornada escolar típica.

Una vez que se han descrito los principales programas que trabajan el campo de la competencia social en la infancia en todas sus dimensiones y facetas, se puede observar que la gran mayoría van dirigidos a la población general infantil. En la presente investigación se propone un Programa de Intervención Psicoeducativa dirigido a una población específica de niños y niñas que se encuentran acogidos en un centro de protección. Estos menores han experimentado en sus vidas situaciones especiales en las que suele haber falta de estimulación, maltrato, abuso y/o abandono por parte de su núcleo familiar de referencia, y han entrado a formar parte de un Sistema de Protección de Menores en el que se encuentran en acogimiento residencial.

Estos niños/as necesitan de una intervención dirigida específicamente a sus problemas y circunstancias especiales. El Programa que se propone intenta individualizar la intervención con estos niños/as, dando respuesta a las necesidades socioemocionales que tienen y promocionando habilidades competentes de interacción social con iguales, la resolución de problemas interpersonales y el autocontrol del comportamiento. Se utiliza la ayuda de los agentes sociales más cercanos como son sus compañeros/as, sus profesores/as de los colegios y sus educadores/as del centro de protección. El principal objetivo es conseguir que estos menores desarrollen habilidades y competencias en las relaciones interpersonales con sus iguales, alejándose del rechazo de éstos y consiguiendo un acercamiento competente a su propio proceso de adaptación socioescolar.

Se pasa a continuación a exponer el estudio empírico realizado en el que se explica el Programa de Intervención Psicoeducativa que se ha diseñado y elaborado en esta investigación.

ESTUDIO EMPÍRICO



CAPÍTULO 3

OBJETIVOS E HIPÓTESIS

En este capítulo se van a plantear los objetivos propuestos en este estudio y se van a exponer las hipótesis formuladas. El capítulo consta de dos apartados. En el primero de ellos se enuncian dos bloques de objetivos dirigidos a los diferentes grupos de las variables analizadas en esta investigación. En el segundo apartado se presentan las diferentes hipótesis derivadas de dichos objetivos.

3.1. Objetivos

El objetivo principal de la presente investigación ha sido comprobar la eficacia de un Programa de Intervención Psicoeducativa aplicado en varios colegios y diseñado específicamente para niños y niñas que se encuentran acogidos en un centro de protección. Este Programa tiene la finalidad de optimizar las relaciones sociales de estos menores con sus iguales, promoviendo su adaptación socioescolar a través de la intervención en su entorno (compañeros/as, profesores/as, educadores/as) y a través del desarrollo de sus propias habilidades y competencias socioemocionales, dotándoles de herramientas útiles para sus interacciones sociales.

Se proponen dos bloques de objetivos referidos a dos aspectos de la investigación:

Bloque I. Objetivos referidos al total de los participantes del estudio antes de la aplicación del Programa.

Bloque II. Objetivos referidos a los participantes que reciben el Programa de Intervención (grupo intervención), y a los participantes que no reciben el Programa de Intervención (grupo control), después de la aplicación del Programa.

3.2. Hipótesis

De los dos bloques de objetivos propuestos se formulan las siguientes hipótesis:

Bloque I. Hipótesis referidas al total de los participantes del estudio antes de la aplicación del Programa de Intervención

1. Hipótesis I.1: El total de los participantes, antes de la intervención, presentará un estatus social de alto riesgo en el aula.
2. Hipótesis I.2: Los profesores/as de los colegios y los educadores/as del centro de protección percibirán a los participantes, antes de la intervención, con mucha agresión social y pocas habilidades de interacción social entre iguales.
3. Hipótesis I.3: El total de los participantes, antes de la intervención, mostrará un predominio de estrategias agresivas en interacciones observadas entre iguales
4. Hipótesis I.4: El total de los participantes, antes de la intervención, verbalizará pobre conocimiento de estrategias de interacción social entre iguales.
5. Hipótesis I.5: El total de los participantes, antes de la intervención, mostrará pobre competencia y aceptación autopercebidas.

Bloque II. Hipótesis referidas a los participantes que reciben el Programa de Intervención (grupo intervención), y a los participantes que no reciben el Programa de Intervención (grupo control), después de la aplicación del Programa

1. Hipótesis II.1: Los participantes del grupo intervención conseguirán una mejora en el estatus social que presentaban en el aula, y ésta se mantendrá en el tiempo; mientras que los participantes del grupo control no mejorarán.
2. Hipótesis II.2: Los participantes del grupo intervención conseguirán una mejora en la percepción que tenían de ellos los profesores/as de los colegios y los educadores/as del centro de protección acerca de la agresión social y

acerca de las habilidades de interacción social que mostraban entre iguales, y esta mejora se mantendrá en el tiempo; mientras que los participantes del grupo control no mejorarán.

3. Hipótesis II.3: Los participantes del grupo intervención conseguirán una mejora en las estrategias de interacción social observadas entre iguales, y ésta se mantendrá en el tiempo; mientras que los participantes del grupo control no mejorarán.
4. Hipótesis II.4: Los participantes del grupo intervención conseguirán una mejora en el conocimiento de estrategias de interacción social entre iguales, y ésta se mantendrá en el tiempo; mientras que los participantes del grupo control no mejorarán.
5. Hipótesis II.5: Los participantes del grupo intervención conseguirán una mejora en la competencia y la aceptación autopercebidas, y ésta se mantendrá en el tiempo; mientras que los participantes del grupo control no mejorarán.

CAPÍTULO 4

MÉTODO

Este capítulo de Método está formado por tres grandes apartados. En el primero de ellos se van a describir las características de los participantes del presente estudio, se va a mostrar la diferente asignación de los mismos a las dos condiciones en las que se han dividido, control e intervención, y se va a detallar la igualdad de las distribuciones de los participantes en ambas condiciones según las distintas variables independientes.

En el segundo apartado se van a exponer los diferentes instrumentos utilizados y los diversos agentes sociales implicados en la evaluación de las distintas variables dependientes, y se van a definir estas variables, objeto de estudio de la presente investigación: indicadores sociométricos de los participantes, percepción de profesores y educadores acerca de la agresión social y de las habilidades de interacción social de los participantes, estrategias de interacción social observadas en los participantes, conocimiento de estrategias de interacción social de los participantes, y competencia y aceptación autopercebidas por los participantes.

En el tercer apartado se va a especificar el procedimiento llevado a cabo en la presente investigación, exponiéndose el diseño longitudinal realizado en tres momentos: pretest, postest y seguimiento. Se deja para un capítulo posterior la presentación del Programa de Intervención diseñado, con su contextualización, fundamentación y descripción completas.

4.1. Participantes

Un total de 24 participantes han participado en este estudio, de los cuales 14 son niños y 10 son niñas, encontrándose todos ellos en situación de protección por parte de los Servicios Sociales de Protección del Menor. Todos los participantes en esta investigación se hallan en acogimiento residencial en un Centro de Protección de la ciudad de Málaga y acuden a cinco colegios públicos de la zona donde se encuentra dicho centro. Cuando comenzó el estudio sus edades estaban comprendidas entre 5 y 10 años, con una media de edad de 7.02 años, y su escolarización abarcaba los cursos de tercero de educación infantil, primero, segundo y tercero de educación primaria.

Estos menores se encuentran en dos tipos de régimen de acogimiento residencial diferenciados: 14 de ellos son externos, pasando el día en el centro y siendo recogidos por sus familiares por la noche, mientras que los otros 10 son niñas y niños internos que viven acogidos en el centro y que han permanecido en él como mínimo un año. El total de los participantes se encuentra en situación de acogimiento residencial entre uno y siete años, con una media de 3.56 años en el centro.

El centro de protección ofrece acogimiento residencial a niños y niñas en situación de desamparo que necesitan verse acogidos temporalmente por el sistema de protección de menores y que no han podido ser ubicados con familia extensa o en acogimiento familiar. El centro está organizado por módulos en los que se agrupan los niños y niñas por edades semejantes, existiendo criterios de heterogeneidad en cuanto sexo, etnia y problemas de comportamiento; manteniéndose la homogeneidad en la variable de la edad. Los módulos se denominan por colores (módulo gris, amarillo, verde, rojo, etc.). En cada módulo hay unos siete u ocho niños y niñas con dos educadoras (en su mayoría) o educadores que conviven con ellos y que se hacen cargo de sus todas sus necesidades diariamente. El número de niños y niñas que hay por módulo varía según se den más o menos entradas y salidas en el centro. Los módulos de los externos suelen ser más numerosos que los de los internos debido a que existe más demanda en dicho régimen, pudiéndose alcanzar los 15 ó 20 menores por módulo.

El personal que atiende a estos niños y niñas tiene años de experiencia en este tipo de acogimiento residencial. Suele haber dos educadoras o educadores por módulo, existiendo turnos de mañana y de tarde que son realizados por personal diferente, aunque los dos turnos de educadoras/es suelen estar siempre con el mismo módulo con el fin de evitar que los menores pasen por el cuidado de muchas personas distintas. Sin embargo, cuando los niños y niñas crecen en edad y cambian de módulo, cambian también de educadoras/es permaneciendo con cada educador/a unos dos años aproximadamente.

La vida en el centro de los niños y niñas está organizada según unos horarios que deben cumplir y que les marcan un momento específico para realizar las diversas tareas, como una hora determinada para comer, ducharse, ver la tele, estudiar y jugar. Los menores externos van al centro por la mañana temprano, desayunan, los llevan a un colegio de la zona, comen en los colegios y vuelven al centro donde pasan la tarde hasta después de cenar, que son recogidos por algún familiar. Los niños y niñas internos pasan en el centro el día completo, exceptuando el horario escolar.

En general, las relaciones que establecen los menores con las educadoras y educadores del centro son bastante buenas, existiendo para cada niño/a un educador/a de referencia que es su responsable más directo, que conoce mejor su historia y que se hace cargo de las dificultades que pueda tener el menor como problemas personales, enfermedades o cuestiones sociales y académicas relacionadas con el colegio.

Del total de los participantes internos de nuestro estudio sólo en dos casos tenían contacto con su familia biológica, contacto que consistía habitualmente en visitas a sus casas algún fin de semana del mes, dependiendo de la demanda de los padres que tenían permiso de visitas y permiso del juez para llevárselos del centro. En el resto de los casos de los menores internos no existía contacto con familiar alguno, habiéndose retirado el permiso de visitas a los padres por numerosos problemas demostrados en las relaciones con los hijos/as.

Los motivos del acogimiento residencial de los menores en este centro de protección fueron diversos, sin embargo, todos tenían en común algún problema familiar importante y, en el caso de los internos, algún tipo de maltrato (físico, emocional, abuso sexual y mendicidad) o abandono (físico y emocional), ambos reiterados y comprobados por los Servicios Sociales de Protección del Menor. En todos los casos de los participantes internos se había declarado la situación de desamparo para el menor, el cual no podía permanecer junto a su familia biológica ya que se desatendían sus necesidades básicas y no se respetaban sus derechos.

Los niños y niñas externos provenían de familias con bajos ingresos económicos, con problemas de desempleo, con conflictos familiares y con madres solas que ejercían la prostitución y que sufrían aislamiento social y desarraigo familiar, algunas de ellas inmigrantes que tenían dificultad para hacerse cargo de los hijos/as, por lo que habían acudido a los servicios sociales para solicitar ayuda. Uno de los factores decisivos y recurrentes en todos los casos ha sido las dificultades económicas y el aislamiento sociofamiliar que ha provocado como única solución el acogimiento residencial de los participantes de este estudio.

En la Tabla 4.1 puede observarse la distribución de los participantes en las diferentes variables independientes: sexo, edad agrupada, curso escolar, régimen en el centro, años en el centro y motivo del acogimiento residencial.

Tabla 4.1
Distribución de los participantes según las variables sexo, edad agrupada, curso escolar, régimen en el centro, años en el centro y motivo del acogimiento residencial

Variables	Categorías	Distribución	
		N	%
SEXO	- Niño	14	58.3
	- Niña	10	41.7
EDAD AGRUPADA	- De 5 a 7 años	14	58.3
	- De 7.5 a 10 años	10	41.7
CURSO ESCOLAR	- 3º infantil	7	29.2
	- 1º primaria	8	33.3
	- 2º primaria	4	16.7
	- 3º primaria	5	20.8
RÉGIMEN EN EL CENTRO	- Interno	10	41.7
	- Externo	14	58.3
AÑOS EN EL CENTRO	- De 1 a 3 años	15	62.5
	- De 4 a 7 años	9	37.5
MOTIVO DEL ACOGIMIENTO RESIDENCIAL	- Madre sola, prostitución, baja economía, conflicto familiar	14	58.3
	- Maltrato, abandono, abuso sexual, mendicidad	10	41.7

Los 24 participantes fueron divididos en dos condiciones: 12 participantes en grupo control y 12 participantes en grupo intervención. Los participantes del grupo control no recibieron el programa de intervención planteado en este estudio. Los participantes del grupo intervención fueron los que recibieron las sesiones de nuestro programa. La división en ambas condiciones se llevó a cabo teniendo en cuenta las variables independientes y su igualdad en ambos grupos, de tal forma que se asignaron los participantes a cada condición respetando el mayor nivel de igualdad en sus características.

Para comprobar que la asignación de los participantes a las dos condiciones se realizó de forma equilibrada en las diferentes variables independientes, se han realizado análisis estadísticos diferentes. Para las variables de naturaleza continua se han utilizado pruebas *t* de Student de contrastes de medias, y para las variables de naturaleza categórica se han aplicado pruebas X^2 de distribución de frecuencias.

En cuanto a la edad de los participantes, los contrastes t de Student para muestras independientes indican que no hay diferencias significativas entre los participantes asignados a la condición de control (6.83) y los asignados a la condición de intervención (7.21); $t(22) = -0.584, p = .565$. En lo referente a los años pasados en el centro de acogida, tampoco existen diferencias significativas entre los participantes del grupo control (3.5) y los participantes del grupo intervención (3.63); $t(22) = -0.159, p = .875$.

En la Tabla 4.2 se puede observar la distribución de los participantes en las dos condiciones, en el grupo control y en el grupo intervención, según las variables categóricas independientes: sexo, curso escolar, régimen en el centro de acogida, y motivo del acogimiento residencial.

Tabla 4.2
Distribución de participantes en grupo control y en grupo intervención según las variables sexo, curso escolar, régimen en el centro y motivo del acogimiento residencial

Variables	Categorías	Grupo Control		Grupo Intervención	
		N	%	N	%
SEXO	- Niño	7	58.3	7	58.3
	- Niña	5	41.7	5	41.7
CURSO ESCOLAR	- 3º infantil	4	33.3	3	25.0
	- 1º primaria	4	33.3	4	33.3
	- 2º primaria	2	16.7	2	16.7
	- 3º primaria	2	16.7	3	25.0
RÉGIMEN EN EL CENTRO	- Interno	5	41.7	5	41.7
	- Externo	7	58.3	7	58.3
MOTIVO DEL ACOGIMIENTO RESIDENCIAL	- Madre sola, prostitución, baja economía, conflicto familiar	7	58.3	7	58.3
	- Maltrato, abandono, abuso sexual, mendicidad	5	41.7	5	41.7

Las pruebas X^2 muestran que no existen diferencias significativas en la distribución de los participantes entre el grupo control y el grupo intervención ni en sexo: $X^2(1, N = 24) = 0.000, p = 1.000$; ni en curso escolar: $X^2(3, N = 24) = 0.343, p =$

.952; ni en el régimen en el centro de acogida: $X^2(1, N = 24) = 0.000, p = 1.000$; ni en el motivo del acogimiento residencial: $X^2(1, N = 24) = 0.000, p = 1.000$.

Tanto los participantes del grupo control como los participantes del grupo intervención se encontraban igualados en todas las variables independientes analizadas.

En la Tabla 4.3 se muestran las características generales de cada uno de los participantes asignados a grupo control y a grupo intervención.

Tabla 4.3
Características generales de los participantes asignados a grupo control e intervención

Sexo	Grupos Control Interven.	Edad en Años	Curso escolar	Régimen en el centro de protección	Años en el centro de protección	Motivo de la situación de protección
Niño	1C	5	3º infantil	Externo	2	Madre sola, baja economía
Niño	2C	5,5	3º infantil	Externo	1	Madre sola, baja economía
Niño	3C	6	1º primaria	Interno	2	Maltrato, abandono, abuso sexual
Niño	4C	7	1º primaria	Interno	3	Maltrato, abandono, abuso sexual
Niño	5C	8,5	2º primaria	Externo	5	Madre sola, baja economía
Niño	6C	9	3º primaria	Externo	6	Madre sola, baja economía
Niño	7C	9	3º primaria	Externo	7	Madre sola, baja economía
Niña	8C	5,5	3º infantil	Interna	3	Maltrato, abandono, abuso sexual
Niña	9C	8	1º primaria	Interna	3	Maltrato, abandono, abuso sexual
Niña	10C	6,5	1º primaria	Externa	4	Madre sola, baja economía
Niña	11C	7	2º primaria	Externa	6	Madre sola, baja economía
Niña	12C	5	3º infantil	Interna	3	Maltrato, abandono, abuso sexual
Niño	1I	5	3º infantil	Externo	3	Madre sola, baja economía
Niño	2I	8,5	1º primaria	Interno	3	Maltrato, abandono, abuso sexual
Niño	3I	6,5	1º primaria	Externo	3	Madre sola, baja economía
Niño	4I	7	1º primaria	Interno	6	Maltrato, abandono, abuso sexual
Niño	5I	7,5	2º primaria	Externo	2	Madre sola, baja economía
Niño	6I	9	3º primaria	Externo	3	Madre sola, baja economía
Niño	7I	8,5	3º primaria	Interno	2	Maltrato, abandono, abuso sexual
Niña	8I	5,5	3º infantil	Externa	3	Madre sola, baja economía
Niña	9I	5	3º infantil	Interna	3	Maltrato, abandono, abuso sexual
Niña	10I	6	1º primaria	Externa	5	Madre sola, baja economía
Niña	11I	8	2º primaria	Externa	7	Madre sola, baja economía
Niña	12I	10	3º primaria	Interna	6	Maltrato, abandono, abuso sexual

4.2. Instrumentos

En el presente estudio se han utilizado diversos instrumentos para recabar información de las distintas variables examinadas en la investigación. Estas variables hacen referencia a la situación social de los participantes tanto en sus colegios como en el centro de protección en el que están acogidos. Las diferentes variables referidas a los participantes que se han seleccionado y analizado son:

- 1- Indicadores sociométricos en el aula:
 - 1.1. Elecciones de los compañeros/as de clase.
 - 1.2. Rechazos de los compañeros/as de clase.
 - 1.3. Estatus sociométrico en el aula.
- 2- Percepción de los profesores/as de los colegios y de los educadores/as del centro de protección:
 - 2.1. Percepción acerca de la agresión social.
 - 2.2. Percepción acerca de las habilidades de interacción social.
- 3- Estrategias de interacción social observadas:
 - 3.1. En el contexto natural del recreo.
 - 3.2. En una situación seminatural de juego.
- 4- Conocimiento de estrategias de interacción social.
- 5- Competencia y aceptación autopercebidas.

Para obtener datos de cada una de estas variables se ha acudido a los diferentes agentes sociales del entorno cercano de los participantes que son las personas más apropiadas para aportar datos de la situación social de éstos y son quienes pueden dar mayor información a este respecto. Así, los diversos informantes de la situación social de los niños y niñas objeto de estudio han sido: compañeros y compañeras de clase; profesores y profesoras de los colegios; y educadores y educadoras del centro de acogida. Los únicos agentes sociales de los que no se pudo recabar información fueron los padres, debido a las características especiales de las familias de los participantes, que muchas habían perdido la tutela de su hijos/as.

Además de la información obtenida por parte de estos agentes sociales, también se ha recabado información de los propios niños y niñas objeto de estudio. Esta información ha sido obtenida tanto en modo de autoinformes de los participantes como llevando a cabo dos tipos de observación directa del comportamiento de los mismos,

una en contexto natural y otra en una situación seminatural. Estas observaciones fueron realizadas por varios observadores externos.

En la Tabla 4.4 pueden observarse los distintos informantes que han participado en esta investigación, los diferentes instrumentos que se les suministraron y las variables obtenidas con dichos instrumentos.

Tabla 4.4
Informantes, instrumentos y variables dependientes analizadas

INFORMANTES: AGENTES SOCIALES Y NIÑOS-NIÑAS	INSTRUMENTOS	VARIABLES ANALIZADAS
COMPAÑEROS- COMPAÑERAS DE CLASE	1- Sociometría: Nominación de Iguales	Indicadores sociométricos en el aula: 1- Elecciones de compañeros/as 2- Rechazos de compañeros/as 3- Estatus sociométrico
PROFESORES- PROFESORAS DE LOS COLEGIOS	1- Cuestionario de Agresión Social 2- Cuestionario de Habilidades de Interacción Social	1- Percepción del profesor/a acerca de la agresión social 2- Percepción del profesor/a acerca de las habilidades de interacción social
EDUCADORES- EDUCADORAS DEL CENTRO DE PROTECCIÓN	1- Cuestionario de Agresión Social 2- Cuestionario de Habilidades de Interacción Social	1- Percepción del educador/a acerca de la agresión social 2- Percepción del educador/a acerca de las habilidades de interacción social
NIÑOS-NIÑAS OBJETO DE ESTUDIO	1- Observación Natural 2- Observación Seminatural 3- Cuestionario sobre conocimiento de estrategias 4- Escala de competencia y aceptación percibidas	1- Estrategias de interacción social observadas en contexto natural 2- Estrategias de interacción social observadas en situación controlada 3- Conocimiento de estrategias de interacción social 4- Competencia y aceptación autopercebidas

A continuación se exponen los instrumentos utilizados y la definición de las variables obtenidas con cada uno de ellos. Se han organizado por los diferentes agentes informantes: compañeros/as de clase, profesores/as de los colegios y educadores/as del

centro de protección; finalizando con la información obtenida del propio niño/a objeto de estudio y aportada por él/ella.

Compañeros-compañeras de clase

- *Cuestionario Sociométrico de Nominación de Iguales*: Se ha utilizado el procedimiento clásico de la Nominación de iguales en cada una de las aulas donde se encontraba un niño/a objeto de estudio. Este cuestionario de nominación de iguales se ha pasado a cada niño/a de la clase de forma individual. Se han utilizado dos tipos de criterio de nominación entre compañeros/as: uno referido a preferencias de elección para jugar y otro referido a rechazos en los juegos. Se ha preguntado a cada niño/a de una clase por tres compañeros/as del aula con los que más les gusta jugar y por otros tres compañeros/as del aula con los que menos les gusta jugar, indicando los motivos de sus respectivas respuestas (Apéndice A.1).

Dado que el objetivo de nuestro estudio no es hacer un análisis sociométrico pormenorizado de las relaciones sociales del grupo-clase en cada una de las aulas donde se encuentran los niños/as objeto de estudio, se ha optado por obtener índices sociométricos aportados por los compañeros de clase de los participantes que permitan establecer una línea base de las relaciones sociales que mantienen los niños/as de este estudio, base sobre la cual podamos realizar comparaciones tras la aplicación del programa de intervención. Se ha optado por tener en cuenta como variables a analizar antes y después de la intervención los siguientes índices, referidos a los participantes de nuestro estudio:

1- Las elecciones recibidas por parte de los compañeros/as de clase
 2- Los rechazos recibidos por parte de los compañeros/as de clase
 3- El estatus sociométrico alcanzado en la clase teniendo en cuenta el número de niños/as del aula, las nominaciones positivas recibidas (N+), las negativas (N-), la preferencia social [PS = (N+) - (N-)], y el impacto social [IS = (N+) + (N-)]. De esta forma se identifican los siguientes estatus sociométricos siguiendo métodos de probabilidad (Arruga, 1983; García-Bacete, 2006, 2007):

- Preferidos: PS la más alta y cercanas, (N+) altas; y (N-) < Media (N- aula)
- Rechazados: PS la más baja y cercanas (N-) altas; y (N+) < Media (N+ aula)
- Ignorados: (N+) \leq 1; y (N-) < Media (N- aula)
- Controvertidos: (N-) altas y (N+) \geq Media (N+ aula); ó (N+) altas y (N-) \geq Media (N- aula)
- Promedio: el resto de la clase con valores intermedios en referencia a los anteriores

Profesores y profesoras de los colegios y Educadores y educadoras del centro de acogida

- *Cuestionario de Agresión Social en el Recreo: Recess Report*: Este cuestionario consta de siete ítems en una escala de tipo Likert que abarca desde el 1 (nunca) hasta el 7 (siempre), pasando por el 4 (algunas veces). Lo cumplimentan los profesores/as de los colegios y los educadores/as del centro de acogida, y se refiere a las conductas agresivas observadas por ellos/as en los participantes en el momento del recreo o en los momentos de juego entre iguales en ambos entornos, en el colegio y en el centro de protección. Este cuestionario tiene dos versiones, una de autoinforme que rellena el propio niño/a y otra que corresponde a los adultos del entorno, como en este caso profesores/as y educadores/as (Doll & Murphy, 1996; Doll, Murphy, & Song, 2003). En el presente trabajo sólo se ha utilizado la perspectiva de los adultos (Apéndice A.2).

La puntuación directa del cuestionario oscila entre 7 puntos que definiría el nivel más bajo de agresividad social entre iguales, hasta 49 puntos que sería el nivel más alto de agresividad social. Los rangos de puntuación definidos por el cuestionario serían:

- Rango bajo de agresividad social: 7-20 puntos
- Rango medio de agresividad social: 21-35 puntos
- Rango alto de agresividad social: 36-49 puntos

De este cuestionario se han obtenido dos variables aportadas por dos agentes sociales del entorno inmediato de los participantes:

- 1- La percepción que tienen los profesores de los colegios acerca de la agresión social entre iguales mostrada por los participantes en el colegio.
- 2- La percepción que tienen los educadores del centro de protección acerca de la agresión social entre iguales mostrada por los participantes en el centro.

- *Cuestionario de Habilidades de Interacción Social*: Cuestionario elaborado *ad hoc* con el objetivo de evaluar los posibles cambios ocurridos en los participantes de este estudio tras la aplicación del programa de intervención. Consta de 20 ítems que hacen referencia a las diversas habilidades de interacción social competentes trabajadas en el programa de intervención propuesto en este estudio. Sigue un formato de escala tipo Likert desde el 1 (nunca) hasta el 7 (siempre), pasando por el 4 (algunas veces). Lo responden los profesores/as de los colegios y los educadores/as del centro de acogida y

se refiere a las habilidades de interacción social observadas por ellos en los niños en diferentes situaciones de interacción con sus iguales, tanto en el colegio como en el centro de acogida (Apéndice A.3).

La puntuación directa del cuestionario oscila entre 20 puntos que definiría el nivel más bajo de habilidades de interacción social entre iguales, hasta 140 puntos que sería el nivel más alto de habilidades de interacción social. Los rangos de puntuación definidos por el cuestionario serían:

- Rango bajo de habilidades de interacción social: 20-60 puntos
- Rango medio de habilidades de interacción social: 61-100 puntos
- Rango alto de habilidades de interacción social: 101-140 puntos

De este cuestionario se han obtenido dos variables aportadas por dos agentes sociales del entorno inmediato de los participantes:

- 1- La percepción que tienen los profesores de los colegios acerca de las habilidades de interacción social entre iguales mostradas por los participantes en el colegio.
- 2- La percepción que tienen los educadores del centro de protección acerca de las habilidades de interacción social entre iguales mostradas por los participantes en el centro.

Niños-niñas objeto de estudio

- *Observación Natural en el recreo*: Se llevó a cabo una observación natural de cada uno de los participantes en situaciones de juego en cada uno de los correspondientes recreos de los colegios en los que estaban escolarizados. Para determinar las conductas a observar se elaboró un sistema de categorías basado en el agrupamiento de diferentes tipos de estrategias de interacción social entre iguales, abarcando desde las más simples hasta las más elaboradas (De La Morena, 1995; Dodge, Pettit, McClaskey, & Brown, 1986):

- Estrategias agresivas: implican no respetar los derechos de los compañeros/as y provocan conflictos interpersonales: pelear o forcejear por algo, quitarle cosas a otro niño/a, responder de forma brusca o negativa a las demandas de información o colaboración de los otros niños/as, entrometerse en lo que hacen

otros sin dialogar, interrumpir juegos, obligar a otros niños/as a que hagan algo, pegar, empujar, gritar, insultar, intimidar, amenazar, etc.

- Estrategias prosociales: suponen comportamientos de ayuda hacia los compañeros/as: ayudar en diferentes situaciones de juego, ayudar en resolver problemas, ayudar en posibles accidentes, aceptar demandas de ayuda de otros compañeros/as, ofrecer ayuda a otros niños/as, etc.
- Estrategias competentes: implican respetar los derechos de los compañeros/as y afrontar situaciones de forma autónoma: entrar a jugar en grupos de forma competente, saludar, presentarse, mirar a la cara a los compañeros/as, sonreír, tener contacto físico de aprobación hacia otros niños/as (dar palmadas en la espalda o brazo), decir elogios, pedir información del juego, hacer comentarios del juego, hacer preguntas o comentarios sobre si puede jugar, preguntar los nombres de los niños/as, responder a las preguntas, reforzar lo que hacen otros niños/as, hacer invitaciones, dialogar, razonar, compartir, colaborar, negociar, etc.
- Estrategias de recurrir a la autoridad: suponen recurrir a una figura de autoridad (habitualmente un adulto) para que resuelva una situación social entre iguales: acudir a la figura adulta para entrar en un grupo a jugar, para convencer a un compañero/a de algo, para entablar cualquier tipo de interacción social, para resolver conflictos, etc.
- Estrategias pasivas: consisten en mostrar pasividad social en las interacciones con los compañeros/as: no realizar acercamientos sociales hacia otros niños/as, no interactuar con los compañeros/as, no responder a las demandas sociales de interacción, no participar en los juegos, no resolver los conflictos sociales, apartarse de los grupos de juego, etc.

Estos cinco tipos de estrategias de interacción social entre iguales observados en los participantes en el contexto natural del recreo de los colegios, han sido las cinco variables analizadas a través de la observación natural. Las estrategias prosociales, aunque pueden ser consideradas como estrategias competentes, se ha optado por analizarlas de forma independiente debido a que eran una de las dimensiones específicas trabajadas en el programa de intervención diseñado. De ahí que se haya

considerado conveniente separar dichas estrategias prosociales del resto de las competentes para obtener un análisis pormenorizado de las mismas.

Los participantes fueron observados durante unos ocho minutos cada uno. La observación la llevó a cabo una observadora externa al contexto de los participantes, registrándose conductas observadas directamente cada 30 segundos aproximadamente. Si en el intervalo de 30 segundos ocurría una conducta, ésta se registraba una vez, de tal forma que en los 8 minutos, la frecuencia mínima de cada una de las conductas observadas fue 0, mientras que la frecuencia máxima de cada conducta observada fue 16.

- *Observación Seminatural en una situación controlada de juego entre iguales en el colegio:* Se organizó una situación controlada de juego entre iguales en la que dos niños/as jugaban con un puzle y un tercer niño/a, de nuestros participantes, debía entrar en dicho juego ya iniciado y debía jugar con los otros dos niños/as, integrándose en la dinámica de la situación. Esta situación fue grabada en video y se llevó a cabo en una sala separada de las clases en la que sólo se encontraban dichos niños/as jugando y la persona encargada de la observación, una observadora externa. La duración del juego fue breve, de unos 8-10 minutos, dependiendo de lo que tardaran en finalizar la tarea. Se utilizó el mismo sistema de categorías que en la observación natural, basado en el agrupamiento de diferentes tipos de estrategias de interacción social entre iguales, referidas en este caso a la situación concreta y al juego del puzle (Dodge, Schlundt, Schocken, & Delugach, 1983; Putallaz & Wasserman, 1989):

- Estrategias agresivas: implican no respetar los derechos de los compañeros/as y provocan conflictos interpersonales: pelear o forcejear por una pieza del puzle, quitar piezas de la mano o de su trozo de puzle a otro niño/a, quitarle el puzle a otro niño/a, responder de forma brusca o negativa a las demandas de información o colaboración de los otros niños/as, obligar a otros niños/as a que hagan algo, entrometerse en lo que hace otro niño, mandar, pegar, empujar, gritar, insultar, intimidar, amenazar, etc.
- Estrategias prosociales: suponen comportamientos de ayuda hacia los compañeros/as: dar piezas o acercar piezas a los otros niños/as, recoger piezas del suelo si se le caen a los otros niños/as, enseñar piezas que les puedan servir a los otros niños/as, preguntar o gesticular si le sirve a un niño/a una pieza,

cooperar poniendo piezas en un trozo de puzle que está haciendo otro niño/a, mirar el trozo de puzle de un niño/a y buscar piezas para él/ella, ofrecer ayuda como buscar determinadas piezas, ayudar en diferentes situaciones de juego, ayudar en resolver problemas del juego, aceptar demandas de ayuda de los otros compañeros/as, etc.

- Estrategias competentes: implican respetar los derechos de los compañeros/as y afrontar situaciones de forma autónoma: entrar a jugar en el juego de forma competente, saludar, presentarse, mirar a la cara a los compañeros/as, sonreír, tener contacto físico de aprobación hacia los otros niños/as (dar palmadas en la espalda o brazo), decir elogios, pedir información del juego, hacer comentarios del juego, hacer preguntas o comentarios sobre si puede jugar, preguntar los nombres de los niños/as, responder a las preguntas, mirar lo que hay sobre toda la mesa, mirar lo que han hecho los otros niños/as, acercarse físicamente al puzle, comenzar a buscar piezas cogiendo y/o tocando algunas, informar a los otros niños/as de lo que está haciendo, mostrar a los otros niños/as lo que se lleva hecho, compartir el propio éxito, dejarse coger piezas sin pelearse, pedir piezas a los niños/as amablemente, coger las piezas que le ofrecen los otros niños/as, reforzar lo que hacen los otros niños/as, dialogar, colaborar en hacer el puzle juntos, etc.
- Estrategias de recurrir a la autoridad: suponen recurrir a una figura de autoridad (en este caso la observadora que se encontraba presente) para que resuelva una situación social entre iguales: acudir a la figura adulta para que le dejen entrar en el juego a hacer el puzle, para convencer a un compañero/a de que le dé piezas del puzle, para entablar cualquier tipo de interacción con los otros niños/as, para resolver conflictos, etc.
- Estrategias pasivas: consisten en mostrar pasividad social en las interacciones con los compañeros/as: no realizar acercamientos sociales hacia los otros niños/as, no interactuar con los compañeros/as, no responder a las demandas de interacción con el puzle, no participar en el juego, no resolver los conflictos que puedan surgir, jugar con el puzle solo sin mirar a los otros niños/as, etc.

Estos cinco tipos de estrategias de interacción social entre iguales observados en los participantes en una situación controlada de juego, han sido las cinco variables analizadas a través de la observación seminatural. Al igual que en el caso de la

observación natural, se ha optado por analizar las estrategias prosociales de forma independiente a las competentes para obtener un análisis de las mismas más pormenorizado.

Con el objetivo de poder realizar comparaciones entre las estrategias observadas en la observación natural y las observadas en la seminatural, el formato de registro de las conductas observadas ha sido el mismo en ambos casos. Se analizaron los videos de la observación seminatural durante los 8 primeros minutos de la grabación. La observación la llevaron a cabo dos observadoras externas al contexto de los participantes. Primero se realizó un registro de conductas por parte de una observadora y después volvió a efectuar el mismo registro de conductas otra observadora diferente con el propósito de estimar el grado de fiabilidad interjueces. Ambas observadoras registraron las conductas grabadas en los videos cada 30 segundos aproximadamente, para igualar el intervalo al realizado en la observación natural. Si en el intervalo de 30 segundos ocurría una conducta, ésta se registraba una vez, de tal forma que en los 8 minutos, la frecuencia mínima de cada una de las conductas observadas fue 0, mientras que la frecuencia máxima de cada conducta observada fue 16, al igual que las frecuencias observadas en la observación natural.

- *Cuestionario sobre el Conocimiento de Estrategias de Interacción con los Compañeros/as (CEIC)* (Díaz-Aguado, 1986, 1988): Para analizar el conocimiento que poseen los niños/as de estrategias de interacción social con iguales se llevó a cabo, con cada uno de los participantes, una entrevista individual en la que se les pasó este Cuestionario que tiene formato de entrevista semiestructurada. Este cuestionario consta de ocho historias que son representadas mediante dibujos que se le enseñan a cada niño y cada niña, caracterizados con su mismo sexo. Cada historia representa situaciones sociales especialmente relevantes en las interacciones entre iguales y con objetivos interpersonales concretos, y se le pregunta al niño/a cómo resolver y/o afrontar la situación. Los protagonistas de las diferentes historias pretenden conseguir distintos objetivos: iniciar relaciones (historias 1, 4, 5); resolver conflictos (historias 3, 4, 7); ayudar a otro niño (historias 2, 7, 8); y conseguir objetos (historias 3, 6, 7) (Apéndice A.4).

Para la corrección de este instrumento, y con el objetivo de poder comparar el conocimiento de estrategias con la observación directa de las mismas, se ha optado por contabilizar el número de estrategias de interacción con iguales que conocen los

participantes y que verbalizan con este cuestionario. Se ha tenido en consideración el mismo agrupamiento de estrategias de interacción social en los cinco tipos descritos anteriormente en la observación (De La Morena, 1995; De La Morena et al., 1998; Díaz-Aguado, 1986, 1988; Royo, 1993):

- Conocimiento de estrategias agresivas: implican no respetar los derechos de los compañeros/as y provocan conflictos interpersonales: pelear o forcejear por recuperar objetos, quitarle cosas a otro niño/a sin dialogar, obligar a otros niños/as a que hagan algo, recurrir a la fuerza para resolver conflictos, molestar para conseguir algo, imposición de la propia voluntad por la fuerza o con engaños, pegar, empujar, gritar, mandar, insultar, intimidar o amenazar para conseguir un objetivo, hacer chantaje emocional, etc.

- Conocimiento de estrategias prosociales: suponen comportamientos de ayuda hacia los compañeros/as: ayudar en diferentes situaciones, ayudar de forma pacífica en resolver problemas con otros niños/as, ayudar en posibles accidentes, ofrecer ayuda a otros niños/as, utilizar emociones y afectos para consolar, expresar emociones positivas en diferentes situaciones para ayudar, hacer favores, etc.

- Conocimiento de estrategias competentes: implican respetar los derechos de los compañeros/as y afrontar situaciones de forma autónoma: iniciar relaciones de forma competente, saludar, presentarse, sonreír, tener contacto físico de aprobación hacia otros niños/as (dar palmadas en la espalda o brazo), decir elogios, ofrecer amistad y juego, reforzar lo que hacen otros niños/as, hacer invitaciones, dialogar, razonar, compartir, colaborar, negociar de forma beneficiosa para todos, utilizar argumentos relevantes y convincentes para resolver conflictos y recuperar objetos, ofrecer intercambios ventajosos para los otros niños/as, prestar o regalar cosas, etc.

- Conocimiento de estrategias de recurrir a la autoridad: suponen recurrir a una figura de autoridad (habitualmente un adulto) para que resuelva una situación social entre iguales: acudir a la figura adulta para iniciar relaciones, para resolver conflictos, para recuperar objetos, para ayudar a otro niño/a, para convencer a un compañero/a de algo, para que castigue o riña al otro niño/a, para entablar cualquier tipo de interacción social, etc.

- Conocimiento de estrategias pasivas: consisten en mostrar pasividad social en las interacciones con los compañeros/as: no realizar acercamientos sociales hacia otros niños/as, no iniciar relaciones, no resolver los conflictos sociales, no ayudar, apartarse de las interacciones con compañeros/as, renunciar a convencer, abandonar la situación o el objetivo propuesto, mostrar sumisión o inmovilidad, echarse a llorar sin incluir argumentos, huir de la situación de interacción, etc.

Estos cinco tipos de conocimiento de estrategias de interacción social entre iguales mostrados por los participantes, han sido las cinco variables analizadas a través de este instrumento. Al igual que en el caso de la observación natural y seminatural, se ha optado por analizar las estrategias prosociales de forma independiente a las competentes para obtener un análisis más pormenorizado de las mismas.

- *Escala de Competencia y Aceptación Autopercibidas: The Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children (Form P-K, Form 1-2)* (Harter & Pike, 1983, 1984). Se utilizó la escala de competencia y aceptación autopercibidas para niños/as pequeños de Harter y Pike (1983, 1984) para obtener una medida de la autoestima de los participantes. Esta escala tiene dos formas, una para infantil y otra para primaria. Ambas formas son prácticamente iguales, cambiando sólo el contenido de algunos ítems. Consta de 24 ítems para la versión de los niños/as y 18 ítems para la versión de los profesores/as que evalúan su conocimiento sobre las mismas cuestiones que los niños/as (exceptuando las preguntas relativas a la aceptación materna). En el presente estudio sólo se utilizó la versión de los niños/as. Los ítems se agrupan, de seis en seis, en cuatro dimensiones que son: competencia cognitiva, competencia física, aceptación de iguales, y aceptación materna (Apéndice A.5).

Con este instrumento cada uno de los participantes aportó información, a modo de autoinforme sobre su propio autoconcepto y autoestima, valorándose en las cuatro dimensiones: cognitiva, física, social con iguales y materna. La prueba se aplicó de forma individual a cada niño/a, utilizando unos dibujos representativos de la situación que se planteaba, y preguntando cómo se identificaba cada niño/a con lo que expresaba cada ítem. Los dibujos mostraban a niños o niñas protagonistas que eran del mismo sexo que los niños/as a los que se evaluaba con esta prueba. Así los ítems eran puntuados en una escala tipo Likert con una gradación del 1 al 4, siendo 1= muy poco cierto, 2= algo cierto, 3= bastante cierto y 4= totalmente cierto.

En cada una de las dimensiones, se puede obtener un mínimo de 6 puntos y un máximo de 24 puntos. El 6 significa que el niño/a tiene muy baja autoestima, viéndose muy poco competente o muy poco aceptado; el 12 indica una autoestima media baja; el 18 señala una autoestima media alta; y el 24 representa una alta autoestima, valorándose muy competente o muy aceptado. Además de las puntuaciones de cada dimensión, se puede obtener una puntuación total de la autopercepción global del niño/a sumando las puntuaciones obtenidas en las cuatro dimensiones.

La autovaloración que realizan los niños/as en los cuatro dominios específicos de competencia y de aceptación, unidos a la autopercepción global, conforman las cinco variables que se han analizado en este estudio sobre la autoestima de los participantes:

- Competencia cognitiva autopercebida: la competencia que el niño/a verbaliza que posee en diferentes aspectos de tareas cognitivas.
- Competencia física autopercebida: la competencia que el niño/a verbaliza que tiene en el ámbito físico.
- Aceptación de iguales autopercebida: la percepción que tiene el niño/a acerca de si los iguales le aceptan como amigo/a y si lo eligen para jugar.
- Aceptación materna autopercebida: la percepción que tiene el niño/a acerca de la aceptación de su madre y acerca de la consideración que tiene hacia él.
- Autopercepción global: una medida de la competencia y aceptación autopercebidas por el niño/a de forma global.

4.3. Procedimiento

En este punto se va a exponer el diseño longitudinal de la presente investigación. Se deja para el siguiente capítulo la exposición del Programa de Intervención completo, con su contextualización, fundamentación y descripción.

Se ha llevado a cabo un diseño de intervención longitudinal que se ha estructurado en una evaluación preintervención, una intervención, una evaluación postintervención y un seguimiento. En esta investigación se propone un programa de intervención psicoeducativa diseñado para promocionar las relaciones sociales

competentes de niños y niñas en situación de protección, y para optimizar su adaptación social en el grupo de iguales en el entorno escolar.

La muestra de los 24 participantes de este estudio se ha dividido en dos grupos de 12 niños/as cada uno; 12 participantes formaban el grupo control y los otros 12 participantes conformaban el grupo intervención. La distribución de los participantes en los grupos control e intervención se llevó a cabo siguiendo criterios de homogeneidad para ambos casos, igualando los dos grupos en todas las variables independientes como se ha descrito en el apartado de participantes. De esta forma se pretendía que no existieran diferencias previas a la intervención, en lo que a variables independientes se refiere, para evitar posibles interferencias en los resultados debidas a diferencias entre grupos.

Para ambos grupos se ha seguido el mismo diseño longitudinal, se han utilizado los mismos instrumentos de evaluación y se han obtenido datos de las mismas variables, siendo distintas exclusivamente las condiciones de la intervención. El grupo control fue evaluado en el momento pretest, en el postest y en el seguimiento, y no recibió las sesiones del programa de intervención propuesto, mientras que los participantes del grupo intervención también fueron evaluados de la misma forma en los tres momentos: pretest, postest y seguimiento, y sí recibieron el programa de intervención completo.

En la Tabla 4.5 pueden observarse todas las variables evaluadas en el grupo control y en el grupo intervención en los tres momentos de evaluación: pretest, postest y seguimiento, así como la secuenciación de dichas evaluaciones a lo largo de dos cursos académicos. Las variables que aparecen en la tabla están organizadas en distintos bloques según los instrumentos de medida de los cuales se obtienen, siguiendo la misma estructura ya descrita en el apartado de los instrumentos.

En dicha tabla se han marcado (con una X) las variables evaluadas en cada uno de los tres momentos apreciándose que, en el seguimiento, no se pudieron evaluar las variables del bloque de la observación seminatural que hace referencia a las estrategias de interacción social observadas en una situación controlada de juego entre iguales. Este bloque de variables fue el único del que no se pudo obtener datos en el seguimiento, por lo que sólo posee medidas en el pretest y en el postest debido a la imposibilidad de conseguir grabaciones de la situación controlada de juego en el siguiente curso escolar. En el primer curso académico sí se lograron los permisos oportunos para realizar las

grabaciones de los participantes en los colegios, sin embargo, en el siguiente curso escolar no pudieron obtenerse dichos permisos.

Tabla 4.5
Variables evaluadas en grupos control e intervención, y secuencia de evaluación en los tres momentos: pretest, postest y seguimiento

VARIABLES EVALUADAS EN GRUPO CONTROL Y EN GRUPO INTERVENCIÓN	PRETEST Inicio curso escolar: octubre-noviembre	POSTEST Fin curso escolar: mayo-junio	SEGUIMIENTO Curso siguiente: noviembre-diciembre
1-Elecciones recibidas de compañeros/as	X	X	X
2-Rechazos recibidos de compañeros/as	X	X	X
3-Estatus sociométrico en el aula	X	X	X
4-Percepción Profesor/a: Agresión Social	X	X	X
5-Percepción Educador/a: Agresión Social	X	X	X
6-Percepción Profesor/a: HH interacción social	X	X	X
7-Percepción Educador/a: HH interacción social	X	X	X
8-Estrateg. agresivas observadas en recreo	X	X	X
9-Estrateg. prosociales observadas en recreo	X	X	X
10-Estrateg. competentes observadas en recreo	X	X	X
11-Estrateg. autoridad observadas en recreo	X	X	X
12-Estrateg. pasivas observadas en recreo	X	X	X
13-Estrateg. agresivas observadas en juego controlado	X	X	
14-Estrateg. prosociales observadas en juego controlado	X	X	
15-Estrateg. competentes observadas en juego controlado	X	X	
16-Estrateg. autoridad observadas en juego controlado	X	X	
17-Estrateg. pasivas observadas en juego controlado	X	X	
18-Conocimiento de estrategias agresivas	X	X	X
19-Conocimiento de estrategias prosociales	X	X	X
20-Conocimiento de estrategias competentes	X	X	X
21-Conocimiento de estrategias de recurrir a autoridad	X	X	X
22-Conocimiento de estrategias pasivas	X	X	X
23-Competencia cognitiva autopercebida	X	X	X
24-Competencia física autopercebida	X	X	X
25-Aceptación de iguales autopercebida	X	X	X
26-Aceptación materna autopercebida	X	X	X
27-Autopercepción global	X	X	X

(X = variable evaluada)

A continuación se describe el procedimiento llevado a cabo en cada uno de los momentos de la investigación: los tres momentos de evaluación, pretest, postest y seguimiento; y el momento de la aplicación del programa de intervención.

Primer momento de evaluación: PRETEST

En un primer momento, pretest, durante dos meses a principios del curso escolar (octubre-noviembre), y tras obtener los permisos oportunos, se procedió a la aplicación de los diferentes instrumentos a los distintos informantes: compañeros/as de clase, profesores de los colegios, educadores del centro de protección y los propios niños/as objeto de estudio. Se ha obtenido información de los diferentes agentes sociales más cercanos del entorno de los participantes, incluidos ellos mismos, para poder tener una visión lo más completa posible sobre la situación social en la que se encuentran los participantes de este estudio.

Compañeros/as de clase: como se ha descrito en los instrumentos, los compañeros/as de las clases de los participantes informaron sobre las preferencias y los rechazos sociales en cada una de las clases donde se encontraban los participantes, a través de un cuestionario sociométrico de nominación de iguales que se aplicó a todo el grupo clase de forma individual. Con dichos datos se obtuvo además la información del estatus sociométrico de los participantes en su grupo clase. El análisis sociométrico completo de las relaciones existentes entre todos los niños/as de cada clase, obtenido en el pretest, aportó una información muy valiosa que fue utilizada para componer los diferentes grupos-intervención de niños/as a los que se les aplicó el programa (el procedimiento de la conformación y distribución de estos grupos-intervención se explica en el siguiente apartado: momento de aplicación del programa de intervención).

Profesores/as de los colegios y Educadores/as del centro de protección: los adultos más cercanos a los participantes y que podían aportar más información sobre ellos fueron los profesores y los educadores. Dadas las características particulares de las familias y la falta de contacto con los hijos/as en muchos casos, no se pudo recurrir a los padres como informantes. A profesores y educadores se les entregó dos cuestionarios para que los cumplimentasen y aportaran en ellos información relevante sobre la agresión social observada por ellos en los participantes y sobre las habilidades de interacción social mostradas por los participantes con sus iguales, en un caso en el entorno escolar y en el otro caso en el entorno institucional (cuestionarios descritos en el apartado de instrumentos).

Niños/as objeto de estudio: en el pretest se obtuvo información de los propios participantes a través de la observación de sus interacciones con iguales en el contexto natural del recreo de los colegios. Para ello una observadora externa al contexto de los

participantes, tras pedir los permisos oportunos, fue a los recreos donde se encontraban los niños objeto de estudio y los estuvo observando de forma directa y estuvo registrando los comportamientos ocurridos según el sistema de categorías explicado en el apartado de instrumentos.

Como se ha explicado en los instrumentos, también se obtuvo información de los participantes a través de la observación de sus interacciones sociales con iguales en una situación controlada de juego en los colegios. Para organizar esta situación se pidió a cada uno de los cinco colegios implicados que habilitaran una clase o sala vacía, según los casos, en la cual se instaló una cámara de grabación de video, un par de mesas, tres sillas y un puzle encima de las mesas. Se pidió a dos niños/as, de otra clase diferente a la del participante del estudio, que se pusieran a jugar con el puzle y pasados unos minutos se iba a la clase del niño/a objeto de estudio y se le decía que entrara a jugar en dicha sala que había allí dos niños jugando con un puzle. Se le dejaba que entrase solo/a en la sala preparada y que comenzase a jugar. Pasado el primer momento de entrada al juego la observadora entraba en la sala y se quedaba allí con los tres niños/as hasta que terminaba el juego. La observadora no tenía interacción con los niños/as al entrar en la sala. La cámara de video instalada en la sala grababa toda la secuencia desde el comienzo.

Así mismo, en el pretest, los participantes informaron sobre sí mismos en dos aspectos: en el conocimiento que tenían sobre estrategias de interacción social con iguales, y en su competencia y aceptación social autopercebidas (ver apartado de instrumentos). Cada una de estas pruebas se aplicó al niño/a objeto de estudio de forma individual y se eligió el centro de protección para realizar la evaluación. No se quiso evaluar estos aspectos en los colegios para evitar que los participantes fuesen objeto de una atención diferente al resto de sus compañeros/as de clase y fuesen preguntados por ello. En el centro de acogida se habilitó una sala para poder estar con cada niño/a a solas sin ser interrumpidos por nadie. El tiempo de duración de cada prueba rondaba los 30 minutos.

Momento de aplicación del Programa de Intervención

Tras el pretest llegó el momento de la implementación del programa de intervención. Una sola investigadora trabajó con el grupo control y con el grupo intervención, reduciendo así las posibilidades de que la administración del programa se

hiciese de forma diferente si se hubiesen visto implicados más investigadores/as. Antes de comenzar el desarrollo del programa, se utilizaron los datos aportados por la sociometría para componer los diferentes grupos de trabajo, tanto los grupos-control como los grupos-intervención.

Para cada uno de los 24 participantes se formó un pequeño grupo de trabajo con compañeros/as de su propia clase que no evidenciaban rechazo hacia ellos/as y que, además tenían una cierta popularidad dentro del grupo general de clase, siendo preferidos o promedio-alto en el aula. La utilización de compañeros/as con estas características para formar los grupos de trabajo tenía varios objetivos:

- utilizar la mediación de iguales de forma natural
- aprovechar el refuerzo natural de los iguales
- emplear a iguales competentes como modelos efectivos de conductas sociales
- conseguir nuevas amistades para los participantes
- lograr unir a los participantes con los preferidos o bien vistos en el aula
- facilitar el acercamiento social a otros compañeros/as de clase
- hacer conscientes a los compañeros/as del posible cambio de conducta de los participantes

El desarrollo del programa de intervención se llevó a cabo en los cinco colegios a los que acudían los participantes. Los 24 niños/as objeto de estudio se dividieron en 18 grupos en total (9 grupos-control y 9 grupos-intervención) de la siguiente forma:

- 1- Los 12 participantes del grupo control se dividieron en 9 grupos-control cuya composición fue:
 - 6 grupos compuestos por 1 niño/a-control y 2 compañeros/as de clase
 - 3 grupos compuestos por 2 niños/as-control y 2 compañeros/as de clase
- 2- Los 12 participantes del grupo intervención se dividieron en 9 grupos-intervención cuya composición fue:
 - 6 grupos compuestos por 1 niño/a-intervención y 2 compañeros/as de clase
 - 3 grupos formados por 2 niños/as-intervención y 2 compañeros/as de clase

El hecho de que se constituyesen grupos de diferente tamaño (de tres y de cuatro niños/as en total) fue debido a la circunstancia de que había clases o colegios donde coincidían participantes de la misma edad que podían formar parte de un mismo grupo de trabajo, con el consiguiente ahorro de coste humano. Además de conseguir una

mayor rapidez y agilidad para desarrollar el programa, dado que era sólo una investigadora la responsable de todos los grupos-control y los grupos-intervención, teniendo que organizar 18 grupos en total dos veces por semana en cinco colegios diferentes.

Con respecto a los grupos que se quedaron con un niño/a-intervención y dos compañeros/as de clase, se consideró que el número de niños/as-intervención y compañeros/as debía ser parecido y, a su vez, debía ser similar a los grupos de dos niños/as-intervención y dos compañeros/as, por lo que se decidió no aumentar los compañeros/as a tres ya que eran muchos con respecto a un solo niño/a-intervención. Por ello quedaron grupos-intervención de tres y grupos de cuatro componentes. Los nueve grupos-control se conformaron de la misma manera.

Una vez organizados los 18 grupos-control e intervención, se aplicó el programa de intervención en los colegios durante los meses de enero, febrero, marzo y parte de abril con una duración de 11 semanas; en algunos casos se alargó la intervención en el tiempo debido a días perdidos por alguna falta de los niños/a o por fiestas. En los nueve grupos-intervención se realizaron 21 sesiones que se desarrollaban fuera del aula, en salas habilitadas por los colegios para el desarrollo de las mismas, variando el lugar según los colegios, siendo en todos los casos habitaciones tranquilas con buena iluminación, con mesas y sillas donde nadie molestaba ni interrumpía durante la sesión.

Las sesiones de intervención se llevaron a cabo, para cada grupo, dos veces por semana con una duración de 30 a 45 minutos cada una, dependiendo del tipo de sesión y de las disposiciones de los niños/as cada día. En las sesiones se iban enseñando diversos tipos de habilidades de interacción social competentes a través de juegos y actividades que llevaban a cabo de forma conjunta todos los niños/as que integraban cada uno de los grupos-intervención (ver el siguiente capítulo donde se describe el Programa de Intervención completo). El horario de las sesiones se organizó con los cinco colegios de forma que le diese tiempo a la investigadora a llegar a cada uno de ellos, y con horarios que no perturbasen demasiado las tareas académicas de los participantes.

Los nueve grupos-control tuvieron 11 sesiones, una por semana, en las mismas condiciones que los grupos-intervención, con la diferencia de que en dichas sesiones-control no recibían las tareas del programa de intervención y a cambio se realizaban tareas académicas. De esta forma, en los grupos-control se sacaba del aula a los participantes y a sus compañeros/as con las tareas escolares que estuvieran realizando u

otras similares y se trabajaba con ellos en dichas tareas mientras duraba la sesión. Dado que en los grupos-control se realizaban tareas escolares y no se seguían las sesiones de intervención, no era necesario realizar dos sesiones por semana. Aspecto éste sí considerado importante en las sesiones de intervención para darle una mayor continuidad a la implicación de los participantes y sus compañeros/as en la intervención.

Segundo momento de evaluación: POSTEST

Una vez finalizadas las sesiones de intervención se dejó pasar casi un mes y se comenzó con la repetición de la misma evaluación realizada en el pretest para comprobar si, en los grupos-intervención, existían cambios significativos con respecto a las mediciones iniciales, y si no había cambios significativos en los grupos-control. Las pruebas del postest se aplicaron durante los dos meses finales del curso académico (mayo-junio). Se administraron los mismos instrumentos que en la evaluación previa, con las mismas características ya descritas con anterioridad en el momento pretest. Los informantes volvieron a ser los compañeros/as de clase, los profesores/as de los colegios y los educadores/as del centro de acogida, así como también los niños/as objeto de estudio.

Tercer momento de evaluación: SEGUIMIENTO

En el siguiente curso escolar (noviembre-diciembre), cuando habían pasado unos seis meses desde la evaluación postest se llevó a cabo un seguimiento de los participantes con el objetivo de analizar si los posibles cambios producidos en las mediciones del postest, debidos al programa de intervención, realmente se mantenían en el tiempo. Para el seguimiento de los resultados de la intervención se utilizaron los mismos instrumentos que habían sido empleados en las evaluaciones previas, pretest y postest. La única excepción fue la observación seminatural que no pudo repetirse durante el seguimiento debido a lo ya mencionado con anterioridad y relativo a que no se obtuvieron los permisos necesarios para grabar a los participantes en los colegios. Con esta única excepción, los informantes volvieron a ser los compañeros/as de clase, los profesores/as de los colegios y los educadores/as del centro de acogida, así como también los niños/as objeto de estudio.

CAPÍTULO 5

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PSICOEDUCATIVA PARA PROMOVER LA ADAPTACIÓN SOCIOESCOLAR DE NIÑOS Y NIÑAS EN SITUACIÓN DE PROTECCIÓN

En este capítulo se presenta de forma completa el Programa de Intervención psicoeducativa diseñado y aplicado en este estudio, y dirigido de forma específica a niños y niñas que se encuentran en acogimiento residencial dentro del sistema de protección de menores. El capítulo consta de tres apartados sobre el Programa propuesto. En un primer apartado se va a contextualizar dicho Programa en el sistema educativo andaluz que permite la aplicación de diversos tipos de programas dirigidos a diferentes realidades psicosociales que se dan en el entorno escolar.

En un segundo apartado se presenta la fundamentación teórica del Programa, describiendo cada uno de los módulos que lo componen y fundamentando sus objetivos y las técnicas utilizadas, que han ido dirigidas de forma específica a la realidad socioemocional de los niños y niñas en situación de protección.

El tercer apartado abarca el Programa en sí, describiéndose cada una de las sesiones llevadas a cabo con sus objetivos, habilidades, técnicas y materiales utilizados y elaborados específicamente para este Programa. Ejemplos de estos materiales pueden verse en el Apéndice B.

5.1. Contextualización en el sistema educativo del Programa de Intervención diseñado y aplicado

El Programa de Intervención que se ha diseñado y se ha implementado en esta investigación pretende promover la adaptación socioescolar de niños y niñas en situación de protección, a través de la enseñanza de habilidades y competencias socioemocionales básicas y necesarias para establecer relaciones sociales competentes con sus iguales. Debido a las experiencias que han vivido, a la historia de abandono o maltrato sufrida y, en general, a la falta de estimulación recibida en su desarrollo, estos niños/as pueden presentar ciertas dificultades de adaptación socioescolar, sin que esa realidad lleve a determinar una generalización en todos los casos. Por la situación psicosocial diferente que viven los niños/as en acogimiento residencial, precisan de una atención individual y colectiva diferenciada y específica, adaptada a sus circunstancias y

necesidades educativas, tanto en su entorno escolar como en su entorno residencial (Bravo y Del Valle, 2009; Del Valle, 2008; Palacios et al., 2014).

El contexto que se ha elegido en esta investigación para desarrollar el programa de intervención ha sido el entorno escolar. Se han elegido los colegios donde se encuentran estos niños/as escolarizados porque son sus contextos naturales de integración social y de desarrollo con compañeros y compañeras que presentan realidades diferentes, siendo el colegio un microsistema repleto de oportunidades sociales donde pueden compartir día a día una gran heterogeneidad familiar y sociocultural. Es allí donde se pueden encontrar los recursos más adecuados para dar la mejor respuesta a sus necesidades educativas específicas, y es en la escuela donde se pueden tomar las medidas oportunas para cada caso particular, siguiendo el principio educativo de atención a la diversidad (Palacios et al., 2014).

Aplicando este principio de atención a la diversidad y según la normativa vigente (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, modificada por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa; Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación en Andalucía; Orden de 25 de julio de 2008 por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en los centros docentes públicos de Andalucía), el sistema educativo andaluz avala los recursos y apoyos necesarios buscando el desarrollo más óptimo de cada uno de los niños y niñas con necesidades específicas en el marco de una escuela inclusiva. Desde esta normativa, como medidas y recursos generales de atención a la diversidad se considera cualquier actividad que mejore las competencias clave del alumnado y acciones personalizadas que favorezcan la participación del alumnado en un entorno escolar seguro y acogedor, incluyendo metodologías basadas en trabajo cooperativo en grupos heterogéneos, en la tutoría de iguales y todas aquellas que promuevan el principio de inclusión (Instrucciones de 22 de junio de 2015, de la Dirección General de Participación y Equidad, por las que se establece el protocolo de detección, identificación del alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo y organización de la respuesta educativa).

Desde la normativa vigente, además de estas medidas generales existen otras medidas específicas de carácter educativo y atención a la diversidad, entre las que se plantean Programas Específicos (PE) para infantil y primaria. Estos PE vienen definidos como actuaciones con el objetivo de favorecer el desarrollo integral de estos niños/as mediante la estimulación de procesos implicados en diversas áreas del desarrollo

infantil, incluida la enseñanza y promoción de habilidades sociales, habilidades adaptativas, gestión de las emociones, autocontrol, autoconcepto y autoestima, entre otras (Instrucciones de 22 de junio de 2015, de la Dirección General de Participación y Equidad, por las que se establece el protocolo de detección, identificación del alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo y organización de la respuesta educativa).

El Programa de Intervención que se plantea en este estudio puede enmarcarse precisamente dentro de esos PE que se desarrollan en los colegios atendiendo a la diversidad sociocultural de niños y niñas que han sido objeto de alguna medida de protección y que así lo necesiten, según sus circunstancias psicosociales concretas. Este mismo planteamiento podría llevarse a cabo también en los centros de protección en los que viven estos niños/as.

Siguiendo la misma línea de los PE para desarrollar diversas áreas de desarrollo infantil, el Programa que planteamos trabaja habilidades de interacción social de forma específica con cada participante a la vez que se ha utilizado a un pequeño grupo de compañeros/as para ser ayudantes naturales en dicho Programa. La ayuda de los iguales facilita y promueve el aprendizaje más significativo de las habilidades y competencias efectivas de interacción social (Del Rey y Ortega, 2001; Díaz-Aguado, 2006; Monjas, 2004, 2007; Monjas y González, 2000; Torrego, 2012; Villanueva, Usó y Adrián, 2013). Las relaciones sociales sólo pueden entenderse dentro del marco de la interacción social con otros niños/as, por ello se plantea una intervención personalizada a la vez que colectiva fuera del aula, manteniendo el refuerzo natural de los compañeros/as en los grupos reducidos de trabajo que se han organizado. En el caso de las necesidades específicas de los participantes de este estudio por las características antes mencionadas, se considera necesario trabajar en grupo pequeño en vez de en el grupo grande de clase ya que así pueden aprovechar mejor el trabajo más directo y personalizado que precisan, y la atención en grupo pequeño facilitará de forma más adecuada el aprendizaje y desarrollo de las habilidades y competencias trabajadas (Lavalley, Bierman, Nix, & CPPRG, 2005; Monjas, 2004, 2007). Este es uno de los planteamientos que se realizan desde la presente investigación para promover la competencia social en menores provenientes de entornos marginados socialmente que precisan de una atención personalizada, por supuesto, junto a otros niños/as.

Al aplicarse nuestro Programa en pequeños grupos de niños/as para desarrollar habilidades de competencia social, se plantea además la conveniencia de poder

enmarcarlo dentro de los Planes de Convivencia de los colegios como parte integrante de los programas, de índole preventiva y educativa, desarrollados en las Aulas de Convivencia de los centros educativos. Uno de los objetivos de los Planes de Convivencia es contribuir a la adquisición de competencias básicas, especialmente las relacionadas con competencia social y con autonomía e iniciativa personal (Orden de 20 de junio de 2011, por la que se adoptan medidas para la promoción de la convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos).

Desde el punto de vista preventivo y educativo en las Aulas de Convivencia se trabajan, entre otras, habilidades y competencias para promocionar la cultura de paz en el aula y en el colegio en general, realizándose actividades que promocionan la competencia social, actividades de manejo de emociones, y de control de agresividad (Segura, Gil y Muñiz, 2011; Trianes, 2012; Trianes, Fernández y Escobar, 2013; Torrego, 2008; Torrego y Martínez, 2014). Las características del Programa que se presenta hace posible su pertinencia y desarrollo en este contexto determinado, desde la visión preventiva y educativa para enseñar y promocionar habilidades de competencia social, pudiéndose trabajar también en grupos de tamaño mediano (alrededor de 10 alumnos/as) e incluso grande (alrededor de 20 alumnos/as), según lo establezca el Plan de Convivencia del centro, y según las características del aula, las necesidades del centro y las peculiaridades del alumnado al que vaya dirigido.

5.2. Fundamentación teórica del Programa de Intervención diseñado y aplicado

Desde una perspectiva global de comprensión de los contextos de desarrollo de la persona y de su influencia en el curso evolutivo, el Programa de Intervención que se propone se enmarca en un modelo transaccional-ecológico que defiende la existencia de influencias recíprocas entre las personas y sus contextos de desarrollo, de tal forma que las posibles problemáticas que surjan en el curso del desarrollo se deben a la confluencia recíproca entre variables de la persona y variables de sus contextos de desarrollo, influyéndose conjuntamente los diferentes contextos (Felner & Felner, 1989; Felner, Silverman, & Adix, 1991).

Asumir este planteamiento implica entender que el riesgo psicosocial radica en la interacción entre la persona y las características de los contextos donde se desarrolla, y supone que cualquier tipo de intervención que se realice debe abarcar, como consecuencia, tanto al contexto como a la persona. Este es un modelo de prevención y

de promoción de competencias en las personas, competencias que podrán poner en práctica en su interacción con entornos sobre los que también se interviene para facilitar la interacción más óptima. Desde este modelo transaccional-ecológico se considera que los programas de prevención en el ámbito escolar deben tener como objetivos el hecho de proporcionar recursos al entorno para facilitar la interacción además de producir los cambios más oportunos para promocionar la transacción. Al mismo tiempo pretenden el desarrollo de competencias en los niños/as para dotarles de las herramientas necesarias con el objetivo de que la interacción en sus entornos sea la más adaptativa posible (Felner & Felner, 1989; Felner et al., 1991).

De ahí que en nuestro Programa se haya trabajado desde una perspectiva transaccional-ecológica considerando intervenir sobre los niños/as y sobre los agentes sociales más cercanos de sus microsistemas disponibles: los compañeros/as de los colegios, los profesores/as de los colegios, y los educadores/as del centro de protección. Con esta perspectiva integral se ha pretendido dotar tanto al niño/a como a sus entornos más cercanos de desarrollo (colegio y centro de acogida) de herramientas y recursos útiles y competentes para promocionar la interacción y consecuentemente la adaptación socioescolar.

Junto a esta perspectiva transaccional-ecológica que define sobre quién y dónde intervenir, nuestro Programa está fundamentado además en la Teoría del Aprendizaje Social de Bandura (1977) para definir cómo intervenir. La teoría cognitiva social del aprendizaje de Bandura parte de un modelo de reciprocidad entre el ambiente, la conducta y los factores personales (cognitivos, emocionales, etc.). La teoría indica que existe una reciprocidad triádica entre los comportamientos, los contextos ambientales y de las condiciones personales, produciéndose interrelaciones conjuntas de influencia mutua; señalando el modelado, el aprendizaje vicario, la expectativa de refuerzos y la autoeficacia como claves para el aprendizaje de competencias. Esta teoría resaltó en los programas de intervención la implicación de los aspectos cognitivos de la persona además de los clásicos conductuales.

En nuestro Programa utilizamos técnicas de corte cognitivo-conductual basadas en el Aprendizaje Social y aplicadas en numerosos trabajos desde los más clásicos hasta los más actuales (Álvarez et al., 1990; Andrés, 2013; Baquedano y Echeverría, 2013; Cartledge & Milburn, 1986; Kazdin, 1993; Matson & Ollendick, 1988; Michelson et al., 1987; Monjas, 2004, 2007). En el presente estudio la utilización de estas técnicas han tenido un doble objetivo: por una parte, enseñar habilidades de interacción social

potenciando comportamientos, emociones y pensamientos positivos en el niño/a, y por otra parte eliminar y/o reducir comportamientos, emociones y pensamientos negativos que pueden estar interfiriendo en las interacciones con los compañeros/as y que pueden perjudicar el proceso de adaptación socioescolar del niño/a.

En cada una de las sesiones del Programa propuesto se ha seguido el paquete de entrenamiento característico del Aprendizaje Social (coaching) basado en el Aprendizaje Estructurado de Goldstein, Sprafkin, Gershaw y Klein (1989). La estructura general de cada sesión consistía en:

- Instrucciones: Instrucciones y explicaciones de la investigadora sobre lo que se iba a trabajar en esa sesión.
- Modelado: Utilización de algún tipo de modelado como el modelado en vivo a través los compañeros/as ayudantes, o a través de juegos, cuentos, muñecos, etc. para que los/as niños/as observasen las habilidades enseñadas en cada sesión.
- Role-Playing: Participación de los/as niños/as en alguna actividad o juego, y práctica de lo enseñado en la sesión, para conseguir asentar lo observado.
- Feedback: Valoración positiva de lo realizado y retroalimentación por parte de la investigadora y, de forma natural, por parte de los niños/as del grupo de trabajo.
- Reforzamiento: Refuerzos sociales de la investigadora y de los compañeros/as, y refuerzos materiales, según los casos, con fichas pertenecientes a una Economía de fichas que se utilizó a lo largo del programa con todos los niños/as el grupo intervención (niños/as-objeto de estudio y niños-ayudantes).
- Tareas y práctica conductual: en cada sesión se indicaban a los niños/as tareas para realizar en el aula y fuera del colegio con otros niños/as, señalando la importancia de practicar lo que se había aprendido en las sesiones para hacer más amigos/as y llevarse bien con los compañeros/as. Con esto se pretendía conseguir un mayor nivel de generalización de las habilidades trabajadas en otros contextos (Kazantzis, Deane, & Ronan, 2000).

El programa se estructura en cuatro módulos con cinco sesiones cada uno de ellos (Figura 5.1). Las sesiones han seguido un orden cronológico sobre las habilidades

y conocimientos previos que tienen que tener los niños/as para ir adquiriendo determinadas habilidades de mayor complejidad social. Así se ha comenzado con aspectos básicos de las relaciones sociales para ir poco a poco creciendo la dificultad de los aprendizajes. Todas las sesiones se encuentran ordenadas de forma que el aprendizaje de las anteriores es necesario o al menos oportuno para conseguir el aprendizaje de las siguientes, teniendo en cuenta que cada cuatro sesiones se ha realizado una sesión más de repaso de lo aprendido hasta el momento para reforzar, asentar, mantener y generalizar con diferentes ejemplos las habilidades enseñadas con anterioridad. Además, al principio de cada sesión se hacía siempre un recordatorio de lo que se vio en la sesión anterior, repasando de forma breve los aspectos principales. Al final de todo el programa se realizó una última sesión de repaso de todo lo aprendido y de despedida de los niños/as.

MÓDULO I: HABILIDADES BÁSICAS DE INTERACCIÓN SOCIAL

SESIÓN 1: Identificación de emociones y reconocimiento de la comunicación no verbal

SESIÓN 2: Iniciar conversaciones e interacciones con iguales

SESIÓN 3: Entrar en un grupo a jugar

SESIÓN 4: Ser capaz de concentrarse en una tarea y de relajarse

SESIÓN 5: REPASO DE LAS SESIONES DEL MÓDULO I

MÓDULO II: COOPERAR, AYUDAR Y COMPARTIR

SESIÓN 6: Cooperar

SESIÓN 7: Ayudar

SESIÓN 8: Presentarse voluntario/a

SESIÓN 9: Compartir

SESIÓN 10: REPASO DE LAS SESIONES DEL MÓDULO II

MÓDULO III: ROLE-TAKING Y SOLUCIÓN DE PROBLEMAS INTERPERSONALES

SESIÓN 11: Role-Taking

SESIÓN 12: Solución de Problemas Interpersonales I

SESIÓN 13: Solución de Problemas Interpersonales II

SESIÓN 14: Solución de Problemas Interpersonales III

SESIÓN 15: REPASO DE LAS SESIONES DEL MÓDULO III

MÓDULO IV: HABILIDADES MÁS COMPLEJAS DE INTERACCIÓN SOCIAL

SESIÓN 16: Mantener conversaciones con iguales y dar opiniones propias

SESIÓN 17: Respetar turnos y demostrar deportividad en los juegos

SESIÓN 18: Invitar a jugar y asumir ciertos liderazgos sociales

SESIÓN 19: Aceptar las diferencias y respetar a los demás

SESIÓN 20: REPASO DE LAS SESIONES DEL MÓDULO IV

SESIÓN 21: REPASO DE LOS 4 MÓDULOS Y FIESTA DE DESPEDIDA

Figura 5.1. Módulos y contenidos del Programa de Intervención Psicoeducativa para promover la adaptación socioescolar de niños y niñas en situación de protección

En cuanto al **Módulo I** de habilidades básicas de interacción social, cabe decir que se ha comenzado por enseñar una serie de habilidades sociales simples para consolidar unas bases sobre las que asentar el resto de los aprendizajes. Numerosos estudios, desde los clásicos hasta los más actuales, proponen en sus programas de intervención comenzar por habilidades de este tipo para continuar con el resto más complejas (Cartledge & Milburn, 1986; García-Bacete, Rubio et al., 2013; Hughes, 1988; Kazdin, 1993; Matson & Ollendick, 1988; Michelson et al., 1987; Monjas, 2004, 2007; Monjas y González, 2000; Muratori et al., 2015; Seijo et al., 2005; Seijo et al., 2012).

En nuestro programa además se formulan, en este módulo, otras propuestas relacionadas con el ámbito del autocontrol: concentrarse en una tarea y ser capaz de relajarse. Para enseñar ambos aspectos se ha recurrido a dos técnicas muy utilizadas en el ámbito del autocontrol, técnicas que ayudan a los niños/as a pararse a pensar como las autoinstrucciones, y a relajarse como la técnica de la Tortuga. Se propone el uso de estas dos técnicas con los participantes de este estudio para que puedan beneficiarse de las aportaciones que las técnicas de autocontrol realizan a la puesta en práctica de habilidades de interacción social. Uno de los objetivos del programa propuesto era conseguir reducir el nivel de ansiedad de los participantes con técnicas de autocontrol y de relajación para facilitar el uso de estrategias competentes con sus compañeros/as.

La relajación reduce el nivel de tensión y ansiedad, con lo que se facilita un mayor estado de bienestar. Además ayuda a que los niños/as afronten de forma más tranquila las situaciones sociales a las que se enfrentan, por lo que con la relajación se puede conseguir una mayor probabilidad de resolución más exitosa. Tanto la ansiedad como la tensión perturban el pensamiento de los niños/as interfiriendo en sus repuestas y no permitiéndoles actuar de forma habilidosa. La ansiedad es una de las principales causas que pueden originar un déficit de ejecución en un niño/a que, aunque posea la habilidad necesaria, por la ansiedad no la pone en práctica (Cautela y Groden, 1985; Cartledge, & Milburn, 1986; Trianes, De La Morena y Muñoz, 1999)

De ahí que la relajación sea útil para tratar numerosas conductas problemáticas, ya que el estado fisiológico que supone es incompatible con los sentimientos y las cogniciones que provocan ansiedad, y con las respuestas motóricas agresivas. Los niños/as entrenados en procesos de relajación poseen más habilidades para reducir los sentimientos de ansiedad, miedo e ira en situaciones sociales estresantes, siendo capaces de sustituir en esta situación una respuesta impulsiva por otra más apropiada y

competente (Cartledge & Milburn, 1986; Kusché & Greenberg, 1994; Trianes et al., 1999).

Un ejemplo de técnica de autocontrol que provoca relajación y que se utiliza con los niños/as es la técnica de la Tortuga. Esta técnica fue diseñada para enseñar el autocontrol a niños que experimentaban problemas de aprendizaje y se ha aplicado con un notable éxito en el tratamiento de la hiperactividad (Miranda y Santamaría, 1986). Esta técnica se enseña a los niños/as pequeños en forma de historia en la cual se les cuenta lo que hace una tortuga cuando tiene un problema que se mete dentro de su caparazón, se encoge mucho (ahí se encoge el niño/a como la tortuga y se hace como una bola, tensándose) y desde ahí piensa soluciones adecuadas para luego salir del caparazón con la mejor solución posible (Trianes et al., 1999).

Se enseñó esta técnica a los participantes del presente estudio para que aprendiesen a relajarse y a pensar tranquilos “dentro de su caparazón”, con el objetivo de que la usaran siempre que la necesitasen en cualquier situación social que les provocara algún tipo de ansiedad o miedo. Una vez aprendida, los niños/as la utilizaban de forma autónoma en diferentes situaciones tanto de en el colegio como en el centro de protección.

En cuanto al uso de las autoinstrucciones, el objetivo de esta técnica es conseguir que el niño/a sea capaz de interiorizar una serie de autoverbalizaciones que le van a ser de utilidad para guiar su conducta, frenando la impulsividad y produciendo un acercamiento más reflexivo en sus interacciones sociales. El entrenamiento en autoinstrucciones va dirigido sobre todo a niños agresivos y/o impulsivos, que no se paran a pensar antes de responder ante una situación conflictiva con los compañeros/as. Diversos autores han utilizado autoinstrucciones con objetivos relativos a enseñar habilidades de las relaciones sociales (Cartledge & Milburn, 1986; Hughes, 1988; Kazdin, 1988; Matson & Ollendick, 1988; Michelson et al., 1987; Miranda y Santamaría, 1986; Segura y Arcas, 2004).

Palkes, Stewart y Kahana, (1986) plantean un procedimiento bastante sencillo para utilizar las autoinstrucciones con niños/as pequeños/as a través de dibujos y palabras clave, entrenando al niño/a en una secuencia de actuación reflexiva, facilitando la memorización de los pasos que básicamente eran: pararse antes de actuar, escuchar y atender, pensar, y contestar. Este es el procedimiento que se ha seguido en este módulo para trabajar las autoinstrucciones. Indicándoles a los participantes que podían utilizarlas de forma autónoma en distintas situaciones, tanto académicas como sociales.

Por lo que respecta al **Módulo II**, se han llevado a cabo varias sesiones sobre cooperar, ayudar y compartir. El nivel de las habilidades trabajadas en estas sesiones no ha sido el más complejo que suponen estas competencias. Con los participantes se han utilizado principalmente las habilidades básicas de este tipo de comportamientos. El objetivo de este módulo no era una profundización en estos aspectos, sino asentar unas bases mínimas de habilidades sobre ellos. Utilizar este tipo de estrategias en las interacciones sociales entre iguales favorece la formación de vínculos afectivos de amistad (Bukowski, Motzoi, & Meyer, 2009; Dodge, 1986; Dodge, Schlundt, Schocken, & Delugah, 1983; Hartup & Stevens, 1997), por lo que se ha considerado importante trabajarlo con los niños/as del sistema de protección que necesitan formar vinculaciones de amistad para lograr ser aceptados en su grupo de iguales y conseguir así una mayor adaptación socioescolar. Numerosos programas de intervención trabajan estas habilidades desde diversos grados de complejidad (Andrés, 2013; Borrego de Dios et al., 1992; Carrasco et al., 2015; Fernández-Cabezas, 2010; Garaigordobil, 2005; García-Bacete, Jiménez et al., 2013; Justicia-Arráez, 2014; Justicia-Arráez et al., 2015a, 2015b; Monjas 2004, 2007; Monjas y González, 2000; Sánchez-Sánchez, 2005; Trianes y Muñoz, 1994).

En nuestro programa se ha introducido en este módulo, además, otro comportamiento interesante para los participantes de este estudio que hace referencia a presentarse voluntario/a en aquellas situaciones tanto académicas como sociales en las que los niños/as se vean especialmente hábiles y con dominio suficiente para poder realizar algo de forma voluntaria. Uno de los objetivos es que los participantes se involucren cada vez más en el contexto del aula y en el contexto general del colegio con comportamientos y actitudes bien considerados tanto por profesores como por compañeros/as; lo cual puede ayudar en su proceso de adaptación socioescolar.

Otro objetivo de presentarse voluntario/a es demostrarle al niño/a que tiene ciertas habilidades personales que puede poner en práctica delante de otros y que pueden ser reforzadas de forma natural. Los niños/as del sistema de protección por sus experiencias vividas no encuentran muchas oportunidades de verse valorados por exhibir sus capacidades o habilidades propias, por tanto es conveniente procurar entornos y situaciones en las que esto sea posible (Del Valle y Fuertes, 2000; Palacios et al., 2014). En nuestro programa siempre se han tenido en cuenta los recursos propios de cada uno de los niños/as y las habilidades de las que parten, intentando transmitirles la idea de que son muy válidos para poner en práctica muchas de sus habilidades y que deben mostrarlas tanto en su entorno escolar como en el institucional. Con esto se les

intenta enseñar pautas para que confíen en sí mismos y desarrollen su autoestima, potenciando los pensamientos positivos sobre sus propias capacidades, buscando a lo largo de todo el programa una autovaloración positiva de cualquier aspecto que reconozca el niño/a.

Esta misma idea de que los niños/as se valoren a sí mismos reconociendo las habilidades que poseen y todo lo que sepan hacer bien, se ha utilizado también al trabajar con ellos la sesiones de ayudar. Se les ha hecho ver cómo a través de las conductas de ayuda a los compañeros/as, aparte de poder conseguir más amigos/as, los niños/as se sienten bien consigo mismos y se les hace conscientes de que tiene más capacidades de las que creen ya que son capaces de ayudar en una u otra situación sea académica o social. La idea es que los niños/as empiecen a ser conscientes de aspectos positivos de su propio autoconcepto y que empiecen a valorarse de forma positiva en base a estas habilidades que ven que poseen y que pueden ayudar a los demás, mejorando su autoestima. Esta idea se ha intentado promocionar a lo largo de todo el programa de intervención.

En el **Módulo III** se plantea trabajar en el Role-Taking de forma previa a la solución de problemas interpersonales. Adoptar otra perspectiva social, ser capaz de ponerse en el punto de vista de otro compañero/a y comprender que existen pensamientos diferentes a los propios, supone el inicio de entender que se debe llegar a acuerdos entre iguales solucionando los conflictos de forma pacífica para lograr los objetivos sociales que tienen los niños/as de jugar con amigos/as y no sentirse solos y rechazados por sus compañeros/as (García-Bacete, Jiménez et al., 2013; García-Bacete, Rubio et al., 2013; Trianes et al., 2013).

Se han dedicado varias sesiones a enseñar y practicar la solución de problemas como uno de los aspectos más importantes en la intervención de comportamientos agresivos y también de índole pasiva. La solución de conflictos ha sido una de las técnicas con mejores resultados y más utilizadas a lo largo de numerosos programas de intervención (Fernández-Cabezas, 2010; Goldstein et al., 1989; Havighurst et al., 2009, 2015; Justicia et al., 2008; Justicia-Arráez, 2014; Monjas, 2004, 2007; Sánchez-Sánchez, Rivas y Trianes, 2006; Torrego, 2012; Trianes y Muñoz, 1994). Con este recurso los niños/as que muestran conductas agresivas aprenden comportamientos alternativos a la agresión, adquiriendo habilidades adecuadas para responder ante los conflictos de forma pacífica. Los niños/as que se muestran más pasivos y que no resuelven conflictos por no tener las habilidades necesarias en su repertorio también se

benefician de esta técnica al adquirir estrategias competentes de resolución de conflictos.

Por lo que respecta al **Módulo IV**, se plantean diversas habilidades más complejas de interacción social que facilitan la integración social de los niños/as en sus grupos de iguales: mantener conversaciones con iguales y dar opiniones propias, respetar turnos y demostrar deportividad en los juegos, invitar a jugar y asumir ciertos liderazgos sociales, aceptar las diferencias y respetar a los demás. Numerosos autores han trabajado este tipo de habilidades en la infancia (Baquedano y Echeverría, 2013; García-Bacete, Jiménez et al., 2013; García-Raga y López-Martín, 2011; Matson & Ollendick, 1988; Monjas, 2004, 2007; Sánchez-Sánchez, 2005; Seijo et al., 2012; Torrego, 2012; Trianes y Muñoz, 1994).

Resaltar que en este módulo se propone enseñar y motivar a los niños/as a que inviten a jugar a otros compañeros/as, siendo además capaces de asumir ciertos liderazgos sociales, guiando un juego o actividad cualquiera en la que se encuentren especialmente confiados y seguros. Invitar a los compañeros/as a jugar y participar en actividades sociales son habilidades muy efectiva para reducir tensiones entre compañeros/as y para estimular la creación de vínculos afectivos de amistad (Bukowski et al., 2009; Fuentes y Melero, 2002; Fuentes y Melero, 2007; García-Bacete, Rubio et al., 2013; Hartup & Stevens, 1997), por lo que son habilidades muy pertinentes para promocionar en la infancia. De igual forma, en el caso de los niños y niñas en acogimiento residencial se precisa una atención específica sobre el hecho de hacer amigos/as en el colegio para facilitar con ello su adaptación socioescolar (Del Valle y Fuertes, 2000; Palacios et al., 2014).

Por ello en nuestro programa se ha planteado enseñar y promocionar tanto el hecho de invitar a jugar a otros niños/as como el hecho de asumir además ciertos liderazgos sociales, guiando un juego o actividad. Este planteamiento tiene con un doble objetivo: por una parte, que los niños/as consigan progresivamente vinculaciones de amistad con los compañeros/as del grupo de trabajo y como consecuencia directa, al irse a jugar juntos al recreo, con otros compañeros/as del aula; y por otra parte, hacer a los niños/as conscientes de sus propias habilidades y capacidades para realizar estas invitaciones sociales. Es importante motivar a los niños/as para que sean capaces de valorar los aspectos positivos que tienen a la hora de integrarse con sus compañeros/as, haciéndoles conscientes de sus posibilidades en aquellas actividades en las que se sientan cómodos y que dominen con seguridad. Así se pretende demostrar al niño/a que

tiene ciertas habilidades y capacidades personales que puede poner en práctica, adquiriendo una serie de pautas para que confíe en sí mismo/a y para que desarrolle su autoestima, eliminando miedos y falsas creencias, a la vez que se promueven los pensamientos positivos sobre sí mismo/a al verse y sentirse más competente socialmente. Esta es otra forma de hacer que el niño/a se sienta importante en algunos aspectos de su vida social, y que se vea reforzado por los iguales de forma natural, valorándose más y mejor a sí mismo/a.

5.3. Descripción del Programa de Intervención diseñado y aplicado

El Programa de Intervención diseñado en este estudio pretende que el niño/a adquiera una serie de habilidades sociales básicas y de competencias socioemocionales y cognitivas para afrontar sus problemas y favorecer sus relaciones interpersonales, así como promueve el refuerzo de su propia autoestima para lograr una concepción positiva de sí mismo/a. Con la adquisición y desarrollo de estas competencias se pretende dotar al niño/a de estrategias y recursos adecuados para que los ponga en práctica en las interacciones con sus compañeros/as. A la vez se trabaja con sus compañeros/as ayudantes en su grupo-intervención con el objetivo de conseguir con la mediación de los iguales una progresiva aceptación de éstos y de sus compañeros/as de clase, a través de la realización de juegos y actividades motivantes de forma conjunta y en grupos cooperativos. Con este doble enfoque: trabajar habilidades en el niño/a, y trabajar integración y aceptación en sus compañeros/as, se pretende facilitar el proceso de adaptación socioescolar del niño/a y conseguir una mayor aceptación por parte de sus compañeros/as.

Además de contar con la ayuda de compañeros/as de clase para la intervención, también se tiene en consideración la colaboración de los agentes sociales adultos disponibles más cercanos al niño/a como los profesores de los colegios y los educadores del centro. La participación del profesorado en los programas educativos desarrollados en la escuela es decisiva para facilitar el éxito de los mismos (Alba et al., 2013; García-Bacete, Rubio et al., 2013; Monjas, 2004, 2007; Ortega y Del Rey, 2004; Ortega, Gandul y Fernández, 1998; Torrego y Martínez, 2014; Trianes, 2012; Trianes et al., 2013).

En el proceso de adaptación socioescolar de los niños y niñas en situación de protección, la ayuda del profesorado es vital para que los menores puedan sentir su apoyo, sus refuerzos y su ayuda para integrarse de forma natural en su grupo de iguales.

El propio profesor/a influye en la visión que los compañeros/as tienen sobre estos niños/as y, en dicho proceso, que los profesores/as tengan con los niños/as una atención positiva, los alaben, les consideren y no los etiqueten, ayuda a que los compañeros/as no les rechacen o ignoren (Del Valle y Fuertes, 2000; Martín, 2011; Palacios et al., 2014).

En el Programa propuesto en este estudio se organizaron sesiones breves de formación para el profesorado en las cuales cada profesor/a recibía informaciones e indicaciones de lo que podían hacer ante determinados comportamientos de los/as niños/as, ofreciéndoles actuaciones alternativas para reducir los comportamientos inadecuados, además de explicarles cada día de sesión, las competencias que se trabajaban y los logros que se pretendían obtener. De esta forma, se les indicaba la conveniencia de reforzar social y emocionalmente aquellos aspectos trabajados diaria y semanalmente además de la conveniencia de reforzar a los niños/as delante de sus compañeros/as, resaltando sus comportamientos adecuados, sus logros académicos y sus aportaciones al grupo-clase.

También fueron los profesores/as los encargados de manejar una de las técnicas utilizadas en el programa, la economía de fichas. Hay que decir que no se obtuvo el mismo grado de colaboración en todos los casos, dado que hubo profesorado que sí se implicó bastante en el programa, mientras que otro apenas participó. Contar con la participación de los profesores, al igual que la de los compañeros/as, favorece la mejor adquisición, el asentamiento y la generalización de las habilidades y competencias trabajadas con los niños/as en los programas de intervención psicoeducativa (Andrés, 2013; Baquedano y Echeverría, 2013; Trianes et al., 1999; Trianes y Muñoz, 1994).

En el caso de los educadores del centro de protección no se pudo plantear su colaboración en la economía de fichas debido al hecho de que, en el centro de acogida, se encontraban juntos con el mismo educador niños/as-control y niños/as intervención, por lo que no era oportuno hacer distinciones entre ellos en cuanto a recibir refuerzos materiales. En el caso de los colegios, los niños/as-control no coincidían en clases con niños/as-intervención, por lo que sí se pudo plantear la participación de los profesores/as en este sentido. A los educadores sí se les indicó, al igual que al profesorado, las pautas generales de actuación y el uso de los refuerzos sociales y emocionales, encontrándose también informados sobre las habilidades, competencias y tareas que se trabajaban cada día.

Todos los agentes sociales del entorno del niño/a implicados en el Programa: compañeros/as, profesores, educadores y la propia investigadora en las sesiones de intervención hicieron uso del refuerzo social y de la educación positiva. En el grupo-intervención la investigadora reforzaba los mínimos avances y logros de cualquier niño/a (tratándose igual a los niños/as-ayudantes que a los niños/as-objeto de estudio). Se trabajó especialmente en la motivación de los/as niños/as para alcanzar determinados logros y para aprender ciertos conceptos y comportamientos sociales; y se puso especial énfasis en el trato cercano, personal, cálido y cargado de connotaciones afectivas hacia todos los niños/as para intentar que estuviesen lo más motivados posible con las tareas realizadas y así lograr además un aprendizaje más significativo.

Puesto que teníamos una muestra de niños/as de diferentes edades, desde 3º de educación infantil hasta 3º de educación primaria, los objetivos de las sesiones variaban sensiblemente según el nivel evolutivo de los niños/as, procurando adaptarse a la comprensión de los más pequeños/as. Esto se hizo así tanto en el caso de los objetivos, como de las habilidades y de los materiales empleados. En la mayoría de los casos pudo utilizarse el mismo material con algunos cambios.

El Programa de Intervención está compuesto por 21 sesiones que han tenido objetivos y características diferentes según los aspectos que se estuviesen trabajando. En todas las sesiones se ha utilizado el refuerzo verbal y social y el aprendizaje cooperativo. En la economía de fichas utilizada a lo largo del programa se les entregaban a los niños/as una cartulina pequeña con el dibujo de un perrito llamado “Boby” (Apéndice B.16), el cual fue elegido como reforzador entre varios propuestos por gustar bastante a todos los niños/as. Al finalizar cada sesión y según se hubiesen realizado las tareas de la misma se entregaba uno o dos “Bobys” a todos los niños/as del grupo y los “Bobys” los iba guardando el niño/a en un sobre con su nombre que entregaba cada día al profesor/a.

El sobre que contenía las “fichas-Boby” era controlado por el profesor/a que podía reforzar con un “Boby” las habilidades de interacción social mostradas en el aula o en el recreo por cualquier niño/a de la clase, prestando especial atención a los iguales-ayudantes y a los participantes de la intervención en aquellas habilidades que se iban trabajando cada día, de las cuales era informado/a puntualmente. Estas fichas se entregaban a los niños/as proporcionándoles explicaciones adecuadas sobre la obtención de dicho refuerzo. Junto a este refuerzo positivo el programa de economía de fichas constaba además de un coste de respuesta que se administraba en los casos en los que el

niño/a evidenciase un comportamiento agresivo y no deseado en el aula o en el recreo. Dicho coste suponía la pérdida de algún “Boby”, explicándole al niño/a el motivo de la pérdida por el daño o la disrupción causados. En todos los casos se les indicaba que podría volver a conseguir lo perdido actuando de forma diferente y competente, recordándole lo que estaba aprendiendo en el Programa de Intervención.

En todas las sesiones se intentaba que los niños/as terminaran con una sensación de éxito aunque no hubiesen realizado perfectamente la tarea trabajada, bastaba con hacer bien parte de la tarea, lo cual era el objetivo principal de cada sesión. Por tanto los participantes siempre conseguían algún refuerzo material en cada sesión, aparte de los sociales, lo que aumentaba la posibilidad de aprendizaje. Además los niños/as habían sido informados de que si mostraban las estrategias enseñadas en las interacciones con sus compañeros/as, podían obtener más “Bobys” y más posibilidades de premio en el futuro. Los “Bobys” eran canjeables cada cierto número por diversos reforzadores de actividad y materiales según las preferencias de los niños/as y las posibilidades del colegio. Cada niño/a eligió sus propios “premios” reforzadores de actividad, dependiendo sus preferencias: borrar la pizarra, ordenar la clase, ir a por tizas, hacer costura, dibujar, colorear, leer, etc.

Además de los “Bobys”, en el Programa propuesto se elaboraron los diferentes materiales utilizados en las distintas sesiones. Dichos materiales consistían en: juegos de diferente tipo, puzzles variados, cuentos representando los comportamientos y los conocimientos a aprender, barajas de cartas y dominós sociales, tarjetas, fichas, actividades de interacción, tableros y objetos atractivos para los/as niños/as con los que se enseñaban y practicaban las diferentes habilidades trabajadas. Ejemplos de los materiales elaborados para las diferentes sesiones pueden verse en el Apéndice B.

A continuación se exponen cada una de las 21 sesiones de las que consta el Programa, indicando para cada una de ellas los objetivos específicos que pretendía cumplir; las habilidades que se han trabajado; las técnicas utilizadas; y los materiales elaborados expresamente para este programa y utilizados en su aplicación.

MÓDULO I: HABILIDADES BÁSICAS DE INTERACCIÓN SOCIAL

SESIÓN 1: Identificación de emociones y reconocimiento de la comunicación no verbal

Objetivos:

- Tener una toma de contacto con el formato de las sesiones y con los niños/as, para que se conozcan entre ellos y para explicarles lo que vamos a trabajar a lo largo de varias sesiones, con el énfasis puesto en los beneficios de aprender nuevas habilidades para relacionarse mejor con los compañeros/as, indicándoles que van a formar un buen grupo de amigos/as.
- Adquirir una adecuada percepción social de los iguales, trabajando la sensibilidad interpersonal.
- Saber reconocer las emociones propias y las de los demás.
- Obtener un mejor conocimiento de la comunicación no verbal: expresiones, gestos del cuerpo, miradas, posturas, etc., analizando su importancia en las interacciones sociales con iguales.

Habilidades:

- Conciencia de que son un grupo de amigos/as (este aspecto se ha continuado en todas las sesiones para conseguir unas buenas relaciones entre los niños/as del grupo de trabajo).
- Identificación de las emociones básicas, propias y ajenas como son la alegría, la tristeza y el enfado.
- Identificación del significado de la postura y los gestos del cuerpo.
- Expresión y postura adecuadas para las conversaciones.

Técnicas:

- Se han utilizado las siguientes técnicas: observación de modelos en dibujos y reconocimiento de emociones, instrucciones y explicaciones sobre las emociones, dibujar las expresiones y explicarlas con ejemplos (cada niño/a), modelado en vivo (de los propios niños/as y de la investigadora), ensayo conductual de las expresiones y posturas más habilidosas para las interacciones sociales, retroalimentación y refuerzo de la investigadora y los iguales, tareas para practicar en la semana.

Materiales: (Apéndice B.1)

- Tarjetas con dibujos de caras de niños/as alegres, tristes y enfadados.

- Tarjetas con una secuencia de expresiones de alegre a lloroso de niños/as y de una persona anciana.
- Tarjetas con posturas del cuerpo corriendo, saltando, andando derecho y cansado.
- Tarjetas con dibujos de dos niños/as hablando con posturas adecuadas y no adecuadas.

SESIÓN 2: Iniciar conversaciones e interacciones con iguales

Objetivos:

- Conseguir iniciar interacciones y conversaciones con un compañero/a, tomando la iniciativa y haciéndolo de forma competente.
- Motivar al niño/a para realizar acercamientos sociales con otro niño/a de su edad

Habilidades:

- Iniciar una conversación e interacción con un compañero/a utilizando diversas conductas específicas: saludar, mirar a la cara, presentarse, afecto adecuado del cuerpo, sonreír, percibir el momento adecuado para hablar, observación, uso de señales no verbales.

Técnicas:

- Las técnicas utilizadas han sido: explicaciones, instrucciones, razonamiento comprensivo, comprensión del problema a través de escuchar y observar el modelo de un cuento, modelado en vivo de los iguales, ensayo de conducta, retroalimentación y refuerzo de la investigadora y los iguales, motivar a través de la diversión, la falta de dificultad y la deseabilidad social, tareas para practicar en la semana.

Materiales: (Apéndice B.2)

- Un cuento expuesto sobre iniciar interacciones con compañeros/as con varias tarjetas con dibujos de niños/as.

SESIÓN 3: Entrar en un grupo a jugar

Objetivos:

- Conseguir entrar de forma competente en un grupo de compañeros/as que están jugando.
- Motivar al niño/a para que se acerque a los grupos de compañeros/as e intente su integración

Habilidades:

- Entrar en un grupo a través de ejercitar conductas específicas como observar y analizar las señales sociales relevantes y la conducta propia, teniendo en cuenta la mirada, la sonrisa, y los gestos, saludar, mirar a la cara, pedir permiso, hacer preguntas oportunas, decir cosas agradables del juego, comenzar a participar de forma pacífica en él.

Técnicas:

- Las técnicas empleadas han sido: explicaciones, instrucciones, razonamiento comprensivo, reconocer señales sociales relevantes mediante dibujos observando la sonrisa, la mirada, la posición del cuerpo, etc., modelado en vivo de los iguales, ensayo de conducta, retroalimentación, refuerzo, y tareas para practicar en la semana.

Materiales: (Apéndice B.3)

- Tarjetas con muñecos en los que se observan distintas señales sociales relevantes al entrar en un grupo como afectos, colocación, momento adecuado, disposición, etc.
- Un Puzle del Mago de Oz

SESIÓN 4: Ser capaz de concentrarse en una tarea y de relajarse

Objetivos:

- Conseguir la concentración en una tarea.
- Aprender a relajarse y a autocontrolarse.
- Conocer la importancia de la relajación en las interacciones sociales.

Habilidades:

- Centrarse en tareas: Realizar las tareas despacio, pensando y reforzándose con autoverbalizaciones internas
- Ser capaz de relajarse antes de realizar tareas y en determinadas situaciones sociales que provocan ansiedad al niño/a.

Técnicas:

- Se ha utilizado un entrenamiento en autocontrol y relajación. Las técnicas utilizadas han sido: explicaciones e instrucciones, técnica de autocontrol y relajación de la Tortuga, autoinstrucciones, entrenar directamente al niño/a en la secuencia de prestar atención y pensar que ha de seguir antes de realizar una tarea, ensayo conductual, feedback y refuerzo de la investigadora y los iguales, tareas para practicar en la semana.

Materiales: (Apéndice B.4)

- Tarjeta con la secuencia de prestar atención y pensar
- Tarjetas con figuras geométricas: cuadrados, triángulos y círculos, grandes, medianos y pequeños, azules, rojos y verdes.
- Tareas de repasar unos dibujos punteados
- Puzle

SESIÓN 5: REPASO DE LAS SESIONES DEL MÓDULO I

Objetivos:

- Repasar, recordar y practicar lo aprendido en las sesiones 1, 2, 3 y 4 con la finalidad de favorecer el asentamiento, mantenimiento y generalización de lo aprendido anteriormente.

Habilidades:

- Las mismas que fueron aprendidas en las sesiones anteriores.

Técnicas:

- La técnica principal utilizada es un juego elaborado para la intervención que se llama “*El tren de la amistad*”. Cada niño/a tiene que responder o practicar lo que pone en varias tarjetas de colores que corresponden a los colores de los cuatro vagones que lleva el tren y por los que deben ir pasando todos los

participantes. Las preguntas de las tarjetas pertenecen a lo enseñado en las primeras cuatro sesiones. Cada vagón representa una sesión y lo aprendido en ella. Se hace feedback y refuerzo de la investigadora y de los iguales. Se mandan tareas para practicar en la semana.

Materiales: (Apéndice B.5)

- Tablero de juego, figuras de jugadores, dado grande, tarjetas con las preguntas sobre las sesiones, tarjetas con diferentes dibujos, papel y lápiz, tareas de repasar dibujos.

MÓDULO II: COOPERAR, AYUDAR Y COMPARTIR

SESIÓN 6: Cooperar

Objetivos:

- Aprender a cooperar y colaborar en actividades de grupo.
- Conocer la importancia de la cooperación para hacer amigos/as y motivar al niño/a para que colabore y coopere en el grupo con sus compañeros/as.

Habilidades:

- Cooperar en actividades de grupo: hacer las actividades conjuntamente, mostrar un interés común, buscar un objetivo común, sin conflictos, con cumplidos, sonrisas, conversando, de forma pacífica, etc.

Técnicas:

- Las técnicas utilizadas han sido: explicaciones e instrucciones, modelado en vivo de los iguales del grupo, ensayo conductual, retroalimentación y refuerzo de la investigadora y los iguales, motivación y tareas para practicar en la semana.

Materiales: (Apéndice B.6)

- Globos y rotuladores especiales
- Tarjetas con figuras geométricas: cuadrados, triángulos y círculos, grandes, medianos y pequeños, azules, rojos y verdes.
- Tarjetas con sílabas para formar palabras (sólo para los que saben leer)

- Puzzle de un niño/a subido a una escalera ayudando a un gatito a bajar de un árbol, elaborado para la intervención.
- Bloques de construcción

SESIÓN 7: Ayudar

Objetivos:

- Desarrollar y potenciar las conductas de ayuda en el niño/a.
- Enseñar pautas a seguir en las conductas de ayuda.
- Motivar al niño/a a que realice conductas prosociales.
- Autodescubrimiento de habilidades personales de los niños/as al ayudar a otros/as, con una mejora de la propia valoración personal.

Habilidades:

- Conductas de ayuda hacia otros niños/as: ser amigable, sonreír, atender, consolar, animar, ofrecer los recursos propios, no impacientarse, etc.
- Ser capaz de valorarse uno mismo por lo que es y por lo que sabe hacer que le sirve para ayudar a otros.

Técnicas:

- Las técnicas utilizadas han sido: explicaciones e instrucciones, el reconocimiento de cada niño/a de que tiene alguna habilidad o algo que sabe hacer bien y que puede ayudar a otro niño/a con eso, modelado en vivo de los iguales, ensayo conductual, retroalimentación y refuerzo de la investigadora y los iguales, motivación y tareas para practicar en la semana.

Materiales: (Apéndice B.7)

- Tareas de laberintos para rellenar
- Tarjetas de niños/as ayudándose
- Un cubo y una pelota para hacer un juego de ayudarse
- Puzzle

SESIÓN 8: Presentarse voluntario/a

Objetivos:

- Conseguir que los participantes se presenten voluntarios en actividades de la clase o de sus compañeros/as.
- Demostrar al niño/a que tiene ciertas habilidades y capacidades personales que puede poner en práctica.
- Enseñar pautas para que confíen en sí mismos y desarrollen su autoestima: eliminar miedos, falsas creencias, potenciar pensamientos positivos.
- Motivar al niño/a para presentarse voluntario a realizar actividades y juegos que domine en su entorno natural.

Habilidades:

- Ser capaz de presentarse voluntario en juegos o tareas de clase que domine.
- Autoconocimiento de sus propias habilidades y capacidades.
- Confiar en uno mismo/a, en las propias capacidades.

Técnicas:

- Las técnicas utilizadas han sido: explicaciones e instrucciones, desarrollo de la autoestima y la confianza en sí mismo a través de la realización de tareas en las que se presentan los niños/as voluntarios, ensayo de conducta, motivar al niño/a a participar en las tareas, reconocimiento de las habilidades propias, retroalimentación y refuerzo de la investigadora y los iguales, tareas para practicar en la semana.

Materiales: (Apéndice B.8)

- Papel y lápiz.
- Puzzle de niños jugando, para salir voluntario/a, elaborado para la intervención
- Un cubo y una pelota
- Bloques de construcción

SESIÓN 9: Compartir

Objetivos:

- Enseñar a compartir y conseguir que los participantes compartan.
- Motivar al niño/a para que comparta sus cosas.

- Comprender la importancia de compartir para hacer amigos/as en las interacciones sociales con los iguales.

Habilidades:

- Compartir las cosas con otros niños/as.
- Ser consciente de que compartiendo se consiguen más amigos/as.

Técnicas:

- Las técnicas utilizadas han sido: explicaciones, instrucciones, modelado con muñecos (dibujos), “juego del dominó” sobre compartir elaborado para la intervención, ensayo de conducta, retroalimentación, motivación, tareas para practicar en la semana.

Materiales: (Apéndice B.9)

- Un cuento expuesto en tarjetas ordenadas con dibujos.
- Un dominó del mismo cuento
- Bloques de construcción.
- Varios juguetes pequeños: coches, muñecos, yo-yos, lápices grandes.

SESIÓN 10: REPASO DE LAS SESIONES DEL MÓDULO II

Objetivos:

- Repasar, recordar y practicar lo aprendido en las sesiones 6, 7, 8 y 9 con el objetivo de asentar, mantener y generalizar lo aprendido anteriormente.

Habilidades:

- Las aprendidas en las sesiones 6, 7, 8 y 9.

Técnicas:

- La técnica principal utilizada es el juego del “Tren de la Amistad”, explicado en la sesión 5, con el que se repasa y se refuerza lo aprendido en las cuatro sesiones anteriores.

Materiales: (Apéndice B.5 y B.10)

- Tablero de juego, figuras de los jugadores, dado grande, tarjetas con las preguntas, puzle, dibujos a colorear, estrellas de construcción, pivote con aros,

tarjetas con dibujos, laberintos, bloques de construcción, marionetas, tarjetas de cuento, lápices de colores.

MÓDULO III: ROLE-TAKING Y SOLUCIÓN DE PROBLEMAS INTERPERSONALES

SESIÓN 11: Role-Taking

Objetivos:

- Comprender y admitir que existen puntos de vista, pensamientos, preferencias, gustos y formas de ser diferentes a las de uno mismo/a.
- Conseguir una mejor percepción y comprensión social de los demás.
- Entender y conseguir que no prevalezcan las ideas o gustos propios sobre los de los demás.

Habilidades:

- Entender y admitir, sin enfrentamientos, los pensamientos, ideas y puntos de vista de los demás niños/as, viendo que son diferentes a los de uno mismo/a.
- Llegar a acuerdos con los compañeros/as sobre lo que hacer juntos sin entrar en conflictos, coordinando los diferentes puntos de vista.
- Saber ceder ante otros puntos de vista o preferencias y no buscar siempre hacer lo que uno prefiere.

Técnicas:

- Las técnicas utilizadas han sido: explicaciones, instrucciones, modelado con muñecos (dibujos), ensayo de conducta, retroalimentación y refuerzo de la investigadora y de los iguales, motivación, tareas para practicar en la semana.

Materiales: (Apéndice B.11)

- Un cuento expuesto con dibujos en tarjetas ordenadas, elaborado para la intervención.

SESIÓN 12: Solución de Problemas Interpersonales I

Objetivos:

- Conocer y practicar la resolución de conflictos de forma autónoma, sin entrar en peleas ni amenazas.
- Evitar problemas con los compañeros/as, evitar molestar, provocar y pelearse.
- Saber solicitar un cambio de conducta a un igual de forma considerada y respetuosa.
- Saber llegar a acuerdos con los compañeros/as.
- Responder a las provocaciones sin peleas.
- Evitar las rabietas si algo no sale como se desea.
- Autonomía personal en las conductas de autocontrol.
- Motivar al niño/a para realizar estas conductas de autocontrol, entendiendo la importancia de no molestar ni entrar en conflictos con los iguales.
- Saber reconocer las consecuencias que tendrán las acciones propias en las interacciones sociales con los compañeros/as.

Habilidades:

- Pensar soluciones alternativas ante los conflictos con los compañeros/as
- Resolver conflictos buscando soluciones pacíficas, sin enfrentamientos
- Evitar molestar, provocar y pelearse con los compañeros/as
- Ser asertivo/a con los compañeros/as, defendiendo los derechos propios y respetando los de los demás
- Saber negociar con los compañeros/as ante los conflictos
- Tener conciencia de las consecuencias de las propias conductas realizadas, tanto si son adecuadas como inadecuadas.

Técnicas:

- La técnica principal utilizada ha sido la solución de problemas interpersonales. Se ha explicado todos sus pasos y cómo llevarla a cabo, unida a otras técnicas como las explicaciones, instrucciones, modelado en vivo de iguales, ensayo de conducta, retroalimentación y refuerzo de la investigadora y de los iguales, motivación y tareas para practicar en la semana.

Materiales: (Apéndice B.12)

- Tarjetas con los pasos de la solución de problemas escenificados.
- Diversas situaciones problema para resolver

- Puzle
- Bloques de construcción.

SESIÓN 13: Solución de Problemas Interpersonales II

Objetivos:

- Los mismos que en la Sesión 12. A la solución de problemas se le han dedicado varias sesiones dada su complejidad y su importancia en el tratamiento de comportamientos agresivos. Con ello se pretende reforzar su aprendizaje y su asentamiento en el repertorio conductual de los participantes.
- Conseguir práctica en resolver conflictos diversos y adquirir habilidades de interacción alternativas a la agresión.

Habilidades:

- Las mismas que en la Sesión 12

Técnicas:

- Las mismas que en la Sesión 12

Materiales: (Apéndice B.12)

- Los mismos que en la Sesión 12

SESIÓN 14: Solución de Problemas Interpersonales III

Objetivos:

Los mismos que en la Sesión 12 y 13.

Habilidades:

Las mismas que en la sesión 12 y 13

Técnicas:

- Las técnicas utilizadas han sido: explicaciones, instrucciones, solución de problemas, motivación, juego de “La Baraja de Cartas”, en el que hay unas cartas-problema con dos cartas-soluciones para cada situación problema (una competente y otra inadecuada). Cada niño/a tiene que lanzar sobre la mesa la mejor solución, ponerla boca arriba y explicarla; después debe sacar la peor

solución ponerla boca abajo y explicar por qué no hay que usarla. A continuación se da feedback y refuerzo de la investigadora y de los iguales y se mandan tareas para practicar en la semana.

Materiales: (Apéndice B.12 y B.13)

- Tarjetas con los pasos de la solución de problemas escenificados.
- Baraja de cartas con dibujos de niños/as en varias situaciones de interacción social con iguales, elaborada para la intervención.

SESIÓN 15: REPASO DE LAS SESIONES DEL MÓDULO III

Objetivos:

- Repasar, recordar y practicar lo aprendido en las sesiones 11, 12, 13 y 14 para ayudar al asentamiento, mantenimiento y generalización de las habilidades.

Habilidades:

- Las aprendidas en las sesiones 11, 12, 13 y 14.

Técnicas:

- Las técnicas utilizadas han sido: El “Tren de la Amistad”, explicado en la sesión 5, con el que se repasa y se refuerza lo aprendido en las cuatro sesiones anteriores.

Materiales: (Apéndice B.5, B.12 y B.13)

- Tablero de juego, figuras de los jugadores, dado grande, tarjetas con las preguntas, tarjetas con los pasos de la solución de problemas y baraja de cartas de situaciones sociales elaborada para la intervención.

MÓDULO IV: HABILIDADES COMPLEJAS DE INTERACCIÓN SOCIAL

SESIÓN 16: Mantener conversaciones con iguales y dar opiniones propias

Objetivos:

- Aprender a mantener conversaciones escuchando al otro, sin hablar violentamente, ni impacientarse, sin discutir y sin decir cosas desagradables.
- Dar opiniones propias y contar experiencias personales a los amigos.
- Motivar al niño/a a que mantenga conversaciones con un solo compañero/a y con un grupo.

Habilidades:

- Conversar con los compañeros/as de forma pacífica y sin impacientarse.
- Escuchar a los demás en las conversaciones.
- Dar opiniones propias y contar experiencias personales a los amigos/as.

Técnicas:

- Las técnicas utilizadas han sido: explicaciones e instrucciones, modelado de los iguales a través del “Juego del Reloj”, en el que el niño/a ha de mantener una conversación y escuchar a los compañeros/as en un tiempo determinado, con ensayo de conducta, retroalimentación de la investigadora y los iguales, motivación y tareas para practicar en la semana.

Materiales:

- Un reloj de cartón con dibujos, representando las manecillas las figuras de un niño y una niña.
- Puzzle.

SESIÓN 17: Respetar turnos y demostrar deportividad en los juegos

Objetivos:

- Saber guardar y respetar el turno en un juego.
- Demostrar deportividad en los juegos y divertirse sin buscar siempre ganar al compañero/a.
- Saber perder y ganar, sin mostrar comportamientos ofensivos hacia los demás.

- Motivar al niño/a para que vea el valor intrínseco que tiene el juego por sí mismo y no por la victoria que se pueda obtener.

Habilidades:

- Saber guardar y respetar el turno en un juego: esperar de forma tranquila el turno de uno mismo, respetando el del otro.
- Mostrar deportividad y divertirse con los juegos.
- Saber ganar y perder, alegrándose por haber jugado.
- Controlar el enfado si se pierde.

Técnicas:

- Las técnicas utilizadas son: explicaciones, instrucciones, motivación, el “Juego del Azar” en el que sólo influye la suerte para ganar o perder. Los niños/as se van moviendo por un tablero con fichas y un dado, y haciendo lo que determinan las casillas, hay varias oportunidades de ganar y perder. Realizan ensayo conductual, siendo las reglas del juego, el respetar los turnos y el no enfadarse, lo que deben hacer y aprender. Se finaliza con retroalimentación y refuerzo de la investigadora y de los iguales, motivación y tareas para practicar en la semana en los juegos que hagan.

Materiales: (Apéndice B.14)

- Tablero de juego con dibujos y casillas en las que se avanza, se retrocede o se guarda un turno sin jugar. Fichas de colores para jugar y un dado grande de cartulina. El juego ha sido elaborado específicamente para la intervención.

SESIÓN 18: Invitar a jugar y asumir ciertos liderazgos sociales

Objetivos:

- Aprender cómo invitar a jugar a los iguales y llevarlo a cabo.
- Asumir ciertos liderazgos sociales y sentirse importante con ello.
- Desarrollar y potenciar la autoestima y la confianza en sí mismo en esas situaciones.
- Motivar al niño/a a realizar estos intercambios sociales.

Habilidades:

- Invitar a jugar a los iguales, utilizando la sonrisa, mirada y postura adecuadas, hablar pacíficamente, explicar el juego y lo divertido que es, animar a jugar a los demás.
- Dirigir un juego, guiando a los demás de forma pacífica y sintiéndose importante por ello.
- Sentir confianza en uno mismo/a al liderar situaciones sociales en las que uno/a se siente eficaz.

Técnicas:

- Las técnicas utilizadas han sido: instrucciones, explicaciones, “Juegos de Imaginación” donde cada niño/a invita a jugar a los demás y se erige como líder guiando el juego como él quiere, mientras los demás hacen lo que él/ella vaya indicando; esto se acompaña de modelado en vivo invitando a jugar, ensayo de conducta, retroalimentación y refuerzo de la investigadora y los iguales, motivación y tareas para practicar en la semana.

Materiales:

- “Juegos imaginarios” (capitán de barco, profesora, piloto de nave espacial, etc.).
- Puzzle.

SESIÓN 19: Aceptar las diferencias y respetar a los demás

Objetivos:

- Aceptar a los otros niños/as y no reírse de ellos, entendiendo las diferencias: ser diferente no es ser peor ni mejor sino sólo ser distinto.
- Respetar a los compañeros/as y ser amable con ellos/as.
- Valorar las cualidades de los demás y decir cumplidos a los compañeros/as, pensando que todos tienen algo bueno.
- Motivar al niño/a a realizar estas conductas.

Habilidades:

- Entender y aceptar las diferencias, y no reírse de los demás.
- Respetar a los demás y ser amable (ayudar, prestar cosas, colaborar, comprender, no chillar).
- Valorar aspectos positivos de los demás y decir cumplidos de forma amable.

Técnicas:

- Las técnicas utilizadas han sido: explicaciones; instrucciones; modelado en vivo de los iguales planteando situaciones donde se valoran aspectos positivos de otros niños/as y se dicen cumplidos, respetando las diferencias; ensayo de conducta; retroalimentación y refuerzo; motivación y tareas para practicar en la semana.

Materiales: (Apéndice B.15)

- Puzzle sobre niños/as diferentes jugando juntos, elaborado específicamente para la intervención.

SESIÓN 20: REPASO DE LAS SESIONES DEL MÓDULO IV

Objetivos:

- Repasar, recordar y practicar lo aprendido en las sesiones 16, 17, 18 y 19 para ayudar a su asentamiento, mantenimiento y generalización.

Habilidades:

- Las aprendidas en las sesiones 16, 17, 18 y 19.

Técnicas:

- Las técnicas utilizadas son las mismas que en el resto de las sesiones de repaso, “El Tren de la Amistad”, explicado en la sesión 5.

Materiales: (Apéndice B.5)

- Tablero de juego, figuras de jugadores, dado grande, tarjetas con las preguntas, un reloj de cartón, juegos imaginarios.

SESIÓN 21: REPASO DE LOS 4 MÓDULOS Y FIESTA DE DESPEDIDA

Objetivos:

- Finalizar formalmente las sesiones y despedirse de los niños/as, celebrando lo bien que lo han aprendido todo y lo amigos/as que se han hecho en ese grupo de trabajo compartiendo juntos tantas actividades sociales.

- Canjear los refuerzos de la Economía de Fichas (los perritos Bobby) por los últimos regalos.
- Hacer un repaso general de todo lo aprendido en el Programa.
- Hacer ver a los niños/as que tienen que seguir haciendo lo que se les ha enseñado y que eso les sirve en sus interacciones sociales con los compañeros/as diariamente, intentando buscar su autonomía social personal.
- Hacer una fiesta final divertida y que los niños/as se queden contentos/as, motivados/as
- Que sigan siendo amigos/as todos los componentes de los grupos de trabajo y puedan compartir sus experiencias vividas a lo largo de las sesiones del programa.

Habilidades:

- Las aprendidas en las 20 sesiones anteriores (repaso general): mantener lo aprendido y quedarse con la alegría de haberlo aprendido y de haber hechos buenos amigos/as con los que seguir jugando.

Técnicas:

- Las técnicas utilizadas han sido: explicaciones, instrucciones, consejos de recuerdo, repaso verbal, juegos libres, despedida a través de juegos y diversión, último canjeo de los perritos Bobys obtenidos.

Materiales: (Apéndice B.16)

- Dibujo grande de niños/as jugando juntos y compartiendo sus juguetes.
- Puzle gigante con dibujos de cosas alusivas a las sesiones.
- Pancarta de la amistad (que ha estado presente en todas las sesiones)
- Fichas del perrito Bobby (que se han utilizado a lo largo de todo el programa)
- Globos.
- Serpentina.
- Piñata.
- Caramelos.
- Regalos: lápices de colores, cochecitos, recortables, estuches para meter lápices, lápices grandes decorados.
- Cartulina con un dibujo de un niño/a con Bobby para colorear.
- Folios con payasos y dibujos variados para colorear.

CAPÍTULO 6

RESULTADOS I: RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN PREVIA A LA INTERVENCIÓN (PRETEST)

En este primer capítulo de resultados se van a exponer los datos relativos a la evaluación de los participantes en las diferentes variables dependientes antes de la intervención (momento pretest). El capítulo consta de cinco apartados que han sido organizados según las variables medidas: indicadores sociométricos, percepción de profesores y educadores acerca de la agresión social y de las habilidades de interacción social, estrategias de interacción social observadas, conocimiento de estrategias de interacción social, y competencia y aceptación autopercebidas.

En cada uno de los apartados la información se ha estructurado de forma que, en un primer subapartado, se ofrecen los análisis relativos a la muestra total de cada una de las variables medidas, y a continuación se presenta la comparación entre grupo control y grupo intervención de dichas variables en el momento pretest. En general, estos contrastes mostrarán que en la evaluación previa a la intervención no existían diferencias significativas entre el grupo intervención y el grupo de referencia.

6.1. Indicadores Sociométricos en el pretest

6.1.1. Análisis descriptivo de indicadores sociométricos en la muestra total

Los indicadores sociométricos de la muestra completa antes de la intervención presentan tasas altas de rechazo y muy bajas de elecciones sociales (Tabla 6.1), lo que sitúa a más del 90% de los participantes en el estatus sociométrico de rechazado o de ignorado (Tabla 6.2).

Tabla 6.1
Datos descriptivos de elecciones y rechazos en la muestra total en el Pretest

Indicadores Sociométricos	Mínimo	Máximo	<i>M</i>	<i>DT</i>
Nº de elecciones	0	3	0.79	1.103
Nº de rechazos	0	15	9.25	5.334

Tabla 6.2
Frecuencias y porcentajes de estatus sociométricos en la muestra total en el Pretest

Estatus Sociométrico	N	%
Rechazado	17	70.8
Ignorado	5	20.8
Promedio	2	8.3

6.1.2. Comparación intergrupo grupo control - grupo intervención: Indicadores sociométricos

El perfil sociométrico del grupo control es equivalente al del grupo intervención como muestran los análisis realizados en el pretest. El contraste t de Student para muestras independientes indica que no hay diferencias significativas entre la media de elecciones del grupo control (0.75) y del intervención (0.83); $t(22) = -0.181, p = .858$. Tampoco existen diferencias significativas entre la media de rechazos del grupo control (8.83) y del intervención (9.67); $t(22) = -0.375, p = .711$.

Asimismo, la distribución de participantes en los diferentes estatus sociométricos es prácticamente idéntica en el grupo control y en el de intervención en la medición pretest. La mayoría de los participantes pertenecen al estatus de rechazado o de ignorado como muestra la prueba X^2 para distribución de frecuencias entre grupos (Tabla 6.3); $X^2(2, N = 24) = 0.259, p = .879$.

Tabla 6.3
Distribución de participantes en estatus sociométricos en el grupo control y en el de intervención en el pretest

		Grupos	
		Control	Intervención
Estatus sociométrico	Rechazado	8	9
	Ignorado	3	2
	Promedio	1	1
Total		12	12

6.2. Percepción de profesores y educadores acerca de la agresión social y de las habilidades de interacción social en el pretest

6.2.1. Análisis descriptivo de la percepción de profesores y educadores acerca de la agresión social y de las habilidades de interacción social en la muestra total

Antes de la intervención, tanto los profesores de los colegios como los educadores del centro de acogida puntúan en un rango alto en agresión social a más del 60% de los participantes, mientras que en habilidades de interacción social son puntuados en un rango bajo más del 87% (Tabla 6.4 y Tabla 6.5).

Tabla 6.4
Datos descriptivos de la percepción de Profesores en la muestra total en el Pretest

Percepción de Profesores	Mínimo Puntos	Máximo Puntos	Rango Puntos	N	%	<i>M</i>	<i>DT</i>
Agresión social	9	46	Bajo	8	33.3	32.75	15.641
			Medio	0	0.0		
			Alto	16	66.7		
Habilidades de interacción social	20	89	Bajo	22	91.7	37.63	18.914
			Medio	2	8.3		
			Alto	0	0.0		

Tabla 6.5
Datos descriptivos de la percepción de Educadores en la muestra total en el Pretest

Percepción de Educadores	Mínimo Puntos	Máximo Puntos	Rango Puntos	N	%	<i>M</i>	<i>DT</i>
Agresión social	7	44	Bajo	8	33.3	29.67	15.485
			Medio	1	4.2		
			Alto	15	62.5		
Habilidades de interacción social	20	93	Bajo	21	87.5	41.79	19.551
			Medio	3	12.5		
			Alto	0	0.0		

6.2.2. Comparación intergrupo grupo control - grupo intervención: percepción de profesores y educadores acerca de la agresión social y de las habilidades de interacción social

La percepción de los profesores de los colegios acerca de la agresión social y de las habilidades de interacción social de los participantes es similar para los menores del grupo control y para los del grupo intervención en el pretest. En el caso de la percepción de los educadores del centro de acogida, los resultados señalan en la misma dirección.

En cuanto a la percepción de los profesores, no hay diferencias significativas entre grupo control e intervención en las puntuaciones medias de ninguno de los dos cuestionarios que cumplimentaron en el pretest:

1. Agresión social: grupo control (32.5), intervención (33); $t(22) = -0.077, p = .940$
2. Habilidades de interacción social: grupo control (38.08), intervención (37.17); $t(22) = 0.116, p = .909$

Por lo que respecta a la percepción de los educadores, tampoco hay diferencias significativas entre grupo control e intervención en las puntuaciones medias de ninguno de los dos cuestionarios que cumplimentaron en el pretest:

1. Agresión social: grupo control (29.25), intervención (30.08); $t(22) = -0.129, p = .899$
2. Habilidades de interacción social: grupo control (42.50), intervención (41.08); $t(22) = 0.174, p = .864$

6.3. Estrategias de interacción social observadas en el pretest

6.3.1. Análisis descriptivo de las estrategias de interacción social observadas en la muestra total

Las estrategias de interacción social de los participantes observadas en el contexto natural del recreo indican que en la muestra total, antes de la intervención, las estrategias predominantes fueron las agresivas, mientras que las menos utilizadas fueron las prosociales (Tabla 6.6).

Tabla 6.6

Datos descriptivos de las estrategias de interacción social observadas en contexto natural en la muestra total en el Pretest

Estrategias de interacción				
Observación Natural	Mínimo	Máximo	<i>M</i>	<i>DT</i>
Estrategias agresivas	0	16	8.42	6.317
Estrategias prosociales	0	5	0.83	1.308
Estrategias c6mpetentes	3	16	7.71	3.368
Recurrir a la autoridad	0	6	2.83	1.551
Estrategias pasivas	0	16	4.71	6.497

Las estrategias de interacción social observadas en los colegios en una situación seminatural de juego, señalan que en la muestra total, antes de la intervención, las estrategias con la media más alta fueron las competentes seguidas de las agresivas, mientras que las que obtuvieron la media más baja fueron las estrategias que recurren a la autoridad seguidas de las prosociales (Tabla 6.7).

Tabla 6.7

Datos descriptivos de las estrategias de interacción social observadas en una situación seminatural en la muestra total en el Pretest

Estrategias de interacción				
Observación Seminatural	Mínimo	Máximo	<i>M</i>	<i>DT</i>
Estrategias agresivas	0	13	6.13	4.902
Estrategias prosociales	0	6	2.04	1.706
Estrategias competentes	4	16	8.13	2.953
Recurrir a la autoridad	0	4	1.46	1.474
Estrategias pasivas	0	16	4.21	5.225

Las grabaciones de la situación seminatural fueron analizadas por segunda vez por una observadora diferente de la inicial, con el objetivo de estimar la fiabilidad interjueces de los análisis realizados. Tras aplicar la fórmula: acuerdos/acuerdos + desacuerdos x 100, se obtuvo un coeficiente de fiabilidad total de 0.82.

6.3.2. Comparación intergrupo grupo control - grupo intervención: estrategias de interacción social observadas

Antes de la intervención, las medias de estrategias de interacción social de los participantes observadas en el contexto natural del recreo en el grupo control y en el grupo intervención, no presentan diferencias significativas en ninguno de los cinco tipos de estrategias analizados:

1. Estrategias agresivas: control (7.50), intervención (9.33); $t(22) = -0.703, p = .489$
2. Estrategias prosociales: control (1.25), intervención (0.42); $t(22) = 1.615, p = .121$
3. Estrategias competentes: control (8.42), intervención (7); $t(22) = 1.032, p = .313$
4. Recurrir a la autoridad: control (2.42), intervención (3.25); $t(22) = -1.338, p = .194$
5. Estrategias pasivas: control (4), intervención (5.42); $t(22) = -0.526, p = .604$

Antes de la intervención, las medias de estrategias de interacción social de los participantes observadas en una situación seminatural de juego en el grupo control y en el grupo intervención, tampoco presentan diferencias significativas en ninguno de los cinco tipos de estrategias analizados:

1. Estrategias agresivas: control (5.17), intervención (7.08); $t(22) = -0.956, p = .349$
2. Estrategias prosociales: control (2.58), intervención (1.50); $t(22) = 1.608, p = .122$
3. Estrategias competentes: control (8.92), intervención (7.33); $t(22) = 1.335, p = .195$
4. Recurrir a la autoridad: control (1), intervención (1.92); $t(22) = -1.571, p = .130$
5. Estrategias pasivas: control (3.25), intervención (5.17); $t(22) = -0.895, p = .381$

6.4. Conocimiento de estrategias de interacción social en el pretest

6.4.1. Análisis descriptivo del conocimiento de estrategias de interacción social en la muestra total

En cuanto al conocimiento verbalizado de estrategias de interacción social, antes de la intervención, los participantes muestran una media cercana a tres estrategias en el conocimiento de las competentes en el total de las ocho situaciones que se les presentan, frente a una media cercana a cuatro estrategias en el conocimiento de las agresivas y las de recurrir a la autoridad. En el conocimiento de estrategias prosociales y pasivas, los participantes exhiben un media más baja que las anteriores que no llega a dos

estrategias. De los cinco tipos de estrategias analizadas la media más baja corresponde al conocimiento de las estrategias prosociales, mientras que la media más alta hace referencia al conocimiento de las agresivas (Tabla 6.8).

Tabla 6.8
 Datos descriptivos del conocimiento de estrategias de interacción social en la muestra total en el Pretest

Conocimiento de Estrategias	Mínimo	Máximo	<i>M</i>	<i>DT</i>
Estrategias agresivas	0	8	3.96	3.014
Estrategias prosociales	0	4	1.17	1.049
Estrategias competentes	1	7	2.79	1.532
Recurrir a la autoridad	1	7	3.75	1.511
Estrategias pasivas	0	7	1.83	2.316

6.4.2. Comparación intergrupo grupo control - grupo intervención: conocimiento de estrategias de interacción social

Las puntuaciones medias obtenidas en el grupo control y en el grupo intervención en el conocimiento verbalizado de estrategias de interacción social, no presentan diferencias significativas en ninguno de los cinco grupos de estrategias establecidos en la medición pretest:

1. Conocimiento de estrategias agresivas: control (3.83), intervención (4.08); $t(22) = -0.199, p = .844$
2. Conocimiento de estrategias prosociales: control (1.33), intervención (1); $t(22) = 0.771, p = .449$
3. Conocimiento de estrategias competentes: control (2.58), intervención (3); $t(22) = -0.658, p = .517$
4. Conocimiento de estrategias de recurrir a la autoridad: control (3.58), intervención (3.92); $t(22) = -0.32, p = .600$
5. Conocimiento de estrategias pasivas: control (1.75), intervención (1.92); $t(22) = -0.173, p = .865$

6.5. Competencia y aceptación autopercebidas en el pretest

6.5.1. Análisis descriptivo de la competencia y aceptación autopercebidas en la muestra total

La competencia y aceptación autopercebidas por los niños y niñas de la muestra total, antes de la intervención, en las cuatro dimensiones analizadas, indica que la media más elevada hace referencia a la competencia física seguida de la aceptación materna, siendo la media más baja la correspondiente a la aceptación de iguales (Tabla 6.9).

Tabla 6.9
Datos descriptivos de competencia y aceptación autopercebidas en la muestra total en el Pretest

Competencia y aceptación autopercebidas	Mínimo	Máximo	<i>M</i>	<i>DT</i>
Competencia cognitiva	6	24	16.50	5.603
Competencia física	7	24	17.54	5.437
Aceptación de iguales	6	24	15.21	5.150
Aceptación materna	6	24	17.25	5.015
Autopercepción global	26	96	66.50	17.973

6.5.2. Comparación intergrupo grupo control - grupo intervención: Competencia y aceptación autopercebidas

Los participantes del grupo control y del grupo intervención manifiestan autopercepciones muy similares en las cuatro dimensiones analizadas, tanto en las de competencia como en las de aceptación social en el pretest. No se encuentran diferencias significativas en ninguno de los ámbitos evaluados:

1. Competencia cognitiva autopercebida: control (16.92), intervención (16.08); $t(22) = -0.357, p = .724$
2. Competencia física autopercebida: control (17.67), intervención (17.42); $t(22) = 0.110, p = .913$

3. Aceptación de iguales autopercebida: control (15), intervención (15.42); $t(22) = -0.194, p = .848$
4. Aceptación materna autopercebida: control (17.42), intervención (17.08); $t(22) = 0.159, p = .875$
5. Autopercepción global: control (67), intervención (66); $t(22) = 0.133, p = .895$

CAPÍTULO 7

RESULTADOS II: COMPARACIÓN INTRAGRUPO PRETEST-POSTEST EN GRUPO CONTROL Y EN GRUPO INTERVENCIÓN

En este segundo capítulo de resultados se presentan los datos referidos a la comparación intragrupo entre el momento pretest y el momento posttest de las diferentes variables dependientes tanto en el grupo control como en el grupo intervención. El capítulo consta de cinco apartados que han sido organizados según las variables medidas: indicadores sociométricos, percepción de profesores y educadores acerca de la agresión social y de las habilidades de interacción social, estrategias de interacción social observadas, conocimiento de estrategias de interacción social, y competencia y aceptación autopercebidas.

En cada uno de los apartados la información se ha estructurado de forma que, en un primer subapartado, se ofrecen los análisis obtenidos de cada una de las variables medidas en el grupo control, comparando el momento pretest con el posttest. En un segundo subapartado se presentan los mismos análisis intragrupo relativos al grupo intervención comparando también las mediciones pretest y posttest. En general, estos contrastes mostrarán que, en el grupo control no existen diferencias significativas entre las mediciones del pretest y del posttest, mientras que en el grupo intervención sí que aparecen diferencias significativas entre la evaluación realizada antes de la intervención y después de la misma.

7.1. Comparación intragrupo pretest-posttest de indicadores sociométricos

7.1.1. Grupo Control: Indicadores sociométricos en pretest y posttest

El perfil sociométrico que muestra el grupo control en el pretest se mantiene igual en el posttest. El contraste t de Student de medidas repetidas indica que no hay diferencias significativas entre la media de elecciones en la medición pretest (0.75) y en la medición posttest (0.92); $t(11) = -0.804$, $p = .438$. Tampoco existen diferencias significativas entre la media de rechazos en el momento pretest (8.83) y en el posttest (8.75); $t(11) = 0.321$, $p = .754$.

Para comprobar si la distribución de los participantes en los diferentes estatus sociométricos difería o no entre pretest y posttest en el grupo control, se ha utilizado la

prueba de los Signos para muestras relacionadas analizando si existen diferencias entre los valores obtenidos en el pretest y en el postest, obteniéndose una significación de $p = 1.000$ (12 empates en los 12 participantes). Esto indica que no existen diferencias significativas entre los datos del pretest y los del postest, encontrándose que todos los participantes mantuvieron el mismo estatus sociométrico en la evaluación inicial y en el momento postest: los niños y niñas que fueron rechazados en el primer momento de la medición ($n = 8$) fueron igualmente rechazados en el segundo momento; así como los participantes que fueron ignorados en el pretest ($n = 3$) también lo fueron en el postest.

7.1.2. Grupo Intervención: Indicadores sociométricos en pretest y postest

A diferencia del grupo control, en el grupo intervención se observan diferencias significativas entre las mediciones del pretest y del postest. La media del número de elecciones en el postest (2.25) ha aumentado con respecto a la media de elecciones en el pretest (0.83): $t(11) = -6.189, p = .000$. Asimismo la media de rechazos en el postest (5.08) ha disminuido con respecto al pretest (9.67): $t(11) = 7.688, p = .000$ (Figura 7.1).

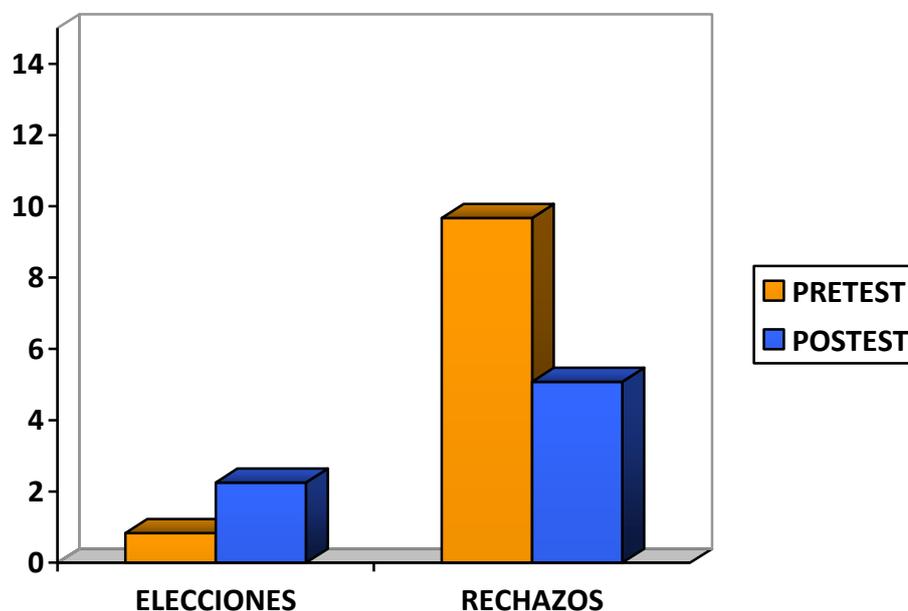


Figura 7.1. Media de elecciones y rechazos en el grupo intervención en el pretest y en el postest

Se ha utilizado la prueba de los Signos para muestras relacionadas con la intención de analizar si existen diferencias en el estatus sociométrico de los participantes entre el pretest y el postest, obteniéndose una significación de $p = .008$. Esto indica que sí hay diferencias significativas entre los datos del pretest y los del postest, encontrándose en esta prueba los siguientes resultados: cero diferencias en sentido negativo (no hubo deterioro en ningún estatus sociométrico); cuatro empates (cuatro estatus sociométricos se mantuvieron igual); y ocho diferencias en sentido positivo (ocho participantes mejoraron su estatus sociométrico entre pretest y postest) (Tabla 7.1).

Tabla 7.1
Distribución de estatus sociométricos del grupo intervención en el pretest y en el postest

		Post-Estatus Sociométrico			Total
		Rechazado	Ignorado	Promedio	
Pre-Estatus Sociométrico	Rechazado	3	0	6	9
	Ignorado	0	0	2	2
	Promedio	0	0	1	1
Total		3	0	9	12

7.2. Comparación intragrupo pretest-postest de la percepción de profesores y educadores acerca de la agresión social y de las habilidades de interacción social

7.2.1. Grupo Control: Percepción de profesores y educadores en pretest y postest

En primer lugar, la percepción que muestran los profesores de los colegios acerca de la agresión social y de las habilidades de interacción social de los participantes no varía entre las mediciones del pretest y las del postest en el grupo control. El contraste t de Student de medidas repetidas indica que no hay diferencias significativas entre la media de la puntuación de agresión social en la medición pretest (32.50) y en la medición postest (32.83); $t(11) = -.804, p = .438$. Tampoco existen diferencias significativas entre la media de la puntuación de habilidades de interacción social en el momento pretest (38.08) y en el postest (38.33); $t(11) = -0.383, p = .709$.

En segundo lugar, la percepción que muestran los educadores del centro de acogida acerca de las habilidades de interacción social de los participantes no varía

entre las mediciones del pretest y las del postest en el grupo control. Sin embargo, los educadores perciben como más agresivos a los participantes del grupo control en el momento postest que en el pretest. El contraste t de Student de medidas repetidas indica que no hay diferencias significativas entre la media de la puntuación de habilidades de interacción social en la medición pretest (42.50) y en la medición postest (41.58); $t(11) = -1.328, p = .211$. Mientras que sí se encuentran diferencias significativas entre la media de la puntuación de agresión social en el momento pretest (29.25) y en el postest (31.33); $t(11) = -4.172, p = .002$.

En tercer lugar, se ha analizado si profesores y educadores tienen una percepción diferente acerca de la agresión social y de las habilidades de interacción social de los niños y niñas. La Figura 7.2 representa las puntuaciones medias de percepción en agresión social tanto de profesores como de educadores en el momento pretest y en el postest en el grupo control.

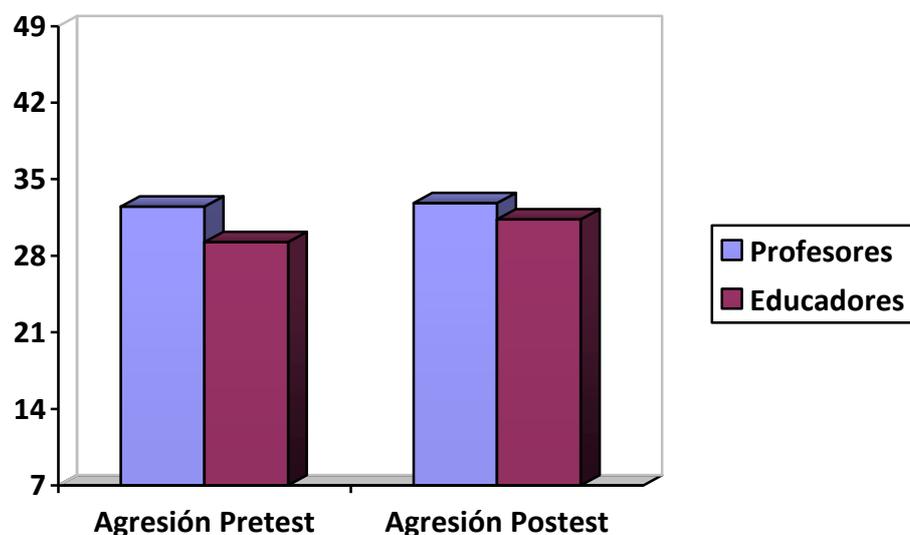


Figura 7.2. Percepción de agresión social de los profesores y educadores en pretest y postest en el grupo control

El contraste t de Student de medidas repetidas indica que, en el momento pretest, los profesores perciben a los participantes como más agresivos (32.50) que los educadores (29.25), existiendo diferencias significativas: $t(11) = -7.025, p = .000$. Asimismo la prueba t de Student indica que, en el momento postest, no existen diferencias significativas entre la percepción de agresión social de los profesores

(32.83) y de los educadores (31.33): $t(11) = 2.045$, $p = .066$. No obstante, se puede observar una tendencia a la significación.

La Figura 7.3 representa las puntuaciones medias de percepción de habilidades de interacción social tanto de profesores como de educadores en el momento pretest y en el postest en el grupo control.

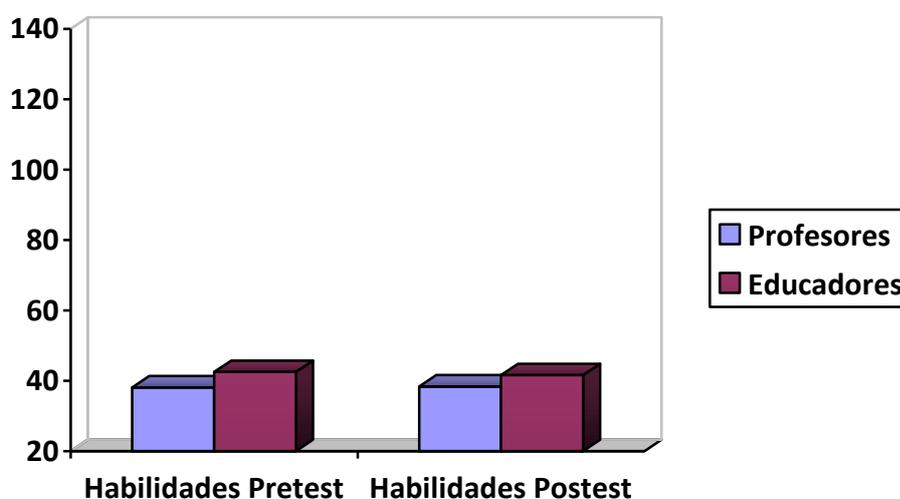


Figura 7.3. Percepción de habilidades de interacción social de los profesores y educadores en pretest y postest en el grupo control

El contraste t de Student de medidas repetidas indica que, en el momento pretest, los profesores perciben a los participantes como menos habilidosos socialmente (38.08) que los educadores (42.50), existiendo diferencias significativas: $t(11) = -7.255$, $p = .000$. Asimismo la prueba t de Student indica que, en el momento postest, los profesores siguen percibiendo a los participantes con menos habilidades de interacción social (38.33) que los educadores (41.58), existiendo diferencias significativas: $t(11) = -2.652$, $p = .023$.

7.2.2. Grupo Intervención: Percepción de profesores y educadores en pretest y postest

En primer lugar, la percepción que muestran los profesores de los colegios acerca de la agresión social y las habilidades de interacción social de los participantes

varía de forma significativa tras la implementación del programa de intervención. El contraste *t* de Student de medidas repetidas indica que existen diferencias significativas entre la media de la puntuación de agresión social en la medición pretest (33) y en la medición postest (21.25); $t(11) = 7.817, p = .000$. También existen diferencias significativas entre la media de la puntuación de habilidades de interacción social en el momento pretest (37.17) y en el postest (74.92); $t(11) = -8.179, p = .000$.

En segundo lugar, la percepción que muestran los educadores del centro de acogida acerca de la agresión social y las habilidades de interacción social de los participantes también cambia de forma significativa tras la implementación del programa de intervención. El contraste *t* de Student de medidas repetidas indica que hay diferencias significativas entre la media de la puntuación de agresión social en el momento pretest (30.08) y en el postest (21.50); $t(11) = 5.505, p = .000$. Asimismo se encuentran diferencias estadísticamente significativas entre la media de la puntuación de habilidades de interacción social en la medición pretest (41.08) y en la medición postest (71.33); $t(11) = -8.071, p = .000$.

En tercer lugar, se ha analizado si profesores y educadores difieren en la percepción que tienen acerca de la agresión social y de las habilidades de interacción social de los participantes. La Figura 7.4 representa las puntuaciones medias de percepción en agresión social tanto de profesores como de educadores en el momento pretest y en el postest en el grupo intervención.

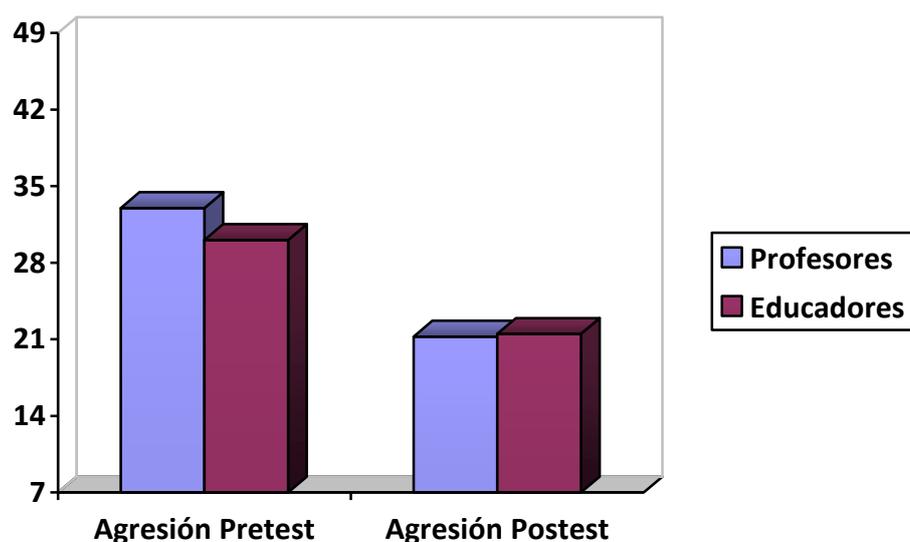


Figura 7.4. Percepción de agresión social de los profesores y educadores en pretest y postest en el grupo intervención

El contraste *t* de Student de medidas repetidas indica que, en el momento pretest, los profesores perciben a los participantes como más agresivos (33) que los educadores (30.08), existiendo diferencias significativas: $t(11) = 6.027, p = .000$. Sin embargo, la prueba *t* de Student indica que, tras la intervención, se igualan los valores no encontrándose diferencias significativas entre la percepción de agresión social de los profesores (21.25) y de los educadores (21,50): $t(11) = -0.821, p = .429$.

La Figura 7.5 representa las puntuaciones medias de percepción de habilidades de interacción social tanto de profesores como de educadores en el momento pretest y en el postest en el grupo intervención.

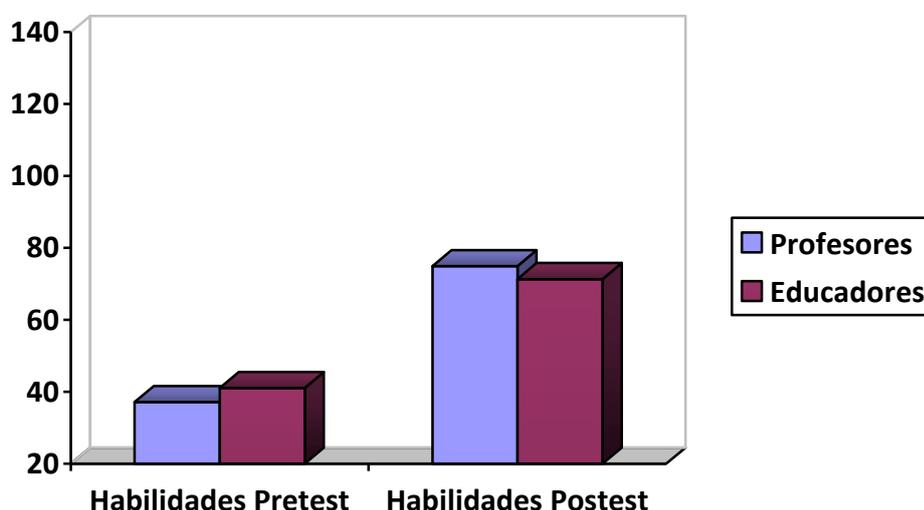


Figura 7.5. Percepción de habilidades de interacción social de los profesores y educadores en pretest y postest en el grupo intervención

El contraste *t* de Student de medidas repetidas indica que, en el momento pretest, los profesores de los colegios perciben a los participantes como menos habilidosos socialmente (37.17) que los educadores del centro de acogida (41.08), existiendo diferencias significativas: $t(11) = -9.015, p = .000$. Asimismo la prueba *t* de Student indica que, tras la implementación del programa de intervención, existen diferencias significativas entre ambas percepciones siendo esta vez los profesores los que perciben a los participantes como más habilidosos socialmente (74.92) que los educadores (71.33): $t(11) = 3.187, p = .009$.

7.3. Comparación intragrupo pretest-postest de estrategias de interacción social observadas

7.3.1. Grupo Control: Estrategias de interacción social observadas en pretest y postest

En primer lugar, las estrategias de interacción social de los participantes observadas en el contexto natural del recreo de los colegios no varían entre las mediciones del momento pretest y las mediciones del momento postest en el grupo control. El contraste t de Student de medidas repetidas indica que no hay diferencias significativas entre las medias pretest y postest de ninguno de los cinco tipos de estrategias analizados:

1. Estrategias agresivas: pretest (7.50), postest (7.92); $t(11) = -1.820, p = .096$
2. Estrategias prosociales: pretest (1.25), postest (1.17); $t(11) = 0.561, p = .586$
3. Estrategias competentes: pretest (8.42), postest (8.08); $t(11) = 1.483, p = .166$
4. Recurrir a la autoridad: pretest (2.42), postest (2.92); $t(11) = -1.198, p = .256$
5. Estrategias pasivas: pretest (4), postest (4.25); $t(11) = -0.397, p = .699$

En segundo lugar, las estrategias de interacción social de los participantes observadas en los colegios en una situación seminatural de juego tampoco varían entre las mediciones del momento pretest y las mediciones del momento postest en el grupo control. El contraste t de Student de medidas repetidas indica que no hay diferencias significativas entre las medias pretest y postest de ninguno de los cinco tipos de estrategias analizados:

1. Estrategias agresivas: pretest (5.17), postest (5.58); $t(11) = -1.449, p = .175$
2. Estrategias prosociales: pretest (2.58), postest (2.17); $t(11) = 1.820, p = .096$
3. Estrategias competentes: pretest (8.92), postest (9.17); $t(11) = -1.149, p = .275$
4. Recurrir a la autoridad: pretest (1), postest (1.25); $t(11) = -1.149, p = .275$
5. Estrategias pasivas: pretest (3.25), postest (3.58); $t(11) = -1.483, p = .166$

En tercer lugar, se ha analizado si existen diferencias entre las estrategias de interacción social observadas en los participantes en la observación natural y las observadas en la situación seminatural tanto en el pretest como en el postest. La Figura 7.6 representa las puntuaciones medias de los cinco tipos de estrategias observados

tanto en la observación natural como en la seminatural en el momento pretest y en el postest en el grupo control.

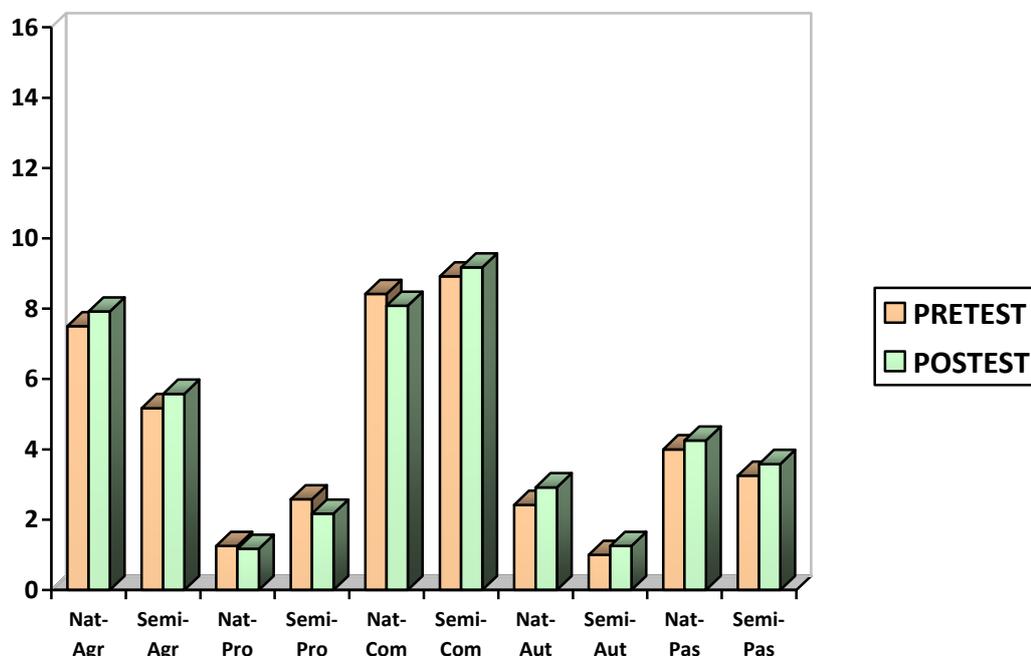


Figura 7.6. Estrategias de interacción social observadas en la observación natural y en la seminatural en pretest y postest en el grupo control

El contraste *t* de Student de medidas repetidas indica que, en el grupo control, realizando una comparación entre las estrategias de interacción social observadas en el contexto natural y las observadas en la situación seminatural en el pretest, se obtienen los siguientes resultados:

1. Estrategias agresivas: observación natural (7.50), observación seminatural (5.17); $t(11) = 2.815, p = .017$. Existen diferencias significativas, observándose más estrategias agresivas en la observación natural.

2. Estrategias prosociales: observación natural (1.25), observación seminatural (2.58); $t(11) = -5.204, p = .000$. Existen diferencias significativas, observándose más estrategias prosociales en la observación seminatural.

3. Estrategias competentes: observación natural (8.42), observación seminatural (8.92); $t(11) = -1.593, p = .139$. No existen diferencias significativas entre las

estrategias competentes observadas en el contexto natural y las observadas en la situación seminatural.

4. Recurrir a la autoridad: observación natural (2.42), observación seminatural (1); $t(11) = 3.261, p = .008$. Existen diferencias significativas, observándose más estrategias de recurrir a la autoridad en la observación natural.

5. Estrategias pasivas: observación natural (4), observación seminatural (3.25); $t(11) = 1.149, p = .275$. No existen diferencias significativas entre las estrategias pasivas observadas en el contexto natural y las observadas en la situación seminatural.

El contraste t de Student de medidas repetidas indica que, en el grupo control, realizando una comparación entre las estrategias de interacción social observadas en el contexto natural y las observadas en la situación seminatural en el postest, se obtienen los siguientes resultados que van en la misma línea de los obtenidos en el pretest:

1. Estrategias agresivas: observación natural (7.92), observación seminatural (5.58); $t(11) = 2.913, p = .014$. Existen diferencias significativas, observándose más estrategias agresivas en la observación natural.

2. Estrategias prosociales: observación natural (1.17), observación seminatural (2.17); $t(11) = -2.708, p = .020$. Existen diferencias significativas, observándose más estrategias prosociales en la observación seminatural.

3. Estrategias competentes: observación natural (8.08), observación seminatural (9.17); $t(11) = -2.169, p = .053$. No existen diferencias significativas entre las estrategias competentes observadas en el contexto natural y las observadas en la situación seminatural; aunque puede observarse tendencia a la significación.

4. Recurrir a la autoridad: observación natural (2.92), observación seminatural (1.25); $t(11) = 2.865, p = .015$. Existen diferencias significativas, observándose más estrategias de recurrir a la autoridad en la observación natural.

5. Estrategias pasivas: observación natural (4.25), observación seminatural (3.58); $t(11) = 1.301, p = .220$. No existen diferencias significativas entre las estrategias pasivas observadas en el contexto natural y las observadas en la situación seminatural.

7.3.2. Grupo Intervención: Estrategias de interacción social observadas en pretest y postest

En primer lugar, las estrategias de interacción social de los participantes observadas en el contexto natural de los recreos de los colegios varían entre las mediciones del momento pretest y las mediciones del momento postest en el grupo intervenido. El contraste t de Student de medidas repetidas indica que, tras la intervención, existen diferencias significativas entre las medias pretest y postest en los cinco tipos de estrategias analizados:

1. Estrategias agresivas: pretest (9.33), postest (6.08); $t(11) = 4.117, p = .002$
2. Estrategias prosociales: pretest (0.42), postest (1.33); $t(11) = -3.527, p = .005$
3. Estrategias competentes: pretest (7), postest (8.50); $t(11) = -3.317, p = .007$
4. Recurrir a la autoridad: pretest (3.25), postest (2.17); $t(11) = 4.168, p = .002$
5. Estrategias pasivas: pretest (5.42), postest (3.42); $t(11) = 2.918, p = .014$

En segundo lugar, las estrategias de interacción social de los participantes observadas en los colegios en una situación seminatural de juego también varían entre las mediciones del momento pretest y las mediciones del momento postest en el grupo intervenido. El contraste t de Student de medidas repetidas indica que, tras la intervención, sí hay diferencias significativas entre las medias pretest y postest de los cinco tipos de estrategias analizados:

1. Estrategias agresivas: pretest (7.08), postest (5.67); $t(11) = 4.529, p = .001$
2. Estrategias prosociales: pretest (1.50), postest (2.08); $t(11) = -3.924, p = .002$
3. Estrategias competentes: pretest (7.33), postest (9.33); $t(11) = -8.124, p = .000$
4. Recurrir a la autoridad: pretest (1.92), postest (0.75); $t(11) = 4.841, p = .001$
5. Estrategias pasivas: pretest (5.17), postest (2.50); $t(11) = 3.934, p = .002$

En tercer lugar, se ha analizado si existen diferencias entre las estrategias de interacción social observadas en los participantes en la observación natural y las observadas en la situación seminatural tanto en el pretest como en el postest tras la intervención. La Figura 7.7 representa las puntuaciones medias de los cinco tipos de estrategias observados tanto en la observación natural como en la seminatural en el momento pretest y en el postest en el grupo intervención.

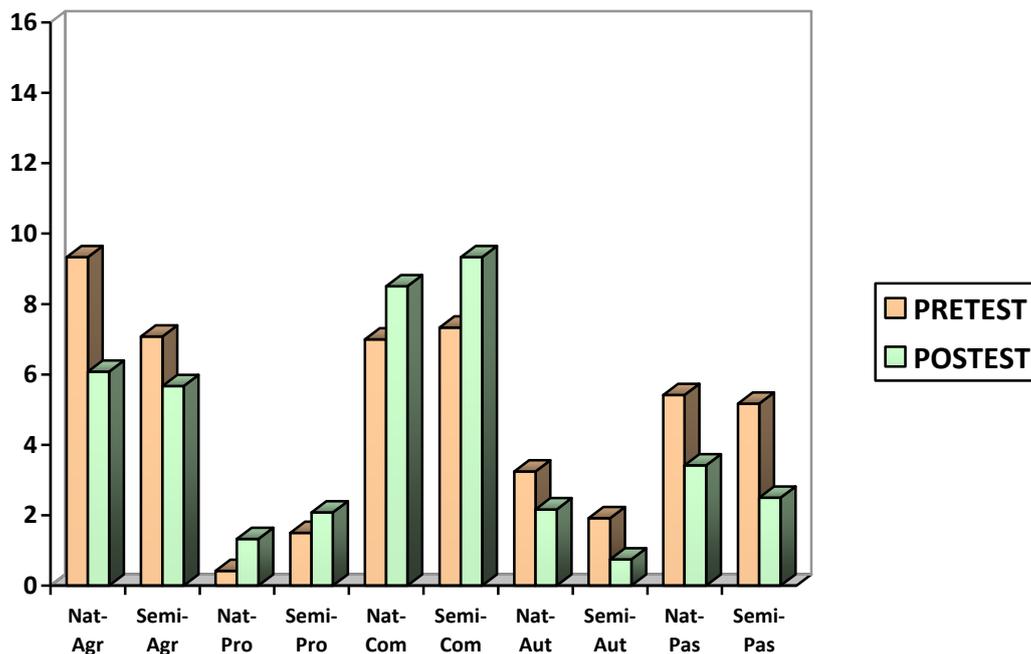


Figura 7.7. Estrategias de interacción social observadas en la observación natural y en la seminatural en pretest y posttest en el grupo intervención

El contraste *t* de Student de medidas repetidas indica que, en el grupo intervención, realizando una comparación entre las estrategias de interacción social observadas en el contexto natural y las observadas en la situación seminatural en el pretest, se obtienen los siguientes resultados:

1. Estrategias agresivas: observación natural (9.33), observación seminatural (7.08); $t(11) = 3.647, p = .004$. Existen diferencias significativas, observándose más estrategias agresivas en la observación natural en el pretest.

2. Estrategias prosociales: observación natural (0.42), observación seminatural (1.50); $t(11) = -3.026, p = .012$. Existen diferencias significativas, observándose más estrategias prosociales en la observación seminatural en el pretest.

3. Estrategias competentes: observación natural (7), observación seminatural (7.33); $t(11) = -1.173, p = .266$. No existen diferencias significativas entre las estrategias competentes observadas en el contexto natural y las observadas en la situación seminatural en el pretest.

4. Recurrir a la autoridad: observación natural (3.25), observación seminatural (1.92); $t(11) = 5.933, p = .000$. Existen diferencias significativas, observándose más estrategias de recurrir a la autoridad en la observación natural en el pretest.

5. Estrategias pasivas: observación natural (5.42), observación seminatural (5.17); $t(11) = 0.609$, $p = .555$. No existen diferencias significativas entre las estrategias pasivas observadas en el contexto natural y las observadas en la situación seminatural en el pretest.

El contraste t de Student de medidas repetidas indica que, en el grupo intervención, realizando una comparación entre las estrategias de interacción social observadas en el contexto natural y las observadas en la situación seminatural en el postest, se obtienen los siguientes resultados, diferentes a los encontrados en el pretest:

1. Estrategias agresivas: observación natural (6.08), observación seminatural (5.67); $t(11) = 1.000$, $p = .339$. No existen diferencias significativas entre las estrategias agresivas observadas en el contexto natural y las observadas en la situación seminatural tras la intervención. Ambas han disminuido en el postest hasta casi igualarse.

2. Estrategias prosociales: observación natural (1.33), observación seminatural (2.08); $t(11) = -1.915$, $p = .082$. No existen diferencias significativas entre las estrategias prosociales observadas en el contexto natural y las observadas en la situación seminatural tras la intervención. Ambas han aumentado en el postest acercándose entre sí.

3. Estrategias competentes: observación natural (8.50), observación seminatural (9.33); $t(11) = -2.590$, $p = .025$. Existen diferencias significativas entre las estrategias competentes observadas en el contexto natural y las observadas en la situación seminatural y, aunque ambas han aumentado tras la intervención, se observan más estrategias competentes en la observación seminatural.

4. Recurrir a la autoridad: observación natural (2.17), observación seminatural (0.75); $t(11) = 7.340$, $p = .000$. Existen diferencias significativas entre las estrategias de recurrir a la autoridad observadas en el contexto natural y las observadas en la situación seminatural y, aunque ambas han disminuido tras la intervención, se observan más estrategias de recurrir a la autoridad en la observación natural.

5. Estrategias pasivas: observación natural (3.42), observación seminatural (2.50); $t(11) = 3.188$, $p = .009$. Existen diferencias significativas entre las estrategias pasivas observadas en el contexto natural y las observadas en la situación seminatural y, aunque ambas han disminuido tras la intervención, se observan más estrategias pasivas en la observación natural.

7.4. Comparación intragrupo pretest-postest del conocimiento de estrategias de interacción social

7.4.1. Grupo Control: Conocimiento de estrategias de interacción social en pretest y postest

En el grupo control, el conocimiento que verbalizan tener los participantes de las estrategias de interacción social no varía entre las mediciones del momento pretest y las mediciones del momento postest en tres de los cinco tipos de estrategias analizados: estrategias prosociales, competentes y pasivas. Sin embargo, sí se encuentran diferencias significativas en el conocimiento verbalizado por los participantes de dos tipos de estrategias: estrategias agresivas y recurrir a la autoridad. El contraste t de Student de medidas repetidas arroja los siguientes resultados:

1. Conocimiento de estrategias agresivas: pretest (3.83), postest (4.42); $t(11) = -3.924$, $p = .002$. Existen diferencias significativas entre las medias del pretest y del postest, siendo mayor la media de estrategias agresivas verbalizadas por los participantes en el postest.

2. Conocimiento de estrategias prosociales: pretest (1.33), postest (1.25); $t(11) = 1.000$, $p = .339$. No existen diferencias significativas entre las medias del pretest y del postest.

3. Conocimiento de estrategias competentes: pretest (2.58), postest (2.75); $t(11) = -1.000$, $p = .339$. No existen diferencias significativas entre las medias del pretest y del postest.

4. Conocimiento de estrategias de recurrir a la autoridad: pretest (3.58), postest (4.17); $t(11) = -3.924$, $p = .002$. Existen diferencias significativas entre las medias del pretest y del postest, siendo mayor la media de estrategias de recurrir a la autoridad verbalizadas por los participantes en el postest.

5. Conocimiento de estrategias pasivas: pretest (1.75), postest (2.17); $t(11) = -1.820$, $p = .096$. No existen diferencias significativas entre las medias del pretest y del postest.

7.4.2. Grupo Intervención: Conocimiento de estrategias de interacción social en pretest y postest

A diferencia del grupo control, en el grupo intervención, el conocimiento que verbalizan tener los participantes de las estrategias de interacción social varía entre las mediciones del momento pretest y las mediciones del momento postest, tras la implementación del programa de intervención. Se encuentran diferencias significativas en el conocimiento verbalizado de los cinco tipos de estrategias analizados. El contraste t de Student de medidas repetidas arroja los siguientes resultados:

1. Conocimiento de estrategias agresivas: pretest (4.08), postest (1.42); $t(11) = 4.584$, $p = .001$. Los participantes verbalizan menos estrategias agresivas en el postest.

2. Conocimiento de estrategias prosociales: pretest (1), postest (2.83); $t(11) = -8.848$, $p = .000$. Los participantes verbalizan más estrategias prosociales en el postest.

3. Conocimiento de estrategias competentes: pretest (3), postest (6); $t(11) = -10.900$, $p = .000$. Los participantes verbalizan más estrategias competentes en el postest.

4. Conocimiento de estrategias de recurrir a la autoridad: pretest (3.92), postest (1.08); $t(11) = 8.805$, $p = .000$. Los participantes verbalizan menos estrategias de recurrir a la autoridad en el postest.

5. Conocimiento de estrategias pasivas: pretest (1.92), postest (0.33); $t(11) = 3.171$, $p = .009$. Los participantes verbalizan menos estrategias pasivas en el postest.

7.5. Comparación intragrupo pretest-postest de la competencia y aceptación autopercebidas

7.5.1. Grupo Control: Competencia y aceptación autopercebidas en pretest y postest

En el grupo control, la competencia y la aceptación autopercebidas por los participantes no varían entre las mediciones del momento pretest y las mediciones del momento postest en cuatro de las cinco dimensiones de competencia y aceptación

analizadas: competencia cognitiva, competencia física, aceptación materna y autopercepción global. Sin embargo, sí se encuentran cambios entre las puntuaciones de pretest y de postest en la aceptación de iguales percibida por los participantes. El contraste t de Student de medidas repetidas arroja los siguientes resultados:

1. Competencia cognitiva autopercebida: pretest (16.92), postest (17.08); $t(11) = -0.692$, $p = .504$. No existen diferencias significativas entre las puntuaciones del pretest y del postest.

2. Competencia física autopercebida: pretest (17.67), postest (17.83); $t(11) = -0.804$, $p = .438$. No existen diferencias significativas entre las puntuaciones del pretest y del postest.

3. Aceptación de iguales autopercebida: pretest (15), postest (14.33); $t(11) = 2.602$, $p = .025$. Existen diferencias significativas entre las puntuaciones del pretest y del postest, siendo menor la puntuación de la aceptación de iguales autopercebida por los participantes en el postest.

4. Aceptación materna autopercebida: pretest (17.42), postest (17.75); $t(11) = -1.773$, $p = .104$. No existen diferencias significativas entre las puntuaciones del pretest y del postest.

5. Autopercepción global: pretest (67), postest (67.25); $t(11) = -0.453$, $p = .660$. No existen diferencias significativas entre las puntuaciones del pretest y del postest.

7.5.2. Grupo Intervención: Competencia y aceptación autopercebidas en pretest y postest

En el grupo intervención, la competencia y la aceptación autopercebidas por los participantes no varían entre las mediciones del momento pretest y las mediciones del momento postest en cuatro de las cinco dimensiones de competencia y aceptación analizadas: competencia cognitiva, competencia física, aceptación materna y autopercepción global. Sin embargo, sí se encuentran cambios tras la intervención entre las puntuaciones de pretest y de postest en la aceptación de iguales percibida por los participantes. El contraste t de Student de medidas repetidas arroja los siguientes resultados:

1. Competencia cognitiva autopercebida: pretest (16.08), postest (16.33); $t(11) = -0.672$, $p = .515$. No existen diferencias significativas entre las puntuaciones del pretest y del postest.

2. Competencia física autopercebida: pretest (17.42), postest (17.67); $t(11) = -0.897$, $p = .389$. No existen diferencias significativas entre las puntuaciones del pretest y del postest.

3. Aceptación de iguales autopercebida: pretest (15.42), postest (18.67); $t(11) = -7.025$, $p = .000$. Existen diferencias significativas entre las puntuaciones del pretest y del postest, siendo mayor la puntuación de la aceptación de iguales autopercebida por los participantes tras la intervención.

4. Aceptación materna autopercebida: pretest (17.08), postest (17.92); $t(11) = -0.481$, $p = .640$. No existen diferencias significativas entre las puntuaciones del pretest y del postest.

5. Autopercepción global: pretest (66), postest (68.83); $t(11) = -1.428$, $p = .181$. No existen diferencias significativas entre las puntuaciones del pretest y del postest.

CAPÍTULO 8

RESULTADOS III: COMPARACIÓN INTRAGRUPO PRETEST-POSTEST-SEGUIMIENTO EN GRUPO CONTROL Y EN GRUPO INTERVENCIÓN

En este tercer capítulo de resultados se presentan los datos referidos a la comparación intragrupo entre los tres momentos de medición: pretest, postest y seguimiento, de las diferentes variables dependientes en el grupo control y en el grupo intervención. Se han realizado comparaciones entre los tres momentos de forma conjunta: pretest-postest-seguimiento, y entre pares de dos momentos: postest-seguimiento y pretest-seguimiento. La comparación pretest-postest ya se planteó en el capítulo 8.

El capítulo consta de cinco apartados que han sido organizados según las variables medidas: indicadores sociométricos, percepción de profesores y educadores acerca de la agresión social y de las habilidades de interacción social, estrategias de interacción social observadas, conocimiento de estrategias de interacción social, y competencia y aceptación autopercebidas.

En cada uno de los apartados la información se ha estructurado de forma que, en un primer subapartado, se ofrecen los análisis obtenidos de cada una de las variables medidas en el grupo control comparando los tres momentos de medición conjuntamente y por parejas de momentos. En un segundo subapartado se presentan los mismos análisis intragrupo relativos al grupo intervención comparando también las mediciones pretest, postest y seguimiento de forma conjunta y por pares de momentos. En general, estos contrastes mostrarán que, en el grupo control no existen diferencias significativas entre las mediciones de los tres momentos en la mayoría de las variables, mientras que en el grupo intervención sí aparecen diferencias significativas entre los tres momentos, manteniéndose en el seguimiento gran parte de las ganancias obtenidas tras la intervención.

8.1. Comparación intragrupo pretest-postest-seguimiento de indicadores sociométricos

8.1.1. Grupo Control: Indicadores sociométricos en pretest, postest y seguimiento

El perfil sociométrico que muestra el grupo control en el pretest se mantiene igual en el postest y en el seguimiento. No existen diferencias entre las medias de elecciones en el pretest (0.75), en el postest (0.92) y en el seguimiento (0.83). Un ANOVA de medidas repetidas indica que no hay diferencias significativas entre las medias de elecciones de los tres momentos: $F(2, 22) = 0.234, p = .793$. Las pruebas de comparación por parejas de momentos señalan que no hay diferencias significativas entre postest y seguimiento ($p = 1.000$), ni entre pretest y seguimiento ($p = 1.000$).

Tampoco existen diferencias entre las medias de rechazos en el pretest (8.83), en el postest (8.75) y en el seguimiento (9). Un ANOVA de medidas repetidas indica que no hay diferencias significativas entre las medias de rechazos de los tres momentos: $F(2, 22) = 0.171, p = .844$. Las pruebas de comparación por parejas de momentos señalan que no hay diferencias significativas entre postest y seguimiento ($p = 1.000$), ni entre pretest y seguimiento ($p = 1.000$).

Para comprobar si la distribución de los participantes en los diferentes estatus sociométricos difería o no entre los tres momentos de medición en el grupo control, se ha utilizado la prueba de Friedman para comparar promedios con muestras relacionadas con variables categóricas multinomiales. Los resultados indican que las distribuciones del estatus sociométrico de pretest, postest y seguimiento son las mismas ($p = 1.000$). Esto indica que todos los participantes mantuvieron el mismo estatus sociométrico en la evaluación inicial, en el momento postest y en el seguimiento: los niños y niñas que fueron rechazados en el primer momento de la medición ($n = 8$) fueron igualmente rechazados en el segundo y en el tercer momento; así como los participantes que fueron ignorados en el pretest ($n = 3$) también mantuvieron su estatus en el postest y en el seguimiento.

8.1.2. Grupo Intervención: Indicadores sociométricos en pretest, postest y seguimiento

A diferencia del grupo control, en el grupo intervención se observan diferencias entre la media de elecciones en el pretest (0.83), en el postest (2.25) y en el seguimiento (2). Un ANOVA de medidas repetidas indica que hay diferencias significativas entre las medias de elecciones de los tres momentos: $F(2, 22) = 21.736, p = .000$. Las pruebas de comparación por pares señalan que, tras la intervención, no hay diferencias significativas entre los datos del postest y del seguimiento ($p = .191$), y que sí existen diferencias significativas entre las mediciones del pretest y del seguimiento ($p = .001$). El aumento de elecciones observado en el postest se mantiene en el seguimiento (Figura 8.1).

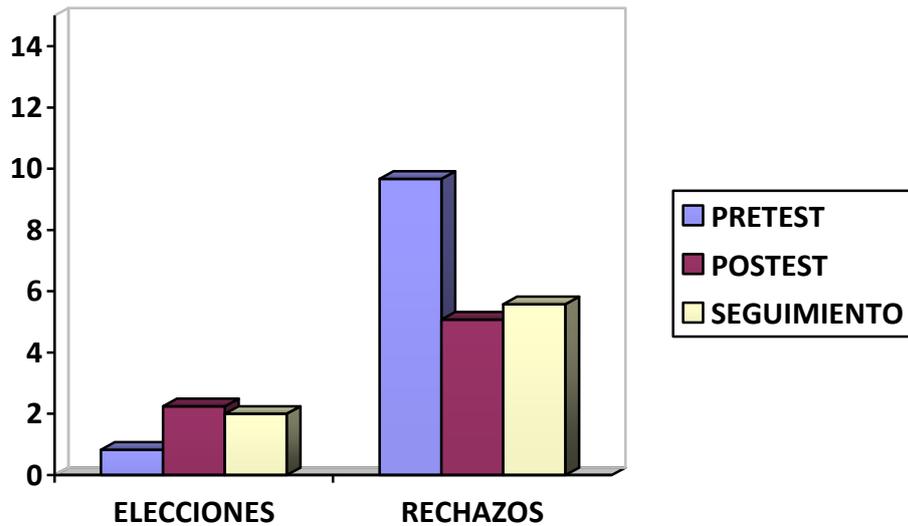


Figura 8.1. Elecciones y rechazos en pretest, postest y seguimiento en el grupo intervención

En el mismo sentido, en el grupo intervención, se observan diferencias entre la media de rechazos en el pretest (9.67), en el postest (5.08) y en el seguimiento (5.58). Un ANOVA de medidas repetidas indica que hay diferencias significativas entre las medias de rechazos de los tres momentos: $F(2, 22) = 51.706, p = .000$. Las pruebas de comparación por pares señalan que, tras la intervención, no existen diferencias significativas entre los datos del postest y del seguimiento ($p = .053$) (aunque hay

tendencia a la significación), y que sí existen diferencias significativas entre las mediciones del pretest y del seguimiento ($p = .000$). La disminución de rechazos observada en el postest se mantiene en el seguimiento (Figura 8.1).

Para comprobar si la distribución de los participantes en los diferentes estatus sociométricos era similar o diferente entre los tres momentos de medición tras la intervención, se ha utilizado la prueba de Friedman para comparar promedios con muestras relacionadas con variables categóricas multinomiales. Los resultados indican que, de forma conjunta, existen diferencias significativas en la distribución de los estatus sociométricos entre pretest, postest y seguimiento: $X^2(2) = 12.000, p = .002$.

Dadas las mejoras obtenidas por los participantes en el estatus sociométrico en el postest tras la intervención (ver capítulo 7), y para conocer si se mantienen dichas mejoras en el seguimiento se ha utilizado la prueba de los Signos para muestras relacionadas obteniéndose una significación de $p = .125$. Esto indica que no existen diferencias significativas entre los estatus del postest y del seguimiento, encontrándose en esta prueba los siguientes resultados: cuatro diferencias en sentido negativo (hubo cuatro deterioros en el estatus sociométrico); y ocho empates (ocho estatus sociométricos se mantuvieron igual); no hubo diferencias en sentido positivo (ningún estatus mejoró). En el seguimiento, de los ocho participantes que mejoraron su estatus en el postest, cuatro de ellos mantuvieron las ganancias obtenidas tras la intervención, conservando el estatus de promedio (Tabla 8.1).

Tabla 8.1
Distribución de estatus sociométricos del grupo intervención en pretest, postest y seguimiento

		Postest-Estatus			Seguimiento-Estatus			
		Rechazado	Ignorado	Promedio	Rechazado	Ignorado	Promedio	N
Pretest	Rechazado	3	0	6	6	0	3	9
Estatus	Ignorado	0	0	2	0	1	1	2
	Promedio	0	0	1	0	0	1	1
N		3	0	9	6	1	5	12

8.2. Comparación intragrupo pretest-postest-seguimiento de la percepción de profesores y educadores acerca de la agresión social y de las habilidades de interacción social

8.2.1. Grupo Control: Percepción de profesores y educadores en pretest, postest y seguimiento

En primer lugar se va a analizar la percepción que muestran los profesores de los colegios acerca de los participantes. La percepción que expresan los profesores acerca de la agresión social de los participantes no varía entre las mediciones del pretest, postest y seguimiento en el grupo control. Un ANOVA de medidas repetidas indica que no hay diferencias significativas entre las medias de la puntuación de agresión social en los tres momentos: pretest (32.50), postest (32.83) y seguimiento (33); $F(1.264, 13.901) = 0.234$, $p = .692$. Las pruebas de comparación por parejas de momentos señalan que no hay diferencias significativas entre postest y seguimiento ($p = 1.000$), ni entre pretest y seguimiento ($p = 1.000$).

En cuanto a la percepción que muestran los profesores acerca de las habilidades de interacción social de los participantes en el grupo control se puede observar que, de forma conjunta, la percepción no varía entre las mediciones del pretest, postest y seguimiento; sin embargo, sí que existen diferencias en el análisis por pares de momentos. Un ANOVA de medidas repetidas indica que no hay diferencias significativas entre las medias de la puntuación de habilidades de interacción social en los tres momentos: pretest (38.08), postest (38.33) y seguimiento (36.50); $F(1.224, 13.464) = 2.912$, $p = .106$. Las pruebas de comparación por parejas de momentos señalan que sí hay diferencias significativas entre postest y seguimiento ($p = .041$), y que no existen diferencias significativas entre pretest y seguimiento ($p = .538$).

En segundo lugar se va a analizar la percepción que muestran los educadores del centro de protección acerca de los participantes. La percepción que muestran los educadores acerca de la agresión social de los participantes no varía entre las mediciones del pretest, postest y seguimiento en el grupo control. Un ANOVA de medidas repetidas indica que no hay diferencias significativas entre las medias de la puntuación de agresión social en los tres momentos: pretest (29.25), postest (31.33) y seguimiento (30.92); $F(1.451, 15.964) = 4.753$, $p = .052$ (aunque hay tendencia a la significación). Las pruebas de comparación por parejas de momentos señalan que no

hay diferencias significativas entre postest y seguimiento ($p = 1.000$), ni entre pretest y seguimiento ($p = .264$).

Por lo que respecta a la percepción que muestran los educadores acerca de las habilidades de interacción social de los participantes se observa que la percepción varía entre las mediciones del pretest, postest y seguimiento en el grupo control. Un ANOVA de medidas repetidas indica que sí existen diferencias significativas entre las medias de la puntuación de habilidades de interacción social en los tres momentos: pretest (42.50), postest (41.58) y seguimiento (38.25); $F(2, 22) = 12.87, p = .000$. Las pruebas de comparación por parejas de momentos señalan que hay diferencias significativas entre postest y seguimiento ($p = .003$), y también entre pretest y seguimiento ($p = .010$).

En tercer lugar se va a analizar si profesores y educadores tienen una percepción diferente acerca de la agresión social y de las habilidades de interacción social de los participantes en el seguimiento (los análisis referidos al pretest y al postest pueden consultarse en el capítulo 7). El contraste t de Student de medidas repetidas indica que, en el seguimiento, no existen diferencias significativas entre la percepción de los profesores acerca de la agresión social (33) y la percepción de los educadores (30.92): $t(11) = 1.732, p = .111$. Asimismo la prueba t de Student indica que, en el seguimiento, tampoco existen diferencias significativas entre la percepción de los profesores acerca de las habilidades de interacción social (36.50) y la percepción de los educadores (38.25): $t(11) = -1.164, p = .269$.

8.2.2. Grupo Intervención: Percepción de profesores y educadores en pretest, postest y seguimiento

En primer lugar se va a analizar la percepción que muestran los profesores de los colegios y los educadores del centro de protección acerca de la agresión social de los participantes. Tras la implementación del programa de intervención, la percepción que expresan los profesores acerca de la agresión social varía entre las mediciones del pretest, postest y seguimiento. Un ANOVA de medidas repetidas indica que sí existen diferencias significativas entre las medias de la puntuación de agresión social en los tres momentos: pretest (33), postest (21.25) y seguimiento (22.17); $F(1.073, 11.802) = 53.965, p = .000$. Las pruebas de comparación por parejas de momentos señalan que no hay diferencias significativas entre postest y seguimiento ($p = .059$) (aunque hay tendencia a la significación), y que sí existen diferencias significativas entre pretest y

seguimiento ($p = .000$). La disminución de la agresión social de los participantes expresada por los profesores tras la intervención se mantuvo en el seguimiento (Figura 8.2).

En cuanto a la percepción que muestran los educadores acerca de la agresión social de los participantes tras la intervención, la percepción varía entre las mediciones del pretest, postest y seguimiento. Un ANOVA de medidas repetidas indica que sí existen diferencias significativas entre las medias de la puntuación de agresión social en los tres momentos: pretest (30.08), postest (21.50) y seguimiento (20.58); $F(1.131, 12.436) = 23.215$, $p = .000$. Las pruebas de comparación por parejas de momentos señalan que no hay diferencias significativas entre postest y seguimiento ($p = .711$), y que sí existen diferencias significativas entre pretest y seguimiento ($p = .002$). La disminución de la agresión social de los participantes expresada por los educadores tras la intervención se mantuvo en el seguimiento (Figura 8.2).

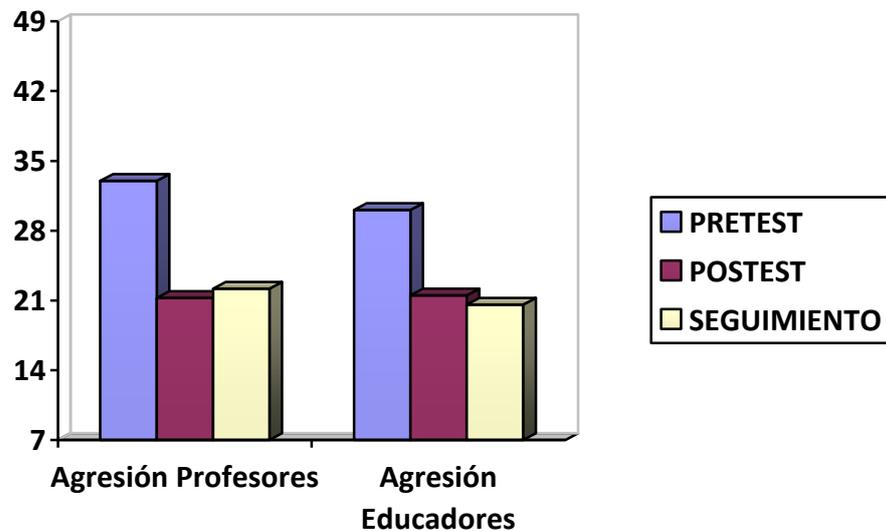


Figura 8.2. Percepción de agresión social de los profesores y educadores en pretest, postest y seguimiento en el grupo intervención

En segundo lugar se va a analizar la percepción que expresan los profesores y los educadores acerca de las habilidades de interacción social de los participantes. Tras la aplicación del programa de intervención, la percepción que muestran los profesores acerca de las habilidades de interacción social varía entre las mediciones del pretest, postest y seguimiento. Un ANOVA de medidas repetidas indica que sí existen

diferencias significativas entre las medias de la puntuación de habilidades de interacción social en los tres momentos: pretest (37.17), postest (74.92) y seguimiento (70.33); $F(1.15, 12.646) = 61.455$, $p = .000$. Las pruebas de comparación por parejas de momentos señalan que hay diferencias significativas entre postest y seguimiento ($p = .026$), y que también hay diferencias significativas entre pretest y seguimiento ($p = .000$). Aunque existen diferencias entre el postest y el seguimiento, el aumento de habilidades de interacción social de los participantes expresado por los profesores tras la intervención se mantuvo en el seguimiento con respecto a la medición del pretest (Figura 8.3).

Por lo que respecta a la percepción que muestran los educadores acerca de las habilidades de interacción social de los participantes tras la intervención, la percepción varía entre las mediciones del pretest, postest y seguimiento. Un ANOVA de medidas repetidas indica que sí existen diferencias significativas entre las medias de la puntuación de habilidades de interacción social en los tres momentos: pretest (41.08), postest (71.33) y seguimiento (67.08); $F(1.146, 12.606) = 48.801$, $p = .000$. Las pruebas de comparación por parejas de momentos señalan que hay diferencias significativas entre postest y seguimiento ($p = .022$), y que también hay diferencias significativas entre pretest y seguimiento ($p = .000$). Aunque existen diferencias entre el postest y el seguimiento, el aumento de habilidades de interacción social de los participantes expresado por los educadores tras la intervención se mantuvo en el seguimiento con respecto a la medición del pretest (Figura 8.3).

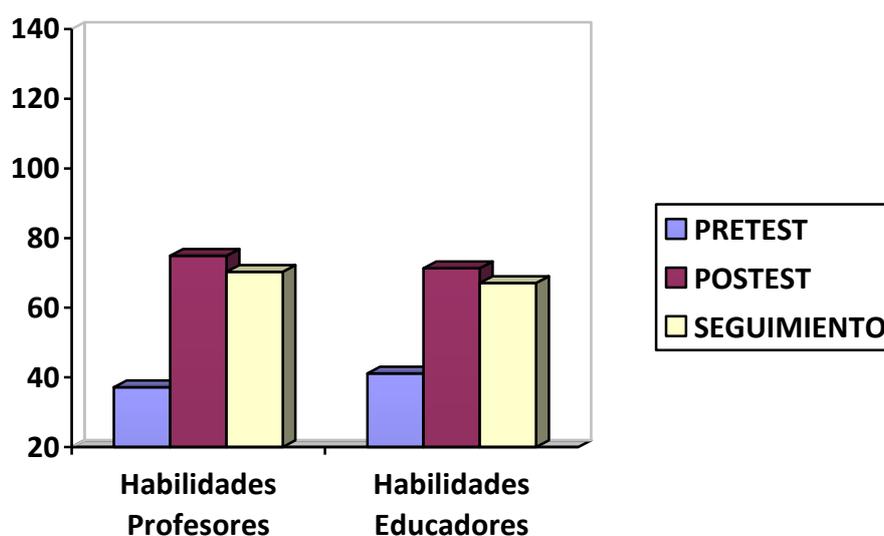


Figura 8.3. Percepción de habilidades de interacción social de profesores y educadores en pretest, postest y seguimiento en el grupo intervención

En tercer lugar se va a analizar si profesores y educadores, tras la intervención, tienen una percepción diferente acerca de la agresión social y de las habilidades de interacción social de los participantes en el seguimiento (los análisis referidos al pretest y al postest pueden consultarse en el capítulo 7). El contraste t de Student de medidas repetidas indica que, en el seguimiento, sí existen diferencias significativas entre la percepción de los profesores acerca de la agresión social (22.17) y la percepción de los educadores (20.58): $t(11) = 2.601, p = .025$. Asimismo la prueba t de Student indica que, en el seguimiento, también existen diferencias significativas entre la percepción de los profesores acerca de las habilidades de interacción social (70.33) y la percepción de los educadores (67.08): $t(11) = 2.587, p = .025$.

8.3. Comparación intragrupo pretest-postest-seguimiento de estrategias de interacción social observadas

8.3.1. Grupo Control: Estrategias de interacción social observadas en pretest, postest y seguimiento

Las estrategias de interacción social de los participantes observadas en el contexto natural del recreo de los colegios no varían entre las mediciones del momento pretest, las del postest y las del seguimiento en el grupo control. Un ANOVA de medidas repetidas indica que no existen diferencias significativas entre las medias de las puntuaciones de los tres momentos tomados de forma conjunta, ni tampoco existen diferencias entre pares de momentos en ninguno de los cinco tipos de estrategias analizados:

1. Estrategias agresivas: pretest (7.50), postest (7.92), seguimiento (8.33); $F(1.183, 13.014) = 3.873, p = .066$. Las pruebas de comparación por parejas de momentos señalan que no hay diferencias significativas entre postest y seguimiento ($p = .288$), ni entre pretest y seguimiento ($p = .193$).

2. Estrategias prosociales: pretest (1.25), postest (1.17), seguimiento (0.92); $F(1.369, 15.058) = 1.202, p = .309$. Las pruebas de comparación por parejas de momentos señalan que no hay diferencias significativas entre postest y seguimiento ($p = .825$), ni entre pretest y seguimiento ($p = .797$).

3. Estrategias competentes: pretest (8.42), postest (8.08), seguimiento (8.42); $F(2, 22) = 1.257, p = .304$. Las pruebas de comparación por parejas de momentos señalan que no hay diferencias significativas entre postest y seguimiento ($p = .312$), ni entre pretest y seguimiento ($p = 1.000$).

4. Recurrir a la autoridad: pretest (2.42), postest (2.92), seguimiento (3.17); $F(2, 22) = 2.432, p = .111$. Las pruebas de comparación por parejas de momentos señalan que no hay diferencias significativas entre postest y seguimiento ($p = .825$), ni entre pretest y seguimiento ($p = .206$).

5. Estrategias pasivas: pretest (4), postest (4.25), seguimiento (4.50); $F(1.188, 13.068) = 0.469, p = .538$. Las pruebas de comparación por parejas de momentos señalan que no hay diferencias significativas entre postest y seguimiento ($p = .825$), ni entre pretest y seguimiento ($p = 1.000$).

(Como se indicó en el procedimiento, en el seguimiento no se pudo realizar la observación seminatural y por tanto no hay datos sobre ella.)

8.3.2. Grupo Intervención: Estrategias de interacción social observadas en pretest, postest y seguimiento

Las estrategias de interacción social de los participantes observadas en el contexto natural del recreo de los colegios varían entre las mediciones del momento pretest, las del postest y las del seguimiento tras la implementación del programa de intervención (Figura 8.4). Un ANOVA de medidas repetidas indica que existen diferencias significativas entre las medias de las puntuaciones en los tres momentos tomados de forma conjunta en cada uno de los cinco tipos de estrategias analizados. Se exponen a continuación estos resultados junto a las comparaciones por pares de momentos en cada tipo de estrategia observado:

1. Estrategias agresivas: pretest (9.33), postest (6.08), seguimiento (6.42); $F(1.090, 11.989) = 17.361, p = .001$. Las pruebas de comparación por parejas de momentos señalan que no hay diferencias significativas entre postest y seguimiento ($p = .498$), y que sí existen diferencias significativas entre pretest y seguimiento ($p = .003$). La disminución de estrategias agresivas observadas en los participantes tras la intervención se mantuvo en el seguimiento.

2. Estrategias prosociales: pretest (0.42), postest (1.33), seguimiento (1.17); $F(2, 22) = 11.218$, $p = .000$. Las pruebas de comparación por parejas de momentos señalan que no hay diferencias significativas entre postest y seguimiento ($p = 1.000$), y que sí existen diferencias significativas entre pretest y seguimiento ($p = .005$). El aumento de estrategias prosociales observadas en los participantes tras la intervención se mantuvo en el seguimiento.

3. Estrategias competentes: pretest (7), postest (8.50), seguimiento (8.83); $F(1.336, 14.698) = 11.561$, $p = .002$. Las pruebas de comparación por parejas de momentos señalan que no hay diferencias significativas entre postest y seguimiento ($p = .498$), y que sí existen diferencias significativas entre pretest y seguimiento ($p = .010$). El aumento de estrategias competentes observadas en los participantes tras la intervención se mantuvo en el seguimiento.

4. Recurrir a la autoridad: pretest (3.25), postest (2.17), seguimiento (1.92); $F(1.336, 14.701) = 18.221$, $p = .000$. Las pruebas de comparación por parejas de momentos señalan que no hay diferencias significativas entre postest y seguimiento ($p = .246$), y que sí existen diferencias significativas entre pretest y seguimiento ($p = .002$). La disminución de estrategias que recurren a la autoridad observadas en los participantes tras la intervención se mantuvo en el seguimiento.

5. Estrategias pasivas: pretest (5.42), postest (3.42), seguimiento (3.25); $F(1.086, 11.945) = 8.766$, $p = .011$. Las pruebas de comparación por parejas de momentos señalan que no hay diferencias significativas entre postest y seguimiento ($p = 1.000$), y que sí existen diferencias significativas entre pretest y seguimiento ($p = .032$). La disminución de estrategias pasivas observadas en los participantes tras la intervención se mantuvo en el seguimiento.

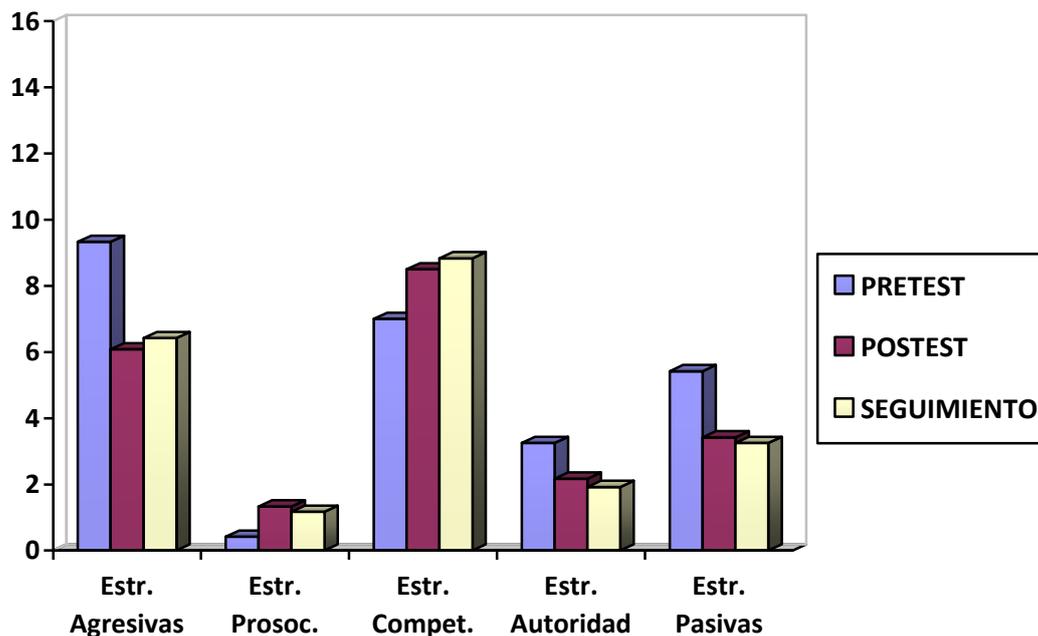


Figura 8.4. Estrategias de interacción social observadas en la observación natural en pretest, postest y seguimiento en el grupo intervención

8.4. Comparación intragrupo pretest-postest-seguimiento del conocimiento de estrategias de interacción social

8.4.1. Grupo Control: Conocimiento de estrategias de interacción social en pretest, postest y seguimiento

En el grupo control, el conocimiento que verbalizan tener los participantes de las estrategias de interacción social no varía entre las mediciones del pretest, del postest y del seguimiento en cuatro de los cinco tipos de estrategias analizadas: estrategias prosociales, competentes, de recurrir a la autoridad y pasivas. Sin embargo, sí se encuentran diferencias significativas en el conocimiento verbalizado por los participantes de las estrategias agresivas entre los tres momentos de medición. Un ANOVA de medidas repetidas indica las diferencias encontradas y las no encontradas de forma conjunta entre los tres momentos de medición, y entre pares de momentos en cada uno de los cinco tipos de estrategias analizadas:

1. Conocimiento de estrategias agresivas: pretest (3.83), postest (4.42), seguimiento (5); $F(1.360, 14.956) = 15.400, p = .001$. Existen diferencias significativas

entre los tres momentos de medición observándose un aumento progresivo en las puntuaciones. Las pruebas de comparación por parejas de momentos señalan que hay diferencias significativas entre postest y seguimiento ($p = .035$), y también entre pretest y seguimiento ($p = .004$).

2. Conocimiento de estrategias prosociales: pretest (1.33), postest (1.25), seguimiento (1.08); $F(1.345, 14.791) = 1.453$, $p = .257$. No existen diferencias significativas entre los tres momentos de medición. Las pruebas de comparación por parejas de momentos señalan que no hay diferencias significativas entre postest y seguimiento ($p = 1.000$), ni entre pretest y seguimiento ($p = .573$).

3. Conocimiento de estrategias competentes: pretest (2.58), postest (2.75), seguimiento (2.75); $F(2, 22) = 0.379$, $p = .689$. No existen diferencias significativas entre los tres momentos de medición. Las pruebas de comparación por parejas de momentos señalan que no hay diferencias significativas entre postest y seguimiento ($p = 1.000$), ni entre pretest y seguimiento ($p = 1.000$).

4. Conocimiento de estrategias de recurrir a la autoridad: pretest (3.58), postest (4.17), seguimiento (3.33); $F(1.180, 12.977) = 3.547$, $p = .077$. No existen diferencias significativas entre los tres momentos de medición. Las pruebas de comparación por parejas de momentos señalan que no hay diferencias significativas entre postest y seguimiento ($p = .102$), ni entre pretest y seguimiento ($p = 1.000$).

5. Conocimiento de estrategias pasivas: pretest (1.75), postest (2.17), seguimiento (2.58); $F(1.112, 12.236) = 3.667$, $p = .076$. No existen diferencias significativas entre los tres momentos de medición. Las pruebas de comparación por parejas de momentos señalan que no hay diferencias significativas entre postest y seguimiento ($p = .288$), ni entre pretest y seguimiento ($p = .224$).

8.4.2. Grupo Intervención: Conocimiento de estrategias de interacción social en pretest, postest y seguimiento

El conocimiento de estrategias de interacción social verbalizado por los participantes varía entre las mediciones del pretest, del postest y del seguimiento tras la implementación del programa de intervención (Figura 8.5). Un ANOVA de medidas repetidas indica que existen diferencias significativas entre las medias de las

puntuaciones en los tres momentos tomados de forma conjunta en cada uno de los cinco tipos de conocimiento de estrategias analizados. Se exponen a continuación estos resultados junto a las comparaciones por pares de momentos en cada uno de los tipos de estrategias examinados:

1. Conocimiento de estrategias agresivas: pretest (4.08), postest (1.42), seguimiento (2); $F(1.123, 12.358) = 19.828, p = .001$. Las pruebas de comparación por parejas de momentos señalan que hay diferencias significativas entre postest y seguimiento ($p = .035$), y que también existen diferencias significativas entre pretest y seguimiento ($p = .003$). Aunque existen diferencias entre el postest y el seguimiento, la disminución del número de estrategias agresivas expresadas por los participantes tras la intervención se mantuvo en el seguimiento con respecto a la medición del pretest.

2. Conocimiento de estrategias prosociales: pretest (1), postest (2.83), seguimiento (1.42); $F(2, 22) = 31.128, p = .000$. Las pruebas de comparación por parejas de momentos señalan que hay diferencias significativas entre postest y seguimiento ($p = .003$), y que no existen diferencias significativas entre pretest y seguimiento ($p = .161$). En este caso, el aumento del número de estrategias prosociales expresadas por los participantes tras la intervención no se mantuvo en el seguimiento con referencia al postest ni al pretest.

3. Conocimiento de estrategias competentes: pretest (3), postest (6), seguimiento (4.17); $F(2, 22) = 33.963, p = .000$. Las pruebas de comparación por parejas de momentos señalan que hay diferencias significativas entre postest y seguimiento ($p = .006$), y que también existen diferencias significativas entre pretest y seguimiento ($p = .018$). Aunque existen diferencias entre el postest y el seguimiento, el aumento del número de estrategias competentes expresadas por los participantes tras la intervención se mantuvo en el seguimiento con respecto a la medición del pretest.

4. Conocimiento de estrategias de recurrir a la autoridad: pretest (3.92), postest (1.08), seguimiento (2.83); $F(2, 22) = 34.566, p = .000$. Las pruebas de comparación por parejas de momentos señalan que hay diferencias significativas entre postest y seguimiento ($p = .000$), y que no existen diferencias significativas entre pretest y seguimiento ($p = .060$), aunque hay tendencia a la significación. En este caso, la disminución del número de estrategias de recurrir a la autoridad expresadas por los participantes tras la intervención no se mantuvo en el seguimiento con referencia al postest ni al pretest.

5. Conocimiento de estrategias pasivas: pretest (1.92), posttest (0.33), seguimiento (1.50); $F(1.228, 13.503) = 9.613, p = .006$. Las pruebas de comparación por parejas de momentos señalan que hay diferencias significativas entre posttest y seguimiento ($p = .012$), y que no existen diferencias significativas entre pretest y seguimiento ($p = .412$). En este caso, la disminución del número de estrategias pasivas expresadas por los participantes tras la intervención no se mantuvo en el seguimiento con referencia al posttest ni al pretest.

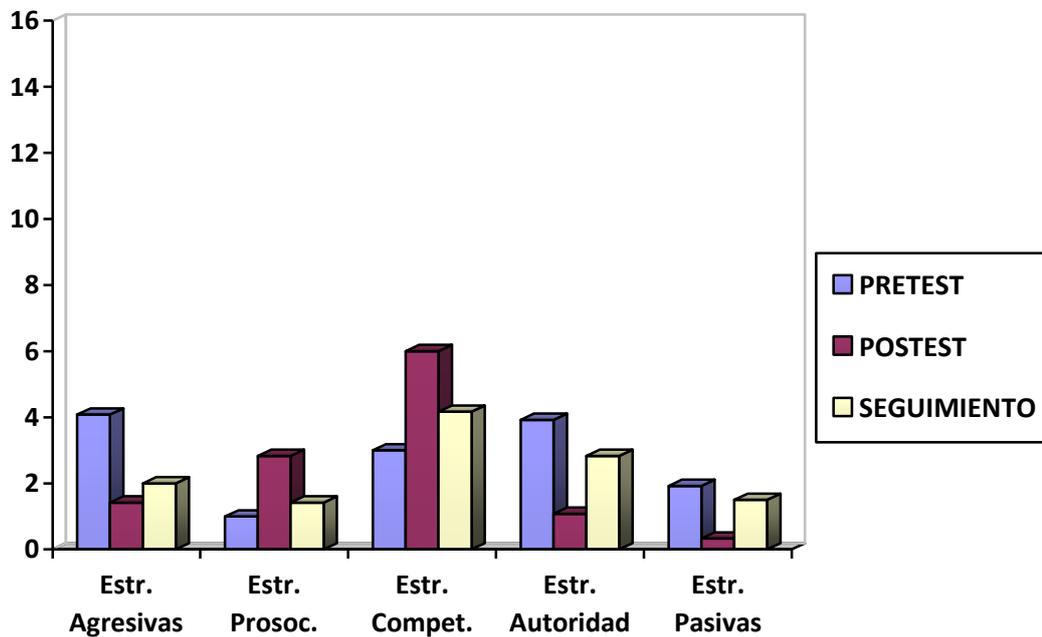


Figura 8.5. Conocimiento de estrategias de interacción social expresado por los participantes en pretest, posttest y seguimiento en el grupo intervención

8.5. Comparación intragrupo pretest-posttest-seguimiento de la competencia y aceptación autopercebidas

8.5.1. Grupo Control: Competencia y aceptación autopercebidas en pretest, posttest y seguimiento

En el grupo control, la competencia y la aceptación autopercebidas por los participantes no varían, de forma conjunta, entre las mediciones del momento pretest, del posttest y del seguimiento en tres de las cinco dimensiones de competencia y

aceptación analizadas: competencia cognitiva, aceptación materna y autopercepción global. Sin embargo, sí se encuentran cambios entre las puntuaciones de pretest, posttest y seguimiento, de forma conjunta, en la competencia física y la aceptación de iguales percibidas por los participantes. Un ANOVA de medidas repetidas indica las diferencias encontradas y las no encontradas de forma conjunta entre los tres momentos de medición, y entre pares de momentos en cada una de las cinco dimensiones analizadas:

1. Competencia cognitiva autopercebida: pretest (16.92), posttest (17.08), seguimiento (17.17); $F(1.269, 13.963) = 0.263$, $p = .672$. No existen diferencias significativas entre los tres momentos de medición. Las pruebas de comparación por parejas de momentos señalan que no hay diferencias significativas entre posttest y seguimiento ($p = 1.000$), ni entre pretest y seguimiento ($p = 1.000$).

2. Competencia física autopercebida: pretest (17.67), posttest (17.83), seguimiento (18.42); $F(2, 22) = 5.896$, $p = .009$. Existen diferencias significativas entre los tres momentos de medición observándose un aumento progresivo en las puntuaciones. Las pruebas de comparación por parejas de momentos señalan que no hay diferencias significativas entre posttest y seguimiento ($p = .081$), y que sí existen diferencias significativas entre pretest y seguimiento ($p = .036$).

3. Aceptación de iguales autopercebida: pretest (15), posttest (14.33), seguimiento (13.75); $F(2, 22) = 8.647$, $p = .002$. Existen diferencias significativas entre los tres momentos de medición observándose una disminución progresiva en las puntuaciones. Las pruebas de comparación por parejas de momentos señalan que no hay diferencias significativas entre posttest y seguimiento ($p = .202$), y que sí existen diferencias significativas entre pretest y seguimiento ($p = .013$).

4. Aceptación materna autopercebida: pretest (17.42), posttest (17.75), seguimiento (17.08); $F(1.306, 14.362) = 2.316$, $p = .146$. No existen diferencias significativas entre los tres momentos de medición. Las pruebas de comparación por parejas de momentos señalan que no hay diferencias significativas entre posttest y seguimiento ($p = .163$), ni entre pretest y seguimiento ($p = 1.000$).

5. Autopercepción global: pretest (67), posttest (67.25), seguimiento (66.75); $F(1.336, 14.698) = 0.210$, $p = .723$. No existen diferencias significativas entre los tres momentos de medición. Las pruebas de comparación por parejas de momentos señalan

que no hay diferencias significativas entre postest y seguimiento ($p = 1.000$), ni entre pretest y seguimiento ($p = 1.000$).

8.5.2. Grupo Intervención: Competencia y aceptación autopercebidas en pretest, postest y seguimiento

En el grupo intervención, la competencia y la aceptación autopercebidas por los participantes no varían, de forma conjunta, entre las mediciones del momento pretest, del postest y del seguimiento en cuatro de las cinco dimensiones de competencia y aceptación analizadas: competencia cognitiva, la competencia física, aceptación materna y autopercepción global. Sin embargo, sí se encuentran cambios entre las puntuaciones de pretest, postest y seguimiento, de forma conjunta, en la aceptación de iguales percibida por los participantes. Un ANOVA de medidas repetidas indica las diferencias encontradas y las no encontradas de forma conjunta entre los tres momentos de medición, y entre pares de momentos en cada una de las cinco dimensiones analizadas (Figura 8.6 y Figura 8.7):

1. Competencia cognitiva autopercebida: pretest (16.08), postest (16.33), seguimiento (16.92); $F(1.366, 15.027) = 1.527$, $p = .244$. No existen diferencias significativas entre los tres momentos de medición. Las pruebas de comparación por parejas de momentos señalan que no hay diferencias significativas entre postest y seguimiento ($p = 1.000$), ni entre pretest y seguimiento ($p = .224$).

2. Competencia física autopercebida: pretest (17.42), postest (17.67), seguimiento (17.92); $F(2, 22) = .925$, $p = .411$. No existen diferencias significativas entre los tres momentos de medición. Las pruebas de comparación por parejas de momentos señalan que no hay diferencias significativas entre postest y seguimiento ($p = 1.000$), ni entre pretest y seguimiento ($p = .643$).

3. Aceptación de iguales autopercebida: pretest (15.42), postest (18.67), seguimiento (17.92); $F(2, 22) = 33.000$, $p = .000$. Existen diferencias significativas entre los tres momentos de medición. Las pruebas de comparación por parejas de momentos señalan que no hay diferencias significativas entre postest y seguimiento ($p = .095$), y que sí existen diferencias significativas entre pretest y seguimiento ($p = .001$). Tras la intervención se mantiene en el seguimiento el aumento de la puntuación relativa a la percepción que tienen los participantes acerca de la aceptación de los iguales.

4. Aceptación materna autopercebida: pretest (17.08), postest (17.92), seguimiento (16.75); $F(2, 22) = 0.293, p = .749$. No existen diferencias significativas entre los tres momentos de medición. Las pruebas de comparación por parejas de momentos señalan que no hay diferencias significativas entre postest y seguimiento ($p = .704$), ni entre pretest y seguimiento ($p = 1.000$).

5. Autopercepción global: pretest (66), postest (68.83), seguimiento (67.75); $F(2, 22) = 1.254, p = .305$. No existen diferencias significativas entre los tres momentos de medición. Las pruebas de comparación por parejas de momentos señalan que no hay diferencias significativas entre postest y seguimiento ($p = 1.000$), ni entre pretest y seguimiento ($p = 1.000$).

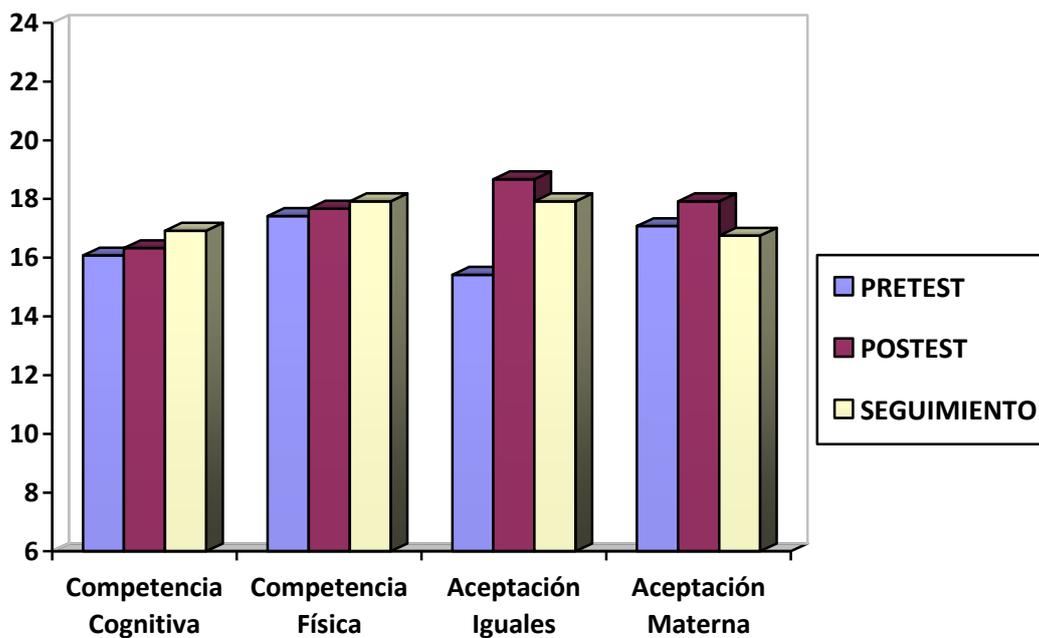


Figura 8.6. Competencia y aceptación autopercebidas por los participantes en pretest, postest y seguimiento en el grupo intervención

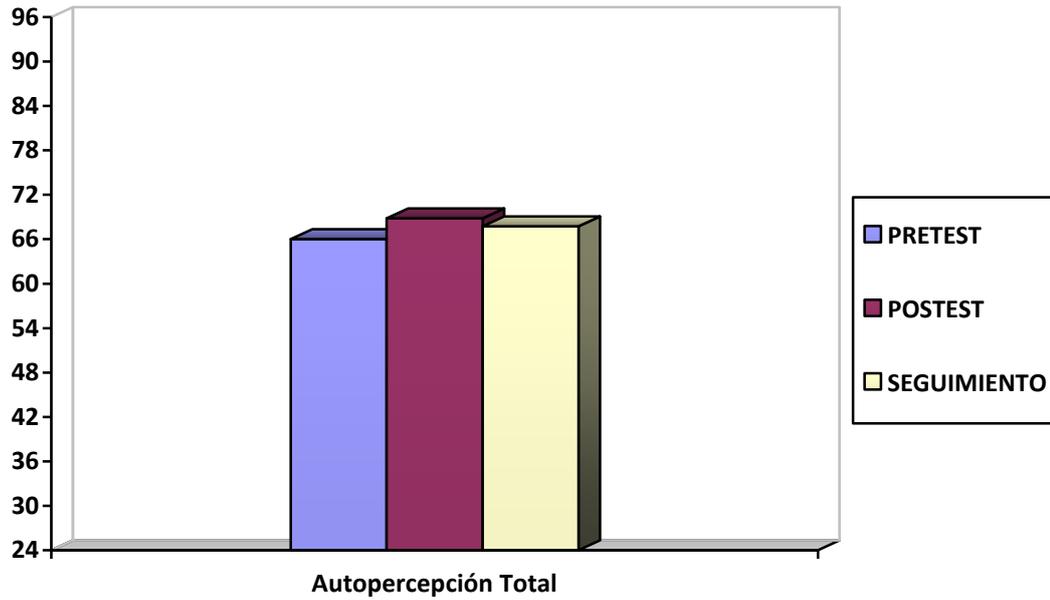


Figura 8.7. Autopercepción global de los participantes en pretest, postest y seguimiento en el grupo intervención

La Figura 8.6 representa las cuatro dimensiones analizadas de competencia cognitiva, competencia física, aceptación de iguales y aceptación materna, cuya escala máxima de puntuación llega hasta 24 puntos. En la Figura 8.7 se puede observar la autopercepción global de competencia y aceptación percibidas, que corresponde con la suma de las cuatro dimensiones anteriores por lo que la escala máxima llega hasta 96 puntos.

CAPÍTULO 9

DISCUSIÓN, CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y PROSPECTIVA DE LA INVESTIGACIÓN

En este capítulo se expone la discusión de los resultados obtenidos en la presente investigación y se plantean una serie de conclusiones, limitaciones e implicaciones futuras del estudio. El capítulo consta de tres apartados que han sido organizados de la siguiente forma: los dos primeros hacen referencia a los dos bloques de objetivos propuestos en la investigación y, consecuentemente, a los dos bloques de hipótesis derivadas de dichos objetivos; y el tercer apartado presenta conclusiones, limitaciones y prospectiva de la investigación.

En el primer bloque se discuten los resultados obtenidos respondiendo a las cinco hipótesis referidas al total de los participantes del estudio antes de la aplicación del Programa de Intervención (Pretest). En el segundo bloque se discuten los resultados conseguidos respondiendo a las cinco hipótesis referidas a los participantes que reciben el Programa de Intervención (grupo intervención), y a los participantes que no reciben el Programa de Intervención (grupo control), después de la aplicación del Programa, tanto en el posttest como en el seguimiento.

En ambos apartados y bloques de hipótesis, la información viene expuesta siguiendo el mismo orden ya referenciado en los resultados y alusivo a las diferentes variables analizadas en los participantes de este estudio: indicadores sociométricos, percepción de profesores y educadores acerca de la agresión social y de las habilidades de interacción social, estrategias de interacción social observadas entre iguales, conocimiento de estrategias de interacción social, y competencia y aceptación autopercebidas.

En el tercer apartado del capítulo, y para finalizar, se plantean las conclusiones más representativas del estudio, se exponen una serie de limitaciones del mismo, y se analiza la prospectiva de la investigación, formulando posibles implicaciones, propuestas y líneas futuras de actuación.

9.1. BLOQUE I. Hipótesis referidas al total de los participantes del estudio antes de la aplicación del Programa de Intervención (Pretest)

9.1.1. Hipótesis I.1: El total de los participantes, antes de la intervención, presentará un estatus social de alto riesgo en el aula

Los indicadores sociométricos de la muestra completa antes de la intervención presentaban tasas altas de rechazo con un número máximo de rechazos de 15 y una media muy elevada de más de 9; y además muy bajas tasas de elecciones sociales, con un máximo de tan sólo 3 elecciones en aulas de entre 20-30 alumnos/as. Con estos datos, de los 24 participantes totales del estudio, 17 fueron rechazados, 5 ignorados y tan sólo 2 obtuvieron el estatus de promedio, lo que supone que el 70.8% de la muestra total eran rechazados, el 20.8% eran ignorados y tan sólo un 8.3% era promedio. Más del 90% de los participantes mostraban un estatus social de alto riesgo en el aula.

Además de tener en cuenta estos indicadores sociométricos del grupo total de participantes del estudio, también se ha considerado la distribución de dichas variables en los participantes del grupo control y en los del grupo intervención antes de la aplicación del Programa. El perfil sociométrico del grupo control es equivalente al del grupo intervención como muestran los análisis realizados en el pretest. Tanto grupo control como grupo intervención han obtenido medias bajas similares de elecciones (menos de 1) y medias altas similares de rechazos (entre 8 y 10).

Asimismo, la distribución de participantes en los diferentes estatus sociométricos es prácticamente idéntica en el grupo control y en el de intervención en la medición pretest. En el control había 8 rechazados, lo que supone un 66,7%, frente a 9 rechazados en el de intervención, lo que supone un 75%; en el control había 3 ignorados (un 25%) frente a 2 ignorados en el de intervención (16.7%); y tanto en el control como en el de intervención había tan sólo 1 promedio en cada uno de ellos (8.3%). Por lo que en la distribución de cada uno de los grupos existían gran cantidad de niños y niñas con estatus social de alto riesgo en su grupo de clase (más del 90%).

Estos datos vienen a confirmar la hipótesis I.1 referente a que los participantes de nuestro estudio presentan estatus sociométricos de alto riesgo social en el aula, rechazados e ignorados, lo cual coincide con otros estudios (De La Morena et al., 1998; Monjas et al., 2014). Los niños/as que se encuentran inmersos en el sistema de protección han vivido una historia personal y familiar especial, sufriendo situaciones de

algún tipo de maltrato y/o abandono por parte de sus familias biológicas, así como han experimentado una gran pobreza estimular en sus familias de origen, no teniendo modelos competentes de interacción social y observando, en no pocas situaciones, comportamientos agresivos como forma habitual de interacción interpersonal por parte de sus progenitores y familiares más directos (De Paúl, & Arruabarrena, 1995; Fernández-Millán, et al., 2009; Leiter, 2007; Stone, 2007; Trout et al., 2008). Además de estas vivencias, el hecho de vivir en un centro de protección implica otras situaciones específicas diferentes al resto de niños y niñas que viven en hogares con sus familias (Fernández-Millán, et al., 2009; Palacios et al., 2014; Stone, 2007).

Este tipo de vivencias y situaciones pueden provocar en los menores que no aprendan y no muestren habilidades de interacción social con sus iguales y/o que se comporten de forma agresiva como respuesta a las interacciones con sus iguales (Fernández-Millán, et al., 2009; Martín et al., 2011). Algunos estudios muestran cómo los compañeros/as de los colegios perciben a estos niños/as como más agresivos, que siempre quieren llamar la atención, que no se llevan bien con los profesores/as y que tienen menos capacidad para resolver conflictos interpersonales (Martín et al., 2008; Martín et al., 2009a; Martín et al., 2011).

Como fruto de la interacción de las variables contextuales y personales, estos menores son rechazados (García-Bacete et al., 2010) o ignorados por sus compañeros/as de clase, lo que perjudica su proceso de adaptación socioescolar (Anthonysamy & Zimmer-Gembeck, 2007; García-Bacete et al., 2010). La adaptación socioescolar de estos niños/as es crucial para su desarrollo socioemocional como indican numerosos estudios (Berridge, 2007; Brodie, 2005; Cava et al., 2010; Del Valle y Bravo, 2007; Emond, 2014; Madariaga y Goñi, 2009; Martín et al., 2011). Estos tipos de estatus de gran riesgo social son predictores de la inadaptación social futura debido a sus características y a su estabilidad en el tiempo, si no se interviene sobre ellos. Numerosos estudios analizan la incidencia de la estabilidad de estos estatus, sobre todo el de rechazado (Cillessen et al., 2000; García-Bacete, 2011; Marande et al., 2011; McDougall et al., 2001).

En el caso de los niños/as rechazados de este estudio, todos lo fueron por motivos de agresividad, excepto un caso cuyo motivo principal del rechazo fue la falta de habilidades de interacción social y su pasividad social. Existen numerosos estudios sobre los motivos del rechazo infantil, siendo las conductas agresivas (dominancia, prepotencia, agresión física y verbal, molestar, sobre todo) las principales causantes del

rechazo, junto a comportamientos que revelan inmadurez y falta de atención a los demás, y que provocan caer mal a los compañeros/as (McDougall et al., 2001; Monjas et al., 2008; Sanahuja et al., 2013; Sureda et al., 2009).

A los niños/as rechazados sus compañeros/as no los eligen para jugar y a la vez los rechazan, apartándolos de las situaciones sociales más comunes que se dan en los colegios, lo que provoca a su vez menores posibilidades de interacciones de juego y menor interacción general con los compañeros/as de clase (Gifford-Smith & Brownell, 2003; López, 2008; Martín et al., 2009b; Monjas, et al., 2014). En el caso de los niños/as ignorados que no son nombrados ni elegidos por sus compañeros/as y que ni siquiera tienen un amigo/a, su aislamiento social no favorece la creación de vínculos afectivos de amistad (Gifford-Smith & Brownell, 2003; Kupersmidt et al., 1995), por lo que estos niños/as se suelen sentir solos y apartados del resto de compañeros/as reduciéndose las posibilidades de interactuar (Kupersmidt et al., 1995; Monjas et al., 2014). Tanto en uno como en otro caso, la falta de amigos/as, el rechazo y la ignorancia social provocan en los niños/as inadaptación socioescolar y sentimientos de no pertenencia al grupo de referencia en el que deberían sentirse integrados y aceptados (López, 2008; Monjas et al., 2014).

9.1.2. Hipótesis I.2: Los profesores/as de los colegios y los educadores/as del centro de protección percibirán a los participantes, antes de la intervención, con mucha agresión social y pocas habilidades de interacción social entre iguales

Los profesores/as de los colegios y los educadores/as del centro de protección, en la evaluación pretest, puntúan en un rango alto en agresión social a la mayoría de los participantes, al 66.7% los profesores/as y al 62.5% los educadores/as. Mientras que en las habilidades de interacción social entre iguales la mayoría de los participantes son puntuados en un rango bajo, el 91.7% por los profesores/as y el 87.5% por los educadores/as, que vuelven a coincidir en sus apreciaciones.

Los profesores/as no perciben a ningún participante en un rango medio de agresión social, mientras que los educadores/as perciben sólo a 1. Los profesores/as y los educadores/as coinciden en percibir en un rango bajo de agresión social a 8 participantes. En cuanto a las habilidades de interacción social entre iguales, los

profesores/as perciben sólo a 2 participantes con un rango medio y los educadores/as perciben a 3. Tanto profesores/as como educadores/as no ven a ningún niño/a en un rango alto de habilidades de interacción social. Además, tanto en el caso de los profesores/as como en el de los educadores/as, la media total de agresión social está en el rango medio de agresividad, sin embargo, la media total de habilidades de interacción social entre iguales se encuentra en un rango bajo de habilidades.

Realizando un análisis de estos mismos datos una vez divididos los participantes en el grupo control y en el grupo intervención se encuentra que la percepción de los profesores/as y de los educadores/as acerca de la agresión social y acerca de las habilidades de interacción social de los participantes es similar para los menores del grupo control y para los del grupo intervención en el pretest. Teniendo ambos grupos las mismas características de altas puntuaciones en agresión social y bajas puntuaciones en habilidades competentes de interacción entre iguales.

Estos datos confirman la hipótesis I.2 referente a que los profesores/as de los colegios y los educadores/as del centro de protección, antes de la intervención, perciben a los participantes con mucha agresión social y con pocas habilidades de interacción social entre iguales. Estos resultados coinciden con diversos estudios que analizan el comportamiento agresivo de estos niños/as y su carencia de habilidades de interacción social competentes (De Paúl, & Arruabarrena, 1995; Fernández-Daza y Fernández-Parra, 2013; Fernández-Millán, et al., 2009; Leiter, 2007; Little et al., 2005; Stone, 2007; Trout et al., 2008; Palacios et al., 2014).

Los participantes de este estudio han sido percibidos de forma similar por sus profesores/as, educadores/as y compañeros/as de clase en cuanto a los comportamientos que exhiben en las interacciones entre iguales. La coincidencia en la evaluación social de los principales agentes sociales del entorno de los niños/as es un aspecto importante a considerar en el análisis de la competencia social y viene a confirmar la información proporcionada por los diferentes agentes (Fernández-Daza y Fernández-Parra, 2013; Milián et al., 2013; Trianes et al., 2002).

Si se realiza una comparativa entre profesores/as y educadores/as se puede observar que, antes de la aplicación del Programa, muestran algunas diferencias en la visión que tienen de los participantes, siendo los profesores/as los que los perciben más agresivos y menos habilidosos socialmente que los educadores/as. Aunque coinciden en las valoraciones agrupadas por rangos, sin embargo, no coinciden en las puntuaciones

directas dentro de dichos rangos, siendo los profesores/as los que perciben peor a los participantes. Los ven como más agresivos y como menos habilidosos socialmente.

Esto puede explicarse en la confluencia de diversas variables. Por un lado estos niños/as pueden comportarse peor en el colegio que en el centro de protección debido a que el centro lo consideran como asimilado a su hogar y lo comparten con niños y niñas que están en situaciones similares a las suyas, con vivencias similares y con los que pueden compartir más experiencias de abandono y de maltrato vividas. Por ello pueden encontrarse más cómodos emocionalmente y mejor comprendidos en el centro de acogida que en el colegio. Diversos estudios confirman estas diferencias entre el colegio y el centro de protección, en el sentido de que los menores se comportan mejor en el centro y lo perciben como un contexto que les proporciona mayor seguridad que el colegio, existiendo una buena relación con los educadores, que aportan confianza (Bravo y Del Valle, 2001; Fernández-Daza y Fernández-Parra, 2013; Martín, 2011; Martín y González, 2007)

En el colegio, con clases grandes de 25-30 niños/as con una gran diversidad sociocultural y con realidades muy diferentes a las de ellos, los niños/as de protección pueden sentirse incomprendidos tanto por el sistema escolar como por los profesores/as y los compañeros/as que no conocen su realidad y que, en ocasiones, no logran adaptarse a sus necesidades socioemocionales provocando comportamientos de rechazo que a su vez hacen que estos niños/as se sientan peor y se comporten de forma más desadaptada (Fernández-Millán, 2009; Martín, 2011; Martín y González, 2007; Palacios et al., 2014).

Por otro lado, los propios profesores/as en el colegio tienen una referencia del comportamiento normativo infantil diferente a la de los educadores/as en el centro de protección, por lo que la comparación social que realizan los profesores/as entre los niños/as provenientes del sistema de protección y otros niños/as que viven en sus familias con realidades diversas, puede que no favorezca a los menores en acogimiento residencial. La referencia social infantil que tienen los educadores/as en el centro de acogida es diferente a la de los profesores/as (Martín, 2011; Palacios et al., 2014), lo que puede ayudar a tener una visión algo más positiva de los niños/as que tienen a su cargo.

9.1.3. Hipótesis I.3: El total de los participantes, antes de la intervención, mostrará un predominio de estrategias agresivas en interacciones observadas entre iguales

Las estrategias de interacción social de los participantes observadas en el contexto natural del recreo indican que, antes de la intervención, las estrategias predominantes fueron las agresivas, mientras que las estrategias que los participantes utilizaron menos fueron las prosociales. En este tipo de observación sí se confirma la hipótesis I.3 referente a que los participantes mostrarán un predominio de las estrategias agresivas observadas en el recreo. Estrategias agresivas que han sido abordadas en diversos estudios (Bravo y Del Valle, 2009a; Carrasco-Ortiz et al., 2001; Díaz-Aguado et al., 1996a; Fernández-Daza y Fernández-Parra, 2013; Fernández-Millán, 2009; Martínez-Jiménez y Fernández-Sánchez, 2009). Estos datos obtenidos de la observación natural complementan las evaluaciones realizadas por los diferentes agentes sociales, lo cual aporta una visión más global de las interacciones sociales de los participantes.

Las estrategias de interacción social observadas en los colegios en una situación seminatural de juego en el total de los participantes, antes de la intervención, indican que las estrategias con la media más alta fueron las competentes seguidas de las agresivas, mientras que las que obtuvieron la media más baja fueron las estrategias de recurrir a la autoridad. En este tipo de observación no se confirma la hipótesis planteada, dado que las estrategias agresivas aparecieron en segundo lugar, aunque con medias muy cercanas. Al ser una situación seminatural de juego controlada por una investigadora y permanecer ésta en la sala con los niños/as, se piensa que los participantes pudieron reducir algo sus comportamientos agresivos en presencia del adulto, debido al control percibido por los niños/as y a la deseabilidad social (Clemente y Díaz, 1992; Díaz-Aguado et al., 1996d).

Además, hay que tener en cuenta que la desviación típica de las estrategias competentes es muy alta, dándose una gran dispersión de los datos, encontrándose niños/as que mostraban sólo 4 estrategias frente a dos casos de niños/as que mostraron 15 y 16 estrategias (el máximo). Esta gran distancia entre las frecuencias hace que en las medias se enmascaren las puntuaciones más bajas. Se ha observado también en los datos que, dado el tipo de registro que se llevó a cabo para recabar las frecuencias, era posible la ocurrencia en un mismo minuto de comportamientos agresivos y también competentes, por lo que algunos de los niños/as que mostraron altas frecuencias en comportamientos agresivos también mostraron alta frecuencia en comportamientos competentes, aunque hubiesen exhibido más comportamientos agresivos que

competentes en el mismo periodo temporal. De ahí que las medias entre estos dos grupos de estrategias sean similares en este registro de datos.

Hay que resaltar también la naturaleza de las estrategias competentes observadas en los participantes en ambos tipos de situaciones, la natural y la seminatural (Clemente y Díaz, 1992; Díaz-Aguado et al., 1996d). Los comportamientos observados en los participantes que fueron catalogados en este grupo de estrategias competentes hicieron referencia a habilidades básicas de interacción social: como saludar, mirar a los compañeros/as a la cara, sonreír, hacer preguntas de los juegos, comentar cosas de los juegos, pedir información, responder a las preguntas de los demás, dar piezas de puzle que pedían los compañeros/as, aceptar piezas, etc. No utilizaron habilidades de interacción social más complejas, y siguieron manteniendo comportamientos agresivos: quitar piezas a la fuerza, entrometerse en lo que hace otro niño/a, gritar, empujar, mandar, interrumpir a otro niño/a, no dejarse coger piezas, forcejear por piezas, responder de forma brusca, negarse a colaborar, etc.

En la comparación entre grupo control y grupo intervención, antes de la intervención, las estrategias de interacción social de los participantes observadas tanto en el contexto natural del recreo como en la situación seminatural de juego coinciden en ambos grupos, obteniéndose los mismos resultados que en el total de los participantes.

9.1.4. Hipótesis I.4: El total de los participantes, antes de la intervención, verbalizará pobre conocimiento de estrategias de interacción social entre iguales

En cuanto al conocimiento verbalizado por los participantes de estrategias de interacción social, antes de la intervención, las estrategias agresivas son las que predominan, con la media más alta, seguidas de las estrategias de recurrir a la autoridad, siendo las estrategias prosociales las que obtienen la media más baja. Los niños/as, al ser preguntados por situaciones sociales especialmente relevantes en las interacciones entre iguales y con objetivos interpersonales concretos, verbalizan pocas estrategias competentes y prosociales, predominando las agresivas.

En la comparación entre grupo control y grupo intervención, antes de la intervención, el conocimiento verbalizado por los participantes de estrategias de

interacción social coincide en ambos grupos, obteniéndose los mismos resultados que en la muestra total.

Estos resultados confirman la hipótesis I.4 de que el total de los participantes, antes de la intervención, verbalizarán pobre conocimiento de estrategias de interacción social entre iguales, coincidiendo con algún estudio con muestras similares. Dicho conocimiento relativo a iniciar relaciones con otros niños/as, resolver conflictos entre iguales, ayudar a otro niño/a y conseguir objetos que tienen los compañeros/as, requiere por parte de los participantes un conocimiento social competente y unas habilidades de interacción social básicas para relacionarse con sus compañeros/as. Los participantes de este estudio, antes de la intervención, muestran dificultades a la hora de iniciar interacciones con los compañeros/as, además no conocen estrategias adecuadas de resolución de conflictos interpersonales, tampoco tienen desarrolladas las conductas de ayuda, y no poseen las habilidades suficientes para negociar de forma pacífica con sus compañeros/as sobre lo que desean. Estos resultados coinciden con los encontrados por diversos autores (Bravo y Del Valle, 2009a; Carrasco-Ortiz et al., 2001; Cruz, 2009; De La Morena et al., 1998; Díaz-Aguado et al., 1996; Fernández-Daza y Fernández-Parra, 2013; Fernández-Millán, 2009; Palacios et al., 2014; Touza, 2002).

Todas estas carencias a nivel de competencia social vendrían provocadas por la interacción de variables contextuales y personales que han vivido estos niños/as, que se habrían visto privados de unas prácticas parentales competentes basadas en el afecto, la comunicación, la estimulación del desarrollo y la enseñanza de habilidades de interacción social. En los casos en los que han sido víctimas de maltrato, abandono y/o abusos dentro de su propio núcleo familiar, estos factores añadidos interfieren en el curso de su desarrollo normalizado, provocando desajustes de índole socioemocional (Bravo y Del Valle, 2009a; De Paúl & Arruabarrena, 1995; Díaz-Aguado et al., 1996c; Palacios et al., 2014; Romero et al., 2005; Touza, 2002; Uliando & Mellor, 2012).

9.1.5. Hipótesis I.5: El total de los participantes, antes de la intervención, mostrará pobre competencia y aceptación autopercebidas

En cuanto a la competencia y aceptación autopercebidas por el total de los participantes, antes de la intervención, la competencia física fue la mejor percibida por los niños/as, con un nivel medio, cercano al medio alto, seguida de la aceptación

materna, también con un nivel medio, cercano al medio alto. Los participantes mostraron como autovaloración más pobre la aceptación por parte de los iguales, lo que coincide con otros estudios que han utilizado el mismo instrumento con una muestra similar (Monjas et al., 2014). En la distribución de los participantes en grupo control y en grupo intervención se observan los mismos resultados, manifestando autopercepciones muy similares en ambos grupos en todas las dimensiones analizadas.

En las edades de los participantes (5-10 años), en general, la competencia física es una de las mejor autovaloradas debido a su conexión especial con las actividades lúdicas y motoras, las preferidas en estas edades. Además, a esta edad los niños/as suelen dar descripciones de sí mismos extremadamente positivas, debido a su momento evolutivo en el que todavía confunden su yo real con su yo ideal (Clemente, 1995; Damon & Hart, 1988; Hart et al., 1990). En el caso de los participantes de este estudio la alta puntuación obtenida en la aceptación materna, que está en un nivel medio pero muy cercano al medio alto, puede estar evidenciando precisamente esa confusión entre el yo real y el yo ideal, ese deseo de sentir la aceptación materna cuando realmente, la mayoría, no tenían asiduos contactos con su madre. En estas edades los niños/as en acogimiento residencial suelen tener el deseo de ser como la mayoría de niños/as y no es extraño que fantaseen sobre la realidad de su familia inventando historias positivas e irreales (Palacios et al., 2014).

La competencia cognitiva autopercebida por el total de los participantes, antes de la intervención, se encuentra en un nivel medio de valoración, por lo que éstos se autovaloran en un nivel intermedio, ni alto ni bajo, con ciertos reconocimientos de su competencia cognitiva a veces por encima de su realidad. Estos hechos comparativos se constataron con el rendimiento académico informado por los profesores/as. De nuevo la confusión entre el yo real y el ideal puede estar explicando estos resultados.

La autovaloración más baja que han verbalizado los participantes de este estudio, antes de la intervención, hace referencia a la aceptación por parte de sus iguales. Esta autovaloración se encuentra en un nivel medio de valoración, un tanto más cercano al nivel medio bajo. Otros autores coinciden en señalar una pobre competencia autopercebida en estos niños/as (Fernández-Daza y Fernández-Parra, 2013; Fernández-Millán et al., 2009; Moreno-Manso y García-Baamonde, 2006; Moreno-Manso et al., 2011; Palacios, 2003). Las autovaloraciones que han realizado son más pobres que en las demás dimensiones. Han realizado autovaloraciones sobre si sus iguales los aceptan y los eligen para jugar con algunas puntuaciones medias bajas, pero también medias

altas. En el caso de las puntuaciones medias altas se realizó una comprobación con los informes de los compañeros/as a través de la sociometría para confrontar ambas realidades y se volvió a constatar la confusión entre el yo real y el ideal en los participantes.

El conjunto de todos estos resultados en las cuatro dimensiones analizadas, de forma general, no confirma la hipótesis I.5 referida a que el total de los participantes, antes de la intervención, mostrará pobre competencia y aceptación autopercebidas. Se puede señalar que en las tres primeras dimensiones comentadas (competencia física, competencia cognitiva y aceptación materna) los participantes están en un nivel medio y alguna de ellas cercana al medio alto, coincidiendo con algún estudio con muestras similares (Touza, 2002). Sin embargo, en la cuarta dimensión, la aceptación por parte de los iguales, la autovaloración es más baja que las anteriores siendo media, pero más cercana a la media baja. De ahí que esta hipótesis pueda confirmarse sólo en parte, teniendo en cuenta también que la confusión entre el yo real y el yo ideal es propia de estas edades.

9.2. BLOQUE II. Hipótesis referidas a los participantes que reciben el Programa de Intervención (grupo intervención), y a los participantes que no reciben el Programa de Intervención (grupo control), después de la aplicación del Programa

9.2.1. Hipótesis II.1: Los participantes del grupo intervención, en el postest, conseguirán una mejora en el estatus social que presentaban en el aula, y ésta se mantendrá en el tiempo (seguimiento); mientras que los participantes del grupo control no mejorarán

Una vez aplicado el Programa de Intervención, los participantes del *grupo intervención* mejoraron los índices sociométricos de su estatus social en el aula. El número de elecciones tras la intervención aumentó con respecto al pretest; asimismo los rechazos disminuyeron en el postest con respecto al pretest. Los compañeros/as comenzaron a ver de forma diferente a los participantes teniendo en cuenta la confluencia de dos aspectos fundamentales: por un lado los participantes mostraban más habilidades de interacción competentes con los compañeros/as, a la vez que reducían

sus comportamientos agresivos; y por otra parte los participantes llegaron a establecer vinculaciones afectivas de amistad con los compañeros/as ayudantes de los grupos-intervención.

Estas amistades hicieron que los participantes jugaran más con estos niños/as ayudantes en los recreos y a la vez dichos ayudantes ayudaron, de forma natural, a integrar a los participantes en otros grupos de compañeros/as amigos/as suyos con los que jugaban habitualmente. Estas fueron algunas de las circunstancias que fueron observadas directamente por los profesores/as y por la propia investigadora tras la intervención. La importancia de contar con la ayuda de los iguales en este tipo de programas de intervención psicoeducativa es fundamental en numerosos programas (Alba et al., 2013; Del Rey y Ortega, 2001; García-Bacete, Rubio et al., 2013; Díaz-Aguado, 2006; Justicia-Arráez et al., 2015; Marande et al., 2011; Monjas, 2004, 2007; Monjas y González, 2000; Roselló et al., 2013; Torrego, 2012; Trianes y Muñoz, 1994).

Por lo que respecta al estatus sociométrico, también se produce una mejora en los participantes tras la intervención. De los nueve niños/as rechazados por sus compañeros/as de clase en la evaluación pretest, seis de ellos pasaron al estatus de promedio tras la intervención y los otros tres se mantuvieron en rechazados, aunque disminuyeron los rechazos de los compañeros/as. De los dos ignorados por sus compañeros/as en el momento pretest, los dos pasaron a ser promedio y fueron elegidos por sus compañero/as ayudantes de la intervención junto con algún otro compañero/a de clase amigo/a de los ayudantes. El niño que era promedio en el pretest mantuvo el mismo estatus de promedio en el postest. Del total de 11 participantes con un estatus social de alto riesgo en el pretest, tras la intervención, ocho de ellos cambiaron de estatus pasando a un estatus de promedio sin gran riesgo social.

Estos resultados vienen a confirmar la primera parte de la hipótesis II.1 referente a que los participantes del grupo intervención, en el postest, conseguirán una mejora en el estatus social que presentaban en el aula.

Por lo que respecta al mantenimiento de estos resultados a lo largo del tiempo en el seguimiento, en el grupo intervención se observa que las mejoras sociométricas conseguidas en el postest, referidas tanto a aumento del número de elecciones como al descenso del número de rechazos, se mantienen en el seguimiento. Y asimismo se observan las mismas mejoras al comparar los resultados del seguimiento respecto a los del pretest. El mantenimiento en el tiempo de los resultados es una parte importante

para evidenciar la eficacia de un programa de intervención (Del Rey y Ortega, 2001; García-Bacete, Rubio et al., 2013; Díaz-Aguado, 2006; Marande et al., 2011; Monjas, 2004, 2007; Monjas y González, 2000; Roselló et al., 2013; Sánchez-Sánchez et al., 2009; Trianes y Muñoz, 1994).

Por lo que respecta a la distribución de los participantes en los diferentes estatus sociométricos, las mejoras obtenidas en el postest se mantuvieron en el seguimiento con pequeños cambios: en el grupo de los rechazados, tres de ellos volvieron a ser rechazados (aunque con menos rechazos) y los otros tres se mantuvieron en promedio; en el grupo de los ignorados, uno de ellos volvió a ser ignorado, mientras que el otro se mantuvo en promedio; y el niño promedio siguió siendo promedio. En el seguimiento, de los ocho participantes que mejoraron su estatus en el postest, cuatro de ellos mantuvieron las ganancias obtenidas tras la intervención, conservando el estatus de promedio.

Estos resultados vienen a confirmar la segunda parte de la hipótesis II.1 referente a que los participantes del grupo intervención, en el postest, conseguirán una mejora en el estatus social que presentaban en el aula y dicha mejora se mantendrá en el tiempo.

Frente a los resultados de mejora obtenidos en el grupo intervención, el perfil sociométrico que muestra el *grupo control* en el pretest se mantiene igual en el postest y en el seguimiento, sin evidenciar cambios. Esto indica que todos los participantes mantuvieron el mismo estatus sociométrico de la evaluación inicial, en el momento postest y en el seguimiento: los ocho niños y niñas que fueron rechazados en el primer momento de la medición fueron igualmente rechazados en el segundo y en el tercer momento; así como los tres participantes que fueron ignorados en el pretest también mantuvieron su estatus en el postest y en el seguimiento; igual ocurrió con la niña promedio que se mantuvo en promedio en los tres momentos.

Estos datos del grupo control corroboran la tercera parte de la hipótesis II.1 referente a que los participantes del grupo intervención, en el postest, conseguirán una mejora en el estatus social que presentaban en el aula, y ésta se mantendrá en el tiempo (seguimiento); mientras que los participantes del grupo control no mejorarán. Según los numerosos estudios sobre los estatus sociométricos infantiles, la estabilidad en el tiempo de dichos estatus hace que éstos no sean fácilmente modificables, a no ser que se intervenga sobre ellos (Cillessen et al., 2000; García-Bacete et al., 2010; García-Bacete,

Jiménez et al., 2013; Díaz-Aguado, 2006; Marande et al., 2011; Monjas, 2004, 2007; Sanahuja et al., 2013; Sureda et al., 2009).

9.2.2. Hipótesis II.2: Los participantes del grupo intervención, en el postest, conseguirán una mejora en la percepción que tenían de ellos los profesores/as de los colegios y los educadores/as del centro de protección acerca de la agresión social y acerca de las habilidades de interacción social que mostraban entre iguales, y esta mejora se mantendrá en el tiempo (seguimiento); mientras que los participantes del grupo control no mejorarán.

Tras la implementación del Programa de Intervención, la percepción que muestran tanto los profesores/as de los colegios como los educadores/as del centro de acogida acerca de la agresión social y acerca de las habilidades de interacción social de los participantes del *grupo intervención*, ha mejorado de forma sustancial. Los profesores/as y los educadores/as perciben menos comportamientos agresivos en los participantes tras la intervención, y además indican que éstos muestran muchas más habilidades de interacción social con sus compañeros/as.

Estos resultados corroboran la primera parte de la hipótesis II.2, referente a que los participantes del grupo intervención, en el postest, conseguirán una mejora en la percepción que tenían de ellos los profesores/as de los colegios y los educadores/as del centro de protección acerca de la agresión social y acerca de las habilidades de interacción social que mostraban entre iguales. Esta mejora implica que los participantes han aprendido y desarrollado comportamientos socialmente competentes que muestran en sus interacciones sociales con sus compañeros/as del colegio y del centro de protección, y que dichos comportamientos han sido observados y percibidos por los profesores/as y los educadores/as.

Realizando una comparación entre profesores/as y educadores/as se observa que difieren en la percepción que tienen acerca de la agresión social y de las habilidades de interacción social de los participantes. En el momento pretest, los profesores/as perciben a los participantes con comportamientos más agresivos que los educadores/as. Sin embargo, tras la intervención, se igualan estos valores percibiendo ambos de forma igual la mejora de los participantes en agresión social. El hecho de que tanto

profesores/as como educadores/as perciban de forma igual a los participantes con menos comportamientos agresivos tras la intervención, implicaría que los niños/as han reducido su agresión social tanto en el ámbito escolar como en el ámbito residencial, de forma similar. Algunos estudios corroboran estos resultados de coincidencia entre las percepciones de los profesores y de los educadores (Díaz-Aguado et al., 1996d; Díaz-Aguado y Martínez-Arias, 1995).

En la evaluación pretest, los profesores/as de los colegios perciben a los participantes del grupo intervención con menos habilidades de interacción social que los educadores/as del centro de acogida. Tras la implementación del Programa de Intervención, y aunque ambos agentes sociales mejoran su percepción, esta vez son los profesores/as los que perciben a los participantes como más habilidosos socialmente que los educadores/as. Esta diferencia tras la intervención puede deberse a que los profesores/as, al realizar su comparación con el resto de niños/as de su clase, hayan visto el comportamiento de los participantes como equivalente al normativo y lo hayan valorado muy positivamente en relación al anterior que era mucho peor.

Por lo que respecta al mantenimiento de la mejora conseguida, tras la intervención, en la percepción de profesores/as y educadores/as acerca de la agresión social de los participantes, en el grupo intervención la mejora se mantiene en el seguimiento. La disminución de la agresión social de los participantes expresada por profesores/as y educadores/as en el seguimiento se diferencia también de la evaluación pretest.

En cuanto al mantenimiento de la mejora conseguida, tras la intervención, en la percepción de profesores/as y educadores/as acerca de las habilidades de interacción social de los participantes, en el grupo intervención el total de la mejora conseguida en el postest (profesores/as = 74.92; educadores/as = 71.33) no se mantiene completamente en el seguimiento (profesores/as = 70.33; educadores/as = 67.08). Sin embargo, sí que existe una evidente mejoría entre la evaluación inicial (profesores/as = 37.17; educadores/as = 41.08) y el seguimiento (profesores/as = 70.33; educadores/as = 67.08). En el seguimiento, los participantes mantenían gran parte de las ganancias adquiridas tras la intervención, mostrando a su profesores/as y educadores/as un claro aumento de habilidades competentes de interacción social entre iguales con respecto al pretest.

Por todos estos resultados se puede concluir que se confirma la segunda parte de la hipótesis II.2, referente a que los participantes del grupo intervención, en el postest,

conseguirán una mejora en la percepción que tenían de ellos los profesores/as de los colegios y los educadores/as del centro de protección acerca de la agresión social y acerca de las habilidades de interacción social que mostraban entre iguales, y esta mejora se mantendrá en el tiempo. En el seguimiento se ha mantenido una gran cantidad de las puntuaciones que evidencian la mejora producida en las habilidades de interacción social de los participantes informadas por los profesores/as y los educadores/as.

Comparando la percepción que profesores/as y educadores/as tienen acerca de la agresión social de los participantes, en el seguimiento, hay que señalar que los educadores/as perciben a los participantes con menos comportamientos agresivos que los profesores/as, al igual que ocurría en la evaluación inicial, pretest, en la que los profesores/as percibían a los participantes con más comportamientos agresivos que los educadores/as. Y aunque estos valores se igualaron tras la intervención, percibiendo ambos de forma igual la mejora de los participantes en agresión social, en el mantenimiento se observa un pequeño aumento de la agresión social en la percepción de los profesores/as con respecto a la percepción de los educadores/as que, por otra parte, había disminuido un poco. Estas diferencias inter-agentes sociales no implican diferencias intra-agentes entre postest y seguimiento, manteniéndose las mejoras como se ya se ha explicado con anterioridad.

Por lo que respecta a la comparación de la percepción que profesores/as y educadores/as tienen acerca de las habilidades de interacción social de los participantes, en el seguimiento, hay que indicar que los profesores/as son los que perciben a los participantes como más habilidosos socialmente con sus compañeros/as, como ocurría en el momento postest, indicando que los participantes seguían mostrando las habilidades aprendidas en el entorno escolar con sus compañeros/as. Y aunque la percepción de los educadores/as acerca de las habilidades de interacción social de los participantes, comparada con la percepción de los profesores/as era diferente, seguía existiendo una mejora con respecto a la evaluación inicial, como se ha expuesto anteriormente, mostrando que los participantes también seguían exhibiendo las habilidades aprendidas en el entorno residencial con sus compañeros/as.

Frente a todos estos resultados de mejora obtenidos en el grupo intervención, por lo que respecta al *grupo control*, la percepción que muestran los profesores/as de los colegios acerca de la agresión social de los participantes es la misma en el pretest, en el

postest y en el seguimiento, sin evidenciar cambios ni mejoras. Esto indica que todos los participantes del grupo control mantuvieron el mismo tipo de comportamiento de la evaluación inicial, en el momento postest y en el seguimiento.

En cuanto a la percepción que muestran los profesores/as acerca de las habilidades de interacción social de los participantes en el grupo control se puede observar que, de forma conjunta, la percepción no varía entre las mediciones del pretest, postest y seguimiento; sin embargo, sí que existen cambios entre el momento postest (38.33) y el seguimiento (36.50), aunque no se evidenciaron cambios entre el pretest y el seguimiento. Estos cambios no evidencian una mejoría, al contrario, están mostrando un descenso de habilidades competentes, con respecto al postest, en los participantes del grupo control que pudieron mostrar menos habilidades en el periodo en el que los profesores/as cumplimentaron el cuestionario.

En el caso de los educadores/as del centro de protección, la percepción que tienen acerca de la agresión social de los participantes del grupo control en el postest es diferente a la del momento pretest. Los educadores/as perciben con más comportamientos agresivos a los participantes del grupo control en el momento postest (31.33) que en el pretest (29.25), no evidenciándose otros cambios con respecto al seguimiento (30.92). Los participantes del grupo control no mejoraron en el postest, al contrario, empeoran en sus puntuaciones de agresión social, quizás debido al hecho de que mostraron más comportamientos agresivos en el periodo en el que los educadores/as cumplimentaron el cuestionario, y puede que fuesen comparados además con la referencia de los niños/as del grupo intervención dado que compartían educadores/as en el centro de acogida.

Por lo que respecta a la percepción que muestran los educadores/as acerca de las habilidades de interacción social de los participantes del grupo control en el postest, ésta no varía con respecto al pretest. Sin embargo, sí hay cambios en cómo ven los educadores/as a los participantes en el seguimiento (38.25) con respecto al postest (41.58), y también hay cambios con respecto al pretest (42.50). En este caso, los educadores/as perciben a los participantes del grupo control cada vez con menos habilidades de interacción social. Esto puede deberse, igual que en el caso anterior, al hecho de que los niños/as se mostraran menos habilidosos en el periodo en el que se cumplimentó el cuestionario, y además fuesen comparados con los niños/as del grupo intervención, puesto que eran los mismos educadores/as del centro de protección para ambos grupos de participantes.

Estos datos del grupo control corroboran la tercera parte de la hipótesis II.2 referente a que los participantes del grupo intervención, en el postest, conseguirán una mejora en la percepción que tenían de ellos los profesores/as de los colegios y los educadores/as del centro de protección acerca de la agresión social y acerca de las habilidades de interacción social que mostraban entre iguales, y esta mejora se mantendrá en el tiempo (seguimiento); mientras que los participantes del grupo control no mejorarán.

Por último, realizando una comparación entre profesores/as y educadores/as se observan algunas diferencias en la percepción que tienen acerca de la agresión social y acerca de las habilidades de interacción social de los participantes en el grupo control. En el momento pretest, los profesores/as perciben a los participantes del grupo control con más comportamientos agresivos (32.50) que los educadores/as (29.25), aunque en el postest esta diferencia no es tan marcada entre la percepción de agresión social de los profesores/as (32.83) y de los educadores/as (31.33), mientras que en el seguimiento, no existen diferencias entre ambas percepciones.

En el momento pretest, los profesores/as perciben a los participantes como menos habilidosos socialmente (38.08) que los educadores/as (42.50). En el momento postest, los profesores/as siguen percibiendo a los participantes con menos habilidades de interacción social (38.33) que los educadores/as (41.58). Sin embargo, en el seguimiento ya no existen diferencias entre la percepción de los profesores/as acerca de las habilidades de interacción social (36.50) y la percepción de los educadores/as (38.25). Se van igualando las diferencias debido a que los educadores van poco a poco percibiendo menos habilidades de interacción en los participantes del grupo control que probablemente han podido ser comparados por los educadores en referencia a las ganancias de los participantes del grupo intervención.

9.2.3. Hipótesis II.3: Los participantes del grupo intervención, en el postest, conseguirán una mejora en las estrategias de interacción social observadas entre iguales, y ésta se mantendrá en el tiempo (seguimiento); mientras que los participantes del grupo control no mejorarán.

En primer lugar, en el *grupo intervención*, las estrategias de interacción social de los participantes observadas en el contexto natural de los recreos de los colegios varían entre las mediciones del momento pretest y las mediciones del momento postest. Tras la intervención, los participantes que recibieron el Programa mostraron mejoras en los cinco grupos de estrategias observadas: agresivas, prosociales, competentes, recurrir a la autoridad y pasivas. Así, en la medición postest, las estrategias agresivas, las de recurrir a la autoridad y las pasivas disminuyeron, mientras que las prosociales y las competentes aumentaron.

En segundo lugar, en el grupo intervención, las estrategias de interacción social de los participantes observadas en los colegios en una situación seminatural de juego también varían entre las mediciones del momento pretest y las mediciones del momento postest en el grupo intervenido. Tras la intervención, los participantes que recibieron el Programa mostraron mejoras en los cinco grupos de estrategias observadas: agresivas, prosociales, competentes, recurrir a la autoridad y pasivas. Así, en el postest, las estrategias agresivas, las de recurrir a la autoridad y las pasivas disminuyeron, mientras que las prosociales y las competentes aumentaron.

En cuanto al mantenimiento de estos resultados en el seguimiento, las estrategias de interacción social de los participantes observadas en el contexto natural del recreo de los colegios varían entre las mediciones del momento pretest, las del postest y las del seguimiento tras la implementación del Programa de Intervención. De esta forma se encuentra que, en los cinco grupos establecidos de estrategias de interacción social entre iguales, los participantes han mantenido en el tiempo las mejoras alcanzadas tras el Programa de Intervención: la disminución de estrategias agresivas, de estrategias de recurrir a la autoridad y de estrategias pasivas se mantuvo en el seguimiento, mientras que el aumento de estrategias prosociales y competentes tras la intervención también se mantuvo. Asimismo se han observado cambios de mejora entre la evaluación inicial, pretest, y el seguimiento en los cinco grupos de estrategias observados.

Todos estos resultados confirman la primera y la segunda parte de la hipótesis II.3 referente a que los participantes del grupo intervención, en el postest, conseguirán

una mejora en las estrategias de interacción social observadas entre iguales, y ésta se mantendrá en el seguimiento. Tanto en el recreo de los colegios como en la situación controlada de juego entre iguales, en comparación con la evaluación inicial, los participantes mostraron en los juegos más habilidades de interacción social competentes, aprendidas y desarrolladas en el Programa, y supieron resolver mejor sus situaciones sociales sin utilizar tantas estrategias agresivas con sus compañeros/as, aplicando la resolución de problemas aprendida en el Programa de Intervención.

Realizando una comparación entre ambas observaciones, el contexto natural del recreo y la situación seminatural de juego, se encuentran algunas diferencias entre ellas en el pretest y en el postest (como ya se indicó, no pudo realizarse la observación seminatural en el seguimiento):

1. Estrategias agresivas: En el pretest, existen diferencias entre ambas observaciones, observándose más estrategias agresivas en la observación natural. Esto puede deberse al hecho de que en la observación seminatural había una presencia adulta muy cerca de los niños/as y éstos pudieron controlarse más por ello. También es posible que en la situación seminatural (hacer un puzle), al tratarse de una tarea más controlada y ser un grupo pequeño de sólo 3 niños/as, el modelado de comportamientos competentes puede ser más efectivo, con la consiguiente reducción de conductas agresivas (Clemente y Díaz, 1992).

En el postest, no existen diferencias entre las estrategias agresivas observadas en el contexto natural y las observadas en la situación seminatural tras la intervención. Ambas han disminuido en el postest hasta casi igualarse debido al efecto del Programa de Intervención.

2. Estrategias prosociales: En el pretest, existen diferencias entre ambas observaciones, observándose más estrategias prosociales en la observación seminatural. Esto puede deberse al hecho de que en la situación de juego seminatural (hacer un puzle) hay más oportunidades de ayudar a los compañeros/as a realizar la tarea, mientras que en el entorno natural del recreo no siempre se producen las situaciones oportunas para que se desarrollen este tipo de comportamientos de ayuda (Clemente y Díaz, 1992).

En el postest, no existen diferencias entre las estrategias prosociales observadas en el contexto natural y las observadas en la situación seminatural tras la intervención.

Ambas han aumentado en el postest acercándose entre sí como efecto del Programa de Intervención.

3. Estrategias competentes: En el pretest, no existen diferencias entre las estrategias competentes observadas en el contexto natural y las observadas en la situación seminatural.

En el postest, existen diferencias entre las estrategias competentes observadas en el contexto natural y las observadas en la situación seminatural y, aunque ambas han aumentado tras la intervención, se observan más estrategias competentes en la observación seminatural. Esto puede deberse a la naturaleza de la situación seminatural de juego en la que los participantes pudieron ver más oportunidades para desarrollar las habilidades competentes recién aprendidas en el Programa. Además el hecho de estar presente la investigadora que desarrolló el Programa con los niños/as puede que también tuviese un cierto efecto de deseabilidad social en los participantes para comportarse como la adulta esperaba.

4. Recurrir a la autoridad: En el pretest, existen diferencias entre ambas observaciones, observándose más estrategias de recurrir a la autoridad en la observación natural. Esto puede deberse a la naturaleza de las situaciones del recreo, en las que se necesite más la ayuda de un adulto para resolver conflictos variados. En la situación seminatural, en la que sólo había tres niños/as, y los conflictos que puedan surgir son menores y más fácil de resolver, los participantes no acudieron tanto a la autoridad. Hay que considerar además que la presencia de la investigadora quizás aportaba a los participantes una mayor seguridad con lo que no necesitaban recurrir a ella en el juego.

En el postest, existen diferencias entre las estrategias de recurrir a la autoridad observadas en el contexto natural y las observadas en la situación seminatural y, aunque ambas han disminuido tras la intervención, se observan más estrategias de recurrir a la autoridad en la observación natural. Aunque los participantes, tras la intervención, se mostraron más autónomos socialmente para resolver sus interacciones con iguales, las diferencias entre las dos situaciones (natural y seminatural) antes comentadas pueden seguir influyendo en estos resultados.

5. Estrategias pasivas: En el pretest, no existen diferencias entre las estrategias pasivas observadas en el contexto natural y las observadas en la situación seminatural.

En el postest, existen diferencias entre las estrategias pasivas observadas en el contexto natural y las observadas en la situación seminatural y, aunque ambas han disminuido tras la intervención, se observan más estrategias pasivas en la observación natural. Esto puede deberse a la naturaleza de cada una de las dos situaciones (natural y seminatural). En el recreo hay muchos más niños/as con los que jugar y llegar a acuerdos, hay más interacciones para realizar y más situaciones sociales que afrontar por lo que los niños/as pueden tener más problemas para realizar comportamientos de acercamiento social, peticiones sociales o respuestas sociales activas. En la situación seminatural con sólo tres niños/as resulta más fácil interactuar cara a cara y existen menos posibilidades de ser pasivo/a (Clemente y Díaz, 1992). Además la presencia de la investigadora en la situación seminatural puede que, como se ha comentado ya, ofrezca seguridad a los niños/as.

Por lo que respecta al *grupo control*, las estrategias de interacción social de los participantes observadas tanto en el contexto natural del recreo de los colegios como en la situación seminatural de juego, no varían entre las mediciones del momento pretest, las mediciones del postest y las del seguimiento (sólo para la natural), en ninguno de los cinco grupos de estrategias observados. Este grupo no evidencia cambios ni mejoras. Estos resultados confirman la tercera parte de la hipótesis II.3 referente a que los participantes del grupo intervención, en el postest, conseguirán una mejora en las estrategias de interacción social observadas entre iguales, y ésta se mantendrá en el tiempo (seguimiento); mientras que los participantes del grupo control no mejorarán.

Por último, en el grupo control, realizando una comparación entre la observación natural y la seminatural, se aprecian las mismas diferencias y similitudes encontradas en el grupo intervención en los cinco grupos de estrategias observados, tanto en el pretest como en el postest:

1. Estrategias agresivas: Existen diferencias entre ambas observaciones, observándose más estrategias agresivas en la observación natural.
2. Estrategias prosociales: Existen diferencias entre ambas observaciones, observándose más estrategias prosociales en la observación seminatural.

3. Estrategias competentes: No existen diferencias entre las estrategias competentes observadas en el contexto natural y las observadas en la situación seminatural.

4. Recurrir a la autoridad: Existen diferencias entre ambas observaciones, observándose más estrategias de recurrir a la autoridad en la observación natural.

5. Estrategias pasivas: No existen diferencias entre las estrategias pasivas observadas en el contexto natural y las observadas en la situación seminatural.

9.2.4. Hipótesis II.4: Los participantes del grupo intervención, en el postest, conseguirán una mejora en el conocimiento de estrategias de interacción social entre iguales, y ésta se mantendrá en el tiempo (seguimiento); mientras que los participantes del grupo control no mejorarán.

En el *grupo intervención*, el conocimiento que verbalizan tener los participantes de las estrategias de interacción social mejora entre las mediciones del momento pretest y las mediciones del momento postest, tras la implementación del Programa de Intervención. Se encuentran cambios de mejora en el conocimiento verbalizado por los participantes del grupo intervención en los cinco grupos de estrategias analizados. Tras la intervención: los participantes verbalizan menos estrategias agresivas, de recurrir a la autoridad y pasivas, mientras que verbalizan conocer más estrategias prosociales y competentes.

Estos resultados confirman la primera parte de la hipótesis II.4 referente a que los participantes del grupo intervención, en el postest, conseguirán una mejora en el conocimiento de estrategias de interacción social entre iguales. Esto se debe a la intervención concreta, a través del Programa aplicado, en el aprendizaje y desarrollo de habilidades de interacción social competentes en las relaciones entre iguales, y en la enseñanza de estrategias alternativas de solución de conflictos en las situaciones sociales con los compañeros/as. Otros programas que trabajan también estas habilidades de interacción obtienen resultados similares en los niños/as (Andrés, 2013; Baquedano y Echeverría, 2013; Carrasco et al., 2015; García-Bacete, Rubio et al., 2013; Justicia-Arráz et al., 2015; Sánchez-Sánchez et al., 2009; Seijo et al., 2012).

El conocimiento de estrategias de interacción social verbalizado por los participantes varía entre las mediciones del pretest, del postest y del seguimiento tras la implementación del Programa de Intervención, en cada uno de los cinco grupos de estrategias examinados:

1. Conocimiento de estrategias agresivas: Existen ciertos cambios entre el postest (1.42) y el seguimiento (2), dándose un pequeño aumento de estrategias agresivas. Existen cambios de mejora entre pretest (4.08) y seguimiento (2), disminuyendo las estrategias agresivas y observándose una clara mejoría tras la intervención (en el seguimiento) con respecto a la evaluación inicial. Por tanto, aunque existen diferencias entre el postest y el seguimiento, la disminución del número de estrategias agresivas expresadas por los participantes tras la intervención se mantuvo en el seguimiento con respecto a la medición del pretest, lo cual supone que gran parte de la mejora alcanzada tras el Programa se mantiene en el tiempo.

2. Conocimiento de estrategias prosociales: Existen cambios entre el postest (2.38) y el seguimiento (1.42), con una disminución de las estrategias prosociales verbalizadas por los participantes. Tampoco existen diferencias entre el conocimiento verbalizado por los participantes en el pretest (1) y en el seguimiento (1.42). En este caso, el aumento del número de estrategias prosociales expresadas por los participantes tras la intervención no se mantuvo en el seguimiento con referencia al postest ni al pretest.

3. Conocimiento de estrategias competentes: Existen ciertos cambios entre el postest (6) y el seguimiento (4.17), dándose una disminución de la verbalización de estrategias competentes. Existen cambios de mejora entre el pretest (3) y el seguimiento (4.17), con un aumento en la verbalización de estrategias competentes, observándose una clara mejoría tras la intervención (en el seguimiento) con respecto a la evaluación inicial. Por tanto, aunque existen diferencias entre el postest y el seguimiento, el aumento del número de estrategias competentes expresadas por los participantes tras la intervención se mantuvo en el seguimiento con respecto a la medición del pretest, lo cual supone que gran parte de la mejora alcanzada tras el Programa se mantiene en el tiempo.

4. Conocimiento de estrategias de recurrir a la autoridad: Existen cambios entre el postest (1.08) y el seguimiento (2.83), con un aumento de estrategias de recurrir a la autoridad verbalizadas por los participantes. Tampoco existen diferencias entre el

conocimiento verbalizado por los participantes en el pretest (3.92) y en el seguimiento (2.83). En este caso, la disminución del número de estrategias de recurrir a la autoridad expresadas por los participantes tras la intervención no se mantuvo en el seguimiento con referencia al postest ni al pretest.

5. Conocimiento de estrategias pasivas: Existen cambios entre el postest (0.33) y el seguimiento (1.50), con un aumento de estrategias pasivas verbalizadas por los participantes. Tampoco existen diferencias entre el conocimiento verbalizado por los participantes en el pretest (1.92) y en el seguimiento (1.50). En este caso, la disminución del número de estrategias pasivas expresadas por los participantes tras la intervención no se mantuvo en el seguimiento con referencia al postest ni al pretest.

De los cinco grupos de estrategias, en dos de ellos, las agresivas y las competentes, sí se aprecia el mantenimiento de cierta mejora en el seguimiento. Sin embargo, en los otros tres grupos de estrategias, prosociales, recurrir a la autoridad y pasivas, no se mantiene la mejora conseguida tras la intervención. Estos resultados indican que sólo se confirma de forma parcial la segunda parte de la hipótesis II.4 referente a que los participantes del grupo intervención, en el postest, conseguirán una mejora en el conocimiento de estrategias de interacción social entre iguales, y ésta se mantendrá en el tiempo (seguimiento). Esto puede deberse a incidencias en el proceso de estabilización y generalización del conocimiento de estrategias trabajado en el Programa, el cual habrá que revisar para futuras investigaciones.

Por lo que respecta al *grupo control*, el conocimiento que verbalizan tener los participantes de las estrategias de interacción social no varía entre las mediciones del momento pretest y las mediciones del momento postest en tres de los cinco grupos de estrategias analizados: estrategias prosociales, competentes y pasivas. Sin embargo, sí se encuentran cambios en el conocimiento verbalizado por los participantes de dos tipos de estrategias: agresivas y recurrir a la autoridad, que han aumentado su frecuencia con referencia al pretest. Por tanto, no existe mejoría en ninguno de los grupos de estrategias analizados.

En el seguimiento, el conocimiento que verbalizan tener los participantes de las estrategias de interacción social no varía entre las mediciones del pretest, del postest y del seguimiento en cuatro de los cinco grupos de estrategias analizados: prosociales, competentes, de recurrir a la autoridad y pasivas. Sin embargo, sí se encuentran cambios

en el conocimiento verbalizado por los participantes de las estrategias agresivas entre los tres momentos de medición: pretest (3.83), postest (4.42), seguimiento (5), observándose un aumento progresivo en la verbalización de estrategias agresivas. No se aprecian mejorías en ningún caso.

Estos resultados vienen a confirmar la tercera parte de la hipótesis II.4 referente a que los participantes del grupo intervención, en el postest, conseguirán una mejora en el conocimiento de estrategias de interacción social entre iguales, y ésta se mantendrá en el tiempo (seguimiento); mientras que los participantes del grupo control no mejorarán.

9.2.5. Hipótesis II.5: Los participantes del grupo intervención, en el postest, conseguirán una mejora en la competencia y la aceptación autopercebidas, y ésta se mantendrá en el tiempo (seguimiento); mientras que los participantes del grupo control no mejorarán.

En el *grupo intervención*, la competencia y la aceptación autopercebidas por los participantes no varían entre las mediciones del momento pretest y las mediciones del momento postest en cuatro de las cinco dimensiones de competencia y aceptación analizadas: competencia cognitiva, competencia física, aceptación materna y autopercepción global; sin embargo, sí se encuentran cambios tras la intervención entre las autovaloraciones de pretest y de postest en la aceptación de iguales percibida por los participantes:

1. Competencia cognitiva autopercebida: No existen cambios entre las autovaloraciones del pretest y del postest. Este resultado era de esperar dado que en el Programa aplicado no se ha trabajado expresamente esta competencia cognitiva.

2. Competencia física autopercebida: No existen cambios entre las autovaloraciones del pretest y del postest. Este resultado era de esperar dado que en el Programa aplicado no se ha trabajado expresamente esta competencia física.

3. Aceptación de iguales autopercebida: Existen cambios entre las autovaloraciones del pretest (15.42) y del postest (18.67), existiendo una mejoría en la aceptación de iguales autopercebida por los participantes tras la intervención. Este

resultado era esperable debido a la intervención realizada sobre las relaciones con los iguales y sobre los propios compañeros/as ayudantes que han comenzado a jugar más, a aceptar y a integrar a los participantes en sus grupos de compañeros/as en los recreos. Además se han formado vinculaciones afectivas de amistad entre los participantes y los compañeros/as ayudantes (analizadas a través de la sociometría y de la observación natural) con el consiguiente beneficio psicosocial que la amistad tiene para todos los niños/as (Bukowski et al., 2009; Dodge et al., 1986; Doll & Murphy, 1996; Doll et al., 2003; Gifford-Smith & Brownell, 2003; Hartup & Stevens, 1997). Los participantes han podido sentir una mayor aceptación de sus compañeros/as tras la aplicación del Programa de Intervención.

4. Aceptación materna autopercebida: No existen cambios entre las autovaloraciones del pretest y del postest. Este resultado era de esperar dado que en el Programa aplicado no se ha trabajado expresamente esta aceptación materna.

5. Autopercepción global: No existen cambios entre las autovaloraciones del pretest y del postest. Este resultado era de esperar dado que en el Programa aplicado sólo trabaja aspectos relacionados con una de las dimensiones del instrumento utilizado.

En el seguimiento se encuentran los mismos resultados en las cuatro dimensiones de competencia y aceptación analizadas: competencia cognitiva, la competencia física, aceptación materna y autopercepción global. También se observan los mismos cambios en la aceptación de iguales percibida por los participantes en pretest, postest y seguimiento. Existen mejoras entre pretest y seguimiento, además de mantenerse las mejoras del postest en el seguimiento. Tras la intervención se mantiene el aumento de la autopercepción positiva que tienen los participantes acerca de la aceptación de sus iguales.

Estos resultados confirman la primera y la segunda parte de la hipótesis II.5 referente a que los participantes del grupo intervención, en el postest, conseguirán una mejora de la competencia y la aceptación autopercebidas, y ésta se mantendrá en el tiempo (seguimiento). No existe mejoría en las dimensiones no trabajadas en la intervención; sin embargo, como sí hay una gran mejoría en la dimensión de la aceptación de los iguales que ha sido trabajada en el Programa de Intervención, se considera esta parte de la hipótesis confirmada con estas características.

En el *grupo control*, la competencia y la aceptación autopercibidas por los participantes no varían, por lo que no mejoran, entre las mediciones del momento pretest y las mediciones del momento postest en cuatro de las cinco dimensiones de competencia y aceptación analizadas: competencia cognitiva, competencia física, aceptación materna y auto percepción global. Sí se encuentran cambios en la autovaloración del pretest (15) y del postest (14.33) en la aceptación de iguales autopercibida por los participantes. Estos cambios muestran una peor autovaloración de los participantes en referencia a la aceptación de sus iguales. Lo cual puede deberse a cambios en la evolución de las relaciones sociales con los iguales en casos de inadaptación socioescolar.

En el grupo control, la competencia y la aceptación autopercibidas por los participantes no varían, de forma conjunta, entre las mediciones del momento pretest, del postest y del seguimiento en tres de las cinco dimensiones de competencia y aceptación analizadas: competencia cognitiva, aceptación materna y auto percepción global. Sin embargo, sí se encuentran cambios entre las puntuaciones de pretest, postest y seguimiento, de forma conjunta, en la competencia física y la aceptación de iguales percibidas por los participantes.

En cuanto a la competencia física autopercibida, existen cambios entre los tres momentos de medición observándose un aumento progresivo en las autovaloraciones: pretest (17.67), postest (17.83), seguimiento (18.42). No hay diferencias entre postest y seguimiento, mientras que sí existen cambios entre pretest y seguimiento, aunque exista poca diferencia numérica entre las medias. Estos resultados pueden interpretarse por el efecto evolutivo en los niños/as que van creciendo en edad y en capacidades físicas.

En cuanto a la aceptación de los iguales autopercibida, existen cambios entre los tres momentos de medición, observándose una disminución progresiva en las autovaloraciones: pretest (15), postest (14.33), seguimiento (13.75). No habría diferencias entre postest y seguimiento, pero sí entre pretest y seguimiento con un empeoramiento de la autovaloración de los participantes. Lo cual puede deberse a cambios en la evolución de las relaciones sociales con los iguales en casos de inadaptación socioescolar (Bukowski et al., 2009; Dodge et al., 1986; Doll & Murphy, 1996; Doll et al., 2003; Hartup & Stevens, 1997).

Estos resultados confirman la tercera parte de la hipótesis II.5 referente a que los participantes del grupo intervención, en el postest, conseguirán una mejora en la

competencia y la aceptación autopercebidas, y ésta se mantendrá en el tiempo (seguimiento); mientras que los participantes del grupo control no mejorarán. Hay que señalar que los participantes del grupo control no han mejorado en ninguna dimensión en el tiempo, excepto en la competencia física que ha sido muy pequeña la mejora, y que no ha sido objeto de trabajo en el Programa de Intervención. La única dimensión objeto de estudio en esta investigación, la aceptación autopercebida de los iguales, no ha mejorado y de hecho han empeorado.

9.3. Conclusiones, limitaciones y prospectiva de la investigación

La intervención psicoeducativa en competencias socioemocionales en escolares ha sido un campo de estudio que ha suscitado gran interés en los últimos años (Andrés, 2013; Baquedano y Echeverría, 2013; Carrasco et al., 2015; García-Bacete, Rubio et al., 2013; Justicia-Arráez et al., 2015; García-Raga y López-Martín, 2011; Marande et al., 2011; Roselló et al., 2013; Seijo et al., 2012). Los programas de intervención desarrollados intentan integrarse en el curriculum de los colegios para favorecer el aprendizaje y el desarrollo de las distintas competencias de la forma lo más significativa posible para la totalidad de los escolares, desde una perspectiva predominantemente preventiva.

En el caso de los niños y niñas que se encuentran en situación de protección, en ocasiones, el sistema escolar no encuentra respuesta a su diversidad y a sus necesidades específicas de atención en los diferentes ámbitos de su desarrollo. De ahí la necesidad de elaborar programas que contemplen sus características específicas, sus circunstancias individuales, y que sean capaces de personalizar la intervención psicoeducativa dentro del marco vivencial de estos menores (Palacios et al., 2014).

El Programa de Intervención que se ha diseñado y aplicado en esta investigación intentar ofrecer nuevas aportaciones en el ámbito del desarrollo socioemocional de niños y niñas que experimentan situaciones especiales en sus familias de origen que les llevan, por diversos motivos, al sistema de protección de menores. Se parte de las capacidades y las potencialidades que tienen estos niños/as y se trabaja con ellos ayudándoles a reconocer sus propias potencialidades y sus propios valores. Con este Programa se pretende promocionar las interacciones entre iguales de estos menores,

dotándoles de recursos socioemocionales competentes que puedan utilizar en el marco de la interacción interpersonal, tanto en el colegio como en el centro de protección, y todo ello con el objetivo de optimizar su proceso de adaptación socioescolar. Se realiza de forma personalizada, adaptándose a las circunstancias y necesidades de los niños/as, y promoviendo el sentimiento de pertenencia al grupo y de autovaloración personal.

Este Programa puede aplicarse a niños/as de edades tempranas, desde al menos el tercer curso de Educación Infantil hasta el final de la Educación Primaria, lo cual lo puede convertir en un programa de corte preventivo que, además de atender la problemática que ya presentan los menores, aporta herramientas competentes a los niños/as que les pueden ayudar a para afrontar en el futuro las diversas situaciones de interacción social con las que se encuentren.

Como conclusiones de este estudio se resaltan, a continuación, los principales resultados obtenidos en cada uno de los cinco bloques de variables analizadas, señalando los objetivos alcanzados así como las posibles limitaciones existentes, finalizando con una prospectiva de la investigación, planteando posibles implicaciones, propuestas y líneas futuras de actuación.

Indicadores sociométricos en el aula: los participantes de este estudio han mostrado índices sociométricos de alto riesgo social en el aula, siendo poco elegidos, muy rechazados o ignorados por sus compañeros/as de clase. Han precisado una intervención individual a la vez que grupal, utilizando a compañeros/as de clase como ayudantes e implicando también a los profesores y a los educadores para facilitar el asentamiento y la generalización de las habilidades y competencias trabajadas en el Programa. Se han enseñado habilidades y competencias socioemocionales que han favorecido la mejora de los indicadores sociométricos tras la aplicación del Programa de Intervención, cumpliéndose el objetivo propuesto.

En este punto, se han encontrado dos limitaciones en el estudio: por una parte no se han llegado a analizar en profundidad los motivos que han tenido los compañeros/as para rechazar a los participantes, aunque sí que se tuvieron en cuenta a la hora de organizar los grupos de trabajo; y por otra parte, no se han analizado los índices de la percepción sociométrica de los participantes y del resto de sus compañeros/as.

Por tanto queda pendiente para futuras investigaciones analizar estos índices, así como plantear la utilización de otros procedimientos sociométricos como la escala de

calificación para obtener datos de los niños/as ignorados y para realizar una comparativa con la nominación de iguales. También se propone realizar el estudio sociométrico en el centro de protección, en los módulos donde se encuentra cada niño/a acogido/a. La comparación entre el estatus social en el colegio y en el centro podría ser un futuro trabajo interesante.

Percepción de profesores/as y educadores/as acerca de la agresión social y de las habilidades de interacción social de los participantes: Antes de intervenir, tanto profesores como educadores perciben a los participantes con mucha agresión social y con pocas habilidades de interacción entre iguales, siendo los profesores/as los que los perciben más agresivos y menos habilidosos socialmente que los educadores/as. Tras la aplicación del Programa se consigue dotar a los participantes de habilidades y competencias suficientes para que mejore la percepción de profesores/as y educadores/as, por lo que se consiguió también cumplir este objetivo.

Una de las limitaciones de este punto ha sido que un mismo educador en el centro tenía a su cargo niños/as- control y niños/as-intervención por lo que no se pudo realizar la economía de fichas prevista, aunque sí se implicó a los educadores en el Programa, pero no de la forma que podría haberse realizado. Además, el hecho de que el mismo educador/a observase la mejoría de un niño/a a su cargo y, a la vez, la no mejoría de otro niño/a a su cargo también, puede producir sesgos en su percepción de la situación.

Se propone para futuras investigaciones, realizar el estudio en centros diferentes con educadores diferentes que puedan implicarse más, sin tener a su cargo ambos grupos de niños/as. Otra de las líneas futuras de actuación podría ser estudiar la relación existente entre los diferentes agentes sociales implicados en la evaluación, llevando a cabo análisis de posibles correlaciones entre profesores, educadores y compañeros/as, como realizan otros estudios aunque con muestras diferentes de niños/as (Milián et al., 2013; Trianes et al., 2002).

Estrategias de interacción social observadas entre iguales: los participantes muestran un predominio de las estrategias agresivas observadas en el contexto natural del recreo, aunque esto no se cumple en la observación seminatural que fue controlada por la investigadora. Estos datos obtenidos de la observación natural y seminatural complementan las evaluaciones realizadas por los diferentes agentes sociales, lo cual aporta una visión más global de las interacciones sociales de los participantes. Tras la

intervención los participantes consiguieron una mejora en las estrategias de interacción social mostradas entre iguales, tanto en el recreo de los colegios como en la situación controlada de juego entre iguales. Los participantes mostraron en ambos contextos más habilidades de interacción social competentes, aprendidas y desarrolladas en el Programa, y supieron resolver mejor sus situaciones sociales sin utilizar tantas estrategias agresivas con sus compañeros/as, aplicando la resolución de problemas aprendida en el Programa de Intervención. Por tanto se cumplió este objetivo también.

Como limitación de este punto se plantea el sistema de recogida de información de la observación natural que debería haberse realizado en varias sesiones; sin embargo, ante la dificultad que conllevaba no se realizó así. Además, en la observación seminatural, se ha visto que la presencia en la sala de la investigadora, que fue la misma persona que aplicó el Programa con todos los niños/as, ha podido influir en el comportamiento de los participantes en dicha situación de juego.

Para el futuro se proponen nuevos sistemas de recogida de información y relacionar los resultados obtenidos con esta técnica con los obtenidos con las demás técnicas de evaluación, lo cual puede aportar interesantes resultados. También se plantea que la investigadora no esté en la sala en la situación seminatural de juego para futuros estudios.

Conocimiento de estrategias de interacción social entre iguales: los participantes, antes de la intervención, expresaban pobre conocimiento de estrategias de interacción social entre iguales. Dicho conocimiento relativo a iniciar relaciones con otros niños/as, resolver conflictos entre iguales, ayudar a otro niño/a y conseguir objetos que tienen los compañeros/as, requiere por parte de los participantes un conocimiento social competente y unas habilidades de interacción social básicas para relacionarse con sus compañeros/as. Los participantes de este estudio, antes de la intervención, muestran dificultades a la hora de iniciar interacciones con los compañeros/as, además no conocen estrategias adecuadas de resolución de conflictos interpersonales, tampoco tienen desarrolladas las conductas de ayuda, y no poseen las habilidades suficientes para negociar de forma pacífica con sus compañeros/as sobre lo que desean.

Tras el Programa de Intervención, se consigue una mejora en todos estos aspectos trabajados a lo largo del Programa. Aunque hay que señalar que las estrategias agresivas y en las competentes, sí se aprecia el mantenimiento de cierta mejora en el seguimiento. Sin embargo, en los otros tres grupos de estrategias, prosociales, recurrir a

la autoridad y pasivas, no se mantiene la mejora conseguida tras la intervención. Así que el objetivo propuesto en este punto sólo se ha conseguido en parte.

Esta limitación puede deberse a incidencias en el proceso de estabilización y generalización del conocimiento de estrategias trabajado en el Programa, el cual habrá que revisar para futuras investigaciones. Se precisa, como implicaciones para el futuro, buscar más fórmulas de asentamiento y generalización para mantener todos los resultados durante más tiempo, por ejemplo, introduciendo el componente metacognitivo. Otra propuesta que se plantea en este punto es realizar una comparación entre el conocimiento de las estrategias y la puesta en práctica de las mismas (obtenida por la observación).

Competencia y aceptación autopercebidas: los participantes, antes de la intervención, mostraban pobre aceptación autopercebidas en la aceptación por parte de los iguales, mientras que se encontraban en niveles medios en cuanto a competencia cognitiva y física, y en cuanto a aceptación materna. Aunque ésta última se piensa que no es del todo real debido al hecho de que estos niños/as confunden el yo real con el yo ideal (Clemente, 1995; Damon & Hart, 1988; Hart et al., 1990). Tras la intervención, los participantes consiguieron una gran mejoría en la dimensión de la aceptación de los iguales autopercebida, que fue la única dimensión trabajada en el Programa de Intervención. En este punto el objetivo se cumple en parte, pero realmente en la parte que se pretendió cumplir.

Una limitación en este punto fue el hecho de no haber trabajado en el Programa el resto de dimensiones de las que constaba la prueba. Como prospectiva estos niños/as precisan de programas que desarrollen todas sus facetas evolutivas: física, cognitiva, lingüística, afectiva y social, y que mejoren su autoestima general. Por lo que se plantean futuras revisiones en las que se incluyan determinados aspectos como la empatía.

Por último, se indica alguna limitación y propuesta más general como que no se han analizado las posibles diferencias que introducirían las características de los menores, como edad, sexo, régimen en el centro, años en el centro, motivo del ingreso, etc, en el efecto del Programa de Intervención. Tan sólo se tuvieron en cuenta estas características para organizar de forma lo más homogénea posible los grupos control e intervención. Este análisis queda propuesto para futuros trabajos.

Se plantea también validar el Programa con muestras más amplias, de centros diferentes y quizás de tipos de acogimiento distintos. Y se propone analizar nuevas variables, como la resiliencia que poseen estos niños/as, variable muy interesante que está explicando muchas de las diferencias encontradas entre menores que han sufrido algún tipo de abandono, abuso o maltrato (Cyrulnik, 2002; Lázaro, 2009; Masten & Reed, 2002).

Para finalizar, dada la efectividad demostrada por el Programa de Intervención diseñado y aplicado en esta investigación, se propone integrarlo en los colegios donde se encuentren niños y niñas del sistema de protección, en los cursos desde 3º de Infantil hasta 6º de Primaria, siguiendo el principio educativo de atención a la diversidad y como respuesta a sus necesidades educativas específicas; aportando los colegios todos sus recursos disponibles para cumplir con este principio. Desde la normativa vigente, existen medidas específicas de carácter educativo y atención a la diversidad, entre las que se encuentran Programas Específicos para Infantil y Primaria que vienen definidos como actuaciones para favorecer el desarrollo integral de estos niños/as promocionando habilidades sociales, habilidades adaptativas, gestión de las emociones, autocontrol, autoconcepto y autoestima, entre otras.

De igual forma, al aplicarse nuestro Programa en pequeños grupos de niños/as, de manera más personalizada, para desarrollar habilidades de competencia social, se plantea además la conveniencia de poder enmarcarlo dentro de los Planes de Convivencia de los colegios como parte integrante de los programas, de índole preventiva y educativa, desarrollados en las Aulas de Convivencia de los centros educativos. Uno de los objetivos de los Planes de Convivencia es contribuir a la adquisición de competencias básicas, especialmente las relacionadas con competencia social. Desde el punto de vista preventivo y educativo en las Aulas de Convivencia se trabajan, entre otras, habilidades y competencias para promocionar la cultura de paz en el aula y en el colegio en general, realizándose actividades que promocionan la competencia social, actividades de manejo de emociones, y de control de agresividad (Segura et al., 2011; Trianes, 2012; Trianes et al., 2013; Torrego, 2008; Torrego y Martínez, 2014).

Las características del Programa que se presenta hace posible su pertinencia y desarrollo en este contexto determinado, desde la visión preventiva y educativa para

enseñar y promocionar habilidades de competencia social, pudiéndose trabajar también en grupos de tamaño mediano (alrededor de 10 alumnos/as) e incluso grande (alrededor de 20 alumnos/as), según lo establezca el Plan de Convivencia del centro, y según las características del aula, las necesidades del centro y las peculiaridades del alumnado al que vaya dirigido.

REFERENCIAS

Referencias

- ADIMA (1993). *Guía de actuación ante el maltrato y abandono infantil*. Sevilla: Asociación Andaluza para la Defensa de la Infancia y la Prevención del Maltrato (ADIMA).
- Alba, G., Justicia-Arráez, A., Pichardo, M. C. y Justicia, F. (2013). Aprender a Convivir. Un programa para la mejora de la competencia social del alumnado de Educación Infantil y Primaria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(3), 883-904. Recuperado de: <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?881>
- Álvarez, A., Álvarez-Monteserín, M. A., Cañas, A., Jiménez, S. y Petit, M. J. (1990). *Desarrollo de las habilidades sociales en niños de 3-6 años. Guía práctica para padres y profesores*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Andrés, M. R. (2013). *Intervención socioemocional en alumnado rechazado de primer curso de educación primaria* (Tesis doctoral). Universidad de Valladolid, Valladolid.
- Anguera, M. T., Blanco, A., Losada, J. L., Montilla, M. D. y De Armas, M. (1995). *Los profesionales del sistema de atención social a la infancia*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- Anthony, A., & Zimmer-Gembeck, M. J. (2007). Peer status and behaviours of maltreated children and their classmates in the early years of school. *Child Abuse and Neglect*, 31, 971-991.
- Aparicio, L. y Herrero, I. (1996). Derecho penal y legislación del menor. En E. González-González (Ed.), *Menores en desamparo y conflicto social* (pp. 427-475). Madrid: Editorial CCS.
- Arruga, A. (1983). *Introducción al test sociométrico*. Barcelona: Herder.
- Ayerbe, P. (2000). Concepto de inadaptación social. En P. Amorós y P. Ayerbe (Eds.), *Intervención educativa en inadaptación social* (pp. 15-53). Madrid: Síntesis.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

- Baquadano, C. y Echeverría, R. (2013). Competencias psicosociales para la convivencia escolar libre de violencia: experiencia en una primaria pública de Mérida, Yucatán, México. *Psicoperspectivas*, 12(1), 139-160. doi: 10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL12-ISSUE1-FULLTEXT-210
- Belda, C., Bustos, C., Molina, A., Muñoz, C. y Trujillo, M. A. (2012). *Centros de protección de menores en situación de desamparo que presentan trastornos de conducta en Andalucía*. Sevilla: Junta de Andalucía. Consejería para la Igualdad y Bienestar Social. Agencia de Servicios Sociales y Dependencia de Andalucía. Observatorio de la Infancia en Andalucía.
- Benítez, J. L., Justicia-Arráez, A., Pichardo, M. C. y Alba, G. (2012). Mejora de la competencia social en Educación Infantil. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 205-214. Recuperado de: http://infad.eu/RevistaINFAD/wp-content/uploads/2013/02/INFAD_010124_205-214.pdf
- Benítez, M. T., Languín, A. y Sánchez, M. (2000). *Programa de atención al niño en situación social de riesgo*. Madrid: Ediciones Díaz de Santos.
- Berridge, D. (2007). Theory and explanation in child welfare: education and looked-after children. *Child and Family Social Work*, 12, 1-10.
- Borrego de Dios, C., Delgado, B., Esteban, A., Peñalver, C. y Rodero, L. (1992). *Aprender a vivir juntos en la escuela un proyecto para el desarrollo socio-personal en el primer ciclo de la Educación Primaria*. Sevilla: Junta de Andalucía.
- Bravo, A. y Del Valle J. F. (2001). Evaluación de la integración social en acogimiento residencial. *Psicothema*, 13(2), 197-204.
- Bravo, A. y Del Valle J. F. (Eds.) (2009a). *Intervención socioeducativa en acogimiento residencial*. Santander: Dirección General de Políticas Sociales.
- Brodie, I. (2005). Education and residential child care in England: A research perspective. En D. Crimmens e I. Milligan (Eds.), *Facing forward: Residential child care: in the 21st century* (pp. 163-171). Dorset: Russell House Publishing.
- Bukowski, W. M., Motzoi, C., & Meyer, F. (2009). Friendship as Process, Function, and Outcome. En K. H. Rubin, W. Bukowski & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 217-231). Nueva York: The Guilford Press.

- Calam, R., & Franchi, C. (1988). *Child abuse and its consequences. Observational approaches*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Carrasco, C. y Trianes, M. V. (2010). Clima social, prosocialidad y violencia como predictores de inadaptación escolar en primaria. *European Journal of Education and Psychology*, 3(2), 229-242.
- Carrasco, C. (2015). *Aprender a ayudar y cooperar. Resultados de una intervención psicoeducativa* (Tesis doctoral). Universidad de Málaga, Málaga
- Carrasco, C., Alarcón, R. y Trianes, M. V. (2015). Eficacia de una intervención psicoeducativa basada en clima social, violencia percibida y sociométricos en alumnado de educación primaria. *Revista de Psicodidáctica*, 20(2), 247-262.
- Carrasco-Ortiz, M. A., Rodríguez-Testal, J. F. y Mass-Hesseb, B. (2001). Problemas de conducta de una muestra de menores institucionalizados con antecedentes de maltrato. *Child Abuse & Neglect*, 6, 819-838.
- Cartledge, G., & Milburn, J. F. (1986). *Teaching social skills to children*. New York: Pergamon Press.
- Casas, F. (1992). Las representaciones sociales de las necesidades de niños y niñas, y su calidad de vida. *Anuario de Psicología*, 53, 27-45.
- Cautela, J. R. y Groden, J. (1985). *Técnicas de relajación*. Barcelona: Martínez Roca.
- Cava, M. J., Buelga, S., Musitu, G. y Murgui, S. (2010). Violencia escolar entre adolescentes y sus implicaciones en el ajuste psicosocial: un estudio longitudinal. *Revista de Psicodidáctica*, 15(1), 21-34.
- Cillessen, A. H. N., Bukowski, W. M., & Haselager, J. T. (2000). Stability of sociometric categories. En A. H. N. Cillessen & W. M. Bukowski (Eds.), *Recent advances in the measurement of acceptance and rejection in the peer system* (pp. 75-93). San Francisco: Jossey-Bass.
- Clemente, R. A. (1995). Desarrollo de la identidad personal. En A. M. González-Cuenca, M. J. Fuentes, M. L. De La Morena y C. Barajas (Eds.), *Psicología del desarrollo: teoría y prácticas* (pp. 287-301). Málaga: Aljibe.

- Clemente, R. A. y Díaz, M. D. (1992). Estatus social en el grupo infantil y variables conductuales y comunicativas implicadas. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 45(1), 83-90.
- Collin-Vézina, D., Coleman, K., Milne, L., Sell, J., & Daigneault, I. (2011). Trauma Experiences, Maltreatment-Related Impairments, and Resilience Among Child Welfare Youth in Residential Care. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 9(5), 577-589. doi:10.1007/s11469-011-9323-8
- Cornejo, J. M. y Martínez, J. J. (1992). Análisis de datos e intervención social en la infancia. *Anuario de Psicología*, 53, 47-59.
- Cortés, M. R. (1996). Problemas clínicos de conducta en niños y adolescentes maltratados. En M. Marín-Sánchez y F. J. Medina-Sánchez (Eds.), *Psicología del desarrollo y de la educación. La intervención psicoeducativa* (pp. 57- 67). Sevilla: Eudema.
- Costa, M. y Gagliano, R. S. (2000). Las infancias de la minoridad. Una mirada histórica desde las políticas públicas. En S. Duschatzky (Ed.) (2000). *Tutelados y asistidos. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad* (pp. 69-119). Buenos Aires: Paidós.
- Cowie, H., & Wallace, H. (1998). *Peer Support: A Teachers Manual*. London: The Prince's Trust.
- Cruz, L. (2009). *Infancias y Educación Social: prácticas socioeducativas en contextos residenciales de protección en Galicia* (Tesis doctoral). Universidade de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela.
- Cruz, L. (2011). Sobre el acogimiento residencial y las condiciones socioeducativas en las que se debe desarrollar la medida. *Pedagogia i Treball Social. Revista de Ciències Socials Aplicades*, 2, 66-88.
- Cyrułnik, B. (2002). *Los patitos feos. La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida*. Barcelona: Gedisa.
- Damon, W., & Hart, D. (1988). *Self-understanding in childhood and adolescence*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- De La Morena, M. L. (1995). Estrategias de interacción social en la infancia. En A. M. González-Cuenca, M. J. Fuentes, M. L. De La Morena y C. Barajas (Eds.), *Psicología del desarrollo: Teoría y prácticas* (pp.263-274). Málaga: Aljibe.

- De La Morena, M.L., Fernández, M., Quintana, I., Fuentes, M.J., Linero, M.J., Barajas, C., González-Cuenca, M. y Goicoechea, M.A. (1998). Conocimiento de las estrategias de interacción entre iguales y estatus sociométrico de los niños en situación de acogimiento preadoptivo. *Bienestar y Protección Infantil*, 1, 27-41.
- Del Campo, J. y Panchón, C. (2000). La intervención socioeducativa en un contexto institucional. En P. Amorós y P. Ayerbe (Eds.), *Intervención educativa en inadaptación social* (pp. 197-226). Madrid: Síntesis.
- Del Rey, R. y Ortega, R. (2001). El programa de ayuda entre iguales en el contexto del proyecto Sevilla antiviolencia escolar. *Revista de Educación*, 326, 297-310.
- Del Río, P. (1992). El niño y el contexto sociocultural. *Anuario de Psicología*, 53, 61-69.
- Del Valle, J. F. (Ed.) (2008). *Modelo de intervención en acogimiento residencial. Manual de Cantabria*. Santander: Dirección General de Políticas Sociales.
- Del Valle, J. F. y Bravo, A. (2007). *SERAR: Sistema de evaluación y registro en acogimiento residencial*. Oviedo: Nieru.
- Del Valle, J. F., Bravo, A. y López, M. (2009). El acogimiento familiar en España: implantación y retos actuales. *Papeles del psicólogo*, 30(1), 33-41.
- Del Valle, J. F. y Fuertes, J. (2000). *El acogimiento residencial en la protección a la infancia*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- De Paúl, J. (1988). *Maltrato y abandono infantil: Identificación de factores de riesgo*. Vitoria: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- De Paúl, J. (1996). Diferentes situaciones de desprotección infantil. En J. De Paúl y M. I. Arruabarrena (Eds.), *Manual de protección infantil* (pp. 3-23). Barcelona: Masson.
- De Paúl, J., & Arruabarrena, M.I. (1995). Behaviour problems in schoolaged physically abused and neglected children in Spain. *Child Abuse and Neglect*, 19(4), 409-418.
- De Paúl, J. y Pérez, A. (2007). Familias en las que hay malos tratos. En F. López (Ed.), *La escuela infantil: observatorio privilegiado de las desigualdades* (pp. 137-154). Barcelona: Graó.

Díaz-Aguado, M. J. (1986). *El papel de la interacción entre iguales en la adaptación escolar y el desarrollo social*. Madrid: CIDE.

Díaz-Aguado, M. J. (1988). *La interacción entre compañeros: un modelo de intervención psicoeducativa*. Madrid: CIDE.

Díaz-Aguado, M. J. (1992). *Educación y desarrollo de la tolerancia. Programas para favorecer la interacción educativa en contextos étnicamente heterogéneos, Vol. I -IV*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Díaz-Aguado, M. J. (1994). *Todos iguales, todos diferentes, Vol. I a V*. Madrid: ONCE.

Díaz Aguado, M. J. (1996). Fundamentación teórica sobre el origen del desarrollo: La relación de apego. En M. J. Díaz Aguado (Ed.), *El desarrollo socioemocional de los niños maltratados* (pp. 3-33). Madrid: Ministerio de Asuntos sociales.

Díaz-Aguado, M.J. (2006). *Convivencia escolar y prevención de la violencia*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, CNICE.

Díaz-Aguado, M. J. y Baraja, A. (1993). *Interacción educativa y desventaja sociocultural: un modelo de intervención para favorecer la adaptación escolar en contextos inter-étnicos*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Díaz-Aguado, M. J. y Martínez-Arias, R. (1995). *Niños con dificultades socioemocionales*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.

Díaz-Aguado, M. J. y Martínez-Arias, R. (1996). La influencia del tipo de contrato institucional y del tipo de maltrato. En M. J. Díaz Aguado (Ed.), *El desarrollo socioemocional de los niños maltratados* (pp. 179-214). Madrid: Ministerio de Asuntos sociales.

Díaz Aguado, M. J., Segura, M. P. y Royo, P. (1996a). Cambios con la edad en los niños maltratados. Estudios comparativos transversales y longitudinales. En M. J. Díaz Aguado (Ed.), *El desarrollo socioemocional de los niños maltratados* (pp. 133-178). Madrid: Ministerio de Asuntos sociales.

Díaz Aguado, M. J., Segura, M. P. y Royo, P. (1996b). Un estudio comparativo entre contextos familiares y residenciales. En M. J. Díaz Aguado (Ed.), *El desarrollo socioemocional de los niños maltratados* (pp. 215-250). Madrid: Ministerio de Asuntos sociales.

- Díaz Aguado, M. J., Segura, M. P. y Royo, P. (1996c). Un estudio exploratorio sobre el desarrollo socio-emocional temprano de los niños en acogimiento residencial. En M. J. Díaz Aguado (Ed.), *El desarrollo socioemocional de los niños maltratados* (pp. 35-73). Madrid: Ministerio de Asuntos sociales.
- Díaz-Aguado, M. J., Segura, M. P. y Royo, P. (1996d). Un estudio exploratorio sobre el desarrollo de la autonomía y la motivación de eficacia de los dos a los cinco años. En M. J. Díaz Aguado (Ed.), *El desarrollo socioemocional de los niños maltratados* (pp. 75-113). Madrid: Ministerio de Asuntos sociales.
- Dodge, K. A. (1986). A social information processing model of social competence in children. En M. Perlmutter (Ed.), *Cognitive perspectives on children's social and behavioral development* (pp. 77-125). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dodge, K. H., Pettit, G. S., McClaskey, C. L., & Brown, M. M. (1986). Social competence in children. *Monographs of the society for research in child development*, 51, serial 213.
- Dodge, K. A., Schlundt, D. C., Schocken, I., & Delugach, J. D. (1983). Social competence and children's sociometric status: The role of peer group entry strategies. *Merrill Palmer Quarterly*, 29, 309-336.
- Doll, B., & Murphy, P. (1996). *Recess Reports: Self-Identification of Students with Friendship Difficulties*. Paper presented at the 104th Annual Meeting of the American Psychological Association, Toronto, Canada.
- Doll, B., Murphy, P., & Song, S.Y. (2003). The relationship between children's self-reported recess problems, and peer acceptance and friendships. *Journal of School Psychology*, 41(2), 113-130.
- Emond, R. (2014). Longing to belong: children in residential care and their experiences of peer relationships at school and in the children's home. *Child and Family SocialWork*, 19, 194–202. doi:10.1111/j.1365-2206.2012.00893.x
- Etxeveste, J. A. (1996). Reseña de la normativa en materia de protección de menores. En A. Bueno, *Intervención social con menores, fundamentación y Programas de la Comunidad Valenciana* (pp. 97-188). Alicante: Universidad de Alicante.
- Fahlberg, V. (1994). *A child's journey through placement*. Londres: British Agencies for Adoption and Fostering.

- Felner, R. D., & Felner, T. Y. (1989). Primary prevention programs in the educational context: A transactional-ecological framework and analysis. En L. A. Bond & B. E. Compas (Eds.), *Primary prevention and promotion in the schools* (pp. 13-49). California: Sage.
- Felner, R. D., Silverman, M.M., & Adix, R. S. (1991). Prevention of substance abuse and related disorders in childhood and adolescence: A developmentally-based, comprehensive ecological approach. *Family and Community Health: The Journal of Health Promotion and Maintenance*, 14(3), 1-11.
- Fernández-Cabezas, M. (2010). *Desarrollo de la competencia social en niños de 3 años como prevención de problemas de conducta* (Tesis doctoral). Universidad de Granada, Granada.
- Fernández-Daza, M. P. y Fernández-Parra, A. (2013). Problemas de comportamiento y competencias psicosociales en niños y adolescentes institucionalizados. *Universitas Psychologica*, 12(3), 797-810. doi:10.11144/Javeriana.UPSY12-3.pccp
- Fernández-Millán, J. M., Hamido-Mohamed, A. y Ortiz, M. M. (2009). Influencia del acogimiento residencial en los menores en desamparo. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(2), 715-728.
- Fuentes, M. J. y Melero, M. A. (2002). ¿Qué aportan las relaciones de amistad al desarrollo infantil? *Aula de infantil*, 6, 36-40.
- Fuentes, M. J. y Melero, M. A. (2007). Cómo favorecer las relaciones de amistad en la etapa infantil. En F. López (Ed.), *La escuela infantil: observatorio privilegiado de las desigualdades* (pp. 65-80). Barcelona: Graó.
- Garaigordobil, M. (2005). *Diseño y evaluación de un programa de intervención socioemocional para promover la conducta prosocial y prevenir la violencia*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. CIDE.
- Garbarino, J. y Kostelny, K. (1992). Los malos tratos infantiles como problema comunitario. *Anuario de Psicología*, 53, 137-148.
- García-Bacete, F. J. (2006). La identificación de los alumnos rechazados. Comparación de métodos sociométricos de nominaciones bidimensionales. *Infancia y Aprendizaje*, 29(4), 437-451.

- García-Bacete, F. J. (2007). La identificación de alumnos rechazados, preferidos, ignorados y controvertidos en el aula. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 60(1-2), 25-46.
- García-Bacete, F. J., Jiménez, I., Muñoz, M. V. Monjas, M. I., Sureda, I., Ferrá, P., Martín, L. J., Marande, G. y Sanchiz, M. L. (2013). *Aulas como contextos de aceptación y apoyo para integrar a los alumnos rechazados*, 31(2), 145-154.
- García-Bacete, F. J., Rubio, A., Millán, I. y Marande, G. (2013). El aprendizaje de la amistad en la Educación Primaria. Un procedimiento intensivo para ayudar a los niños rechazados a hacer amigos. *Apuntes de Psicología*, 31(2), 155-163.
- García-Bacete, F. J., Sureda, I. y Monjas, M. I. (2010). El rechazo entre iguales en la educación primaria: una panorámica general. *Anales de psicología*, 26(1), 123-136.
- García-Raga, L. y López-Martín, R. (2011). Convivir en la escuela. Una propuesta para su aprendizaje por competencias. *Revista de Educación*, 356, 531-555 doi:10-4438/1988-592X-RE-2010-356-050
- Ghera, M., Marshall, P., Fox, N., Zeanah, C., Nelson, C., Smyke, A., et al. (2009). The effects of foster care intervention on socially deprived institutionalized children's attention and positive affect: Results from the BEIP study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 50(3), 246-253.
- Gifford-Smith, M. E., & Brownell, C. A. (2003). Childhood peer relationships: social acceptance, friendship and peer networks. *Journal of School Psychology*, 41, 235-284.
- Gil, M. D., Molero, R., Ballester, R. y Sabater, P. (2012). Establecer vínculos afectivos para facilitar la resiliencia de los niños acogidos. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 337-344. Recuperado de: http://infad.eu/RevistaINFAD/wp-content/uploads/2013/02/INFAD_010224_337-344.pdf
- Goldstein, A. P., Sprafkin, R. P., Gershaw, N. J. y Klein, P. (1989). *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia*. Barcelona: Martínez Roca. (Edición original, 1980).
- Gómez, J. y Moreno, C. (Eds.) (2011). Adopción, acogimiento y escuela. Guía para la comunidad educativa. Sevilla: Asociación de Ayuda a la Adopción y a la

Infancia (LLAR). Recuperado de: <http://asociacionllar.org/user/files/adopcion-acogimiento-escuela.pdf>

Gómez, E., Muñoz, M. y Haz, A. (2007). Familias multiproblemáticas y en riesgo social: características e intervención. *Psykhé*, 16(2), 43-54.

González, E., González, R. y González, R. (2011). *Intervención con familias y atención a menores en riesgo social*. Madrid: Garceta Publicaciones.

González, E. y Morales, J. (1996). Menores en situación de riesgo social. En E. González-González (Coord.). *Menores en desamparo y conflicto social* (pp. 17-73). Madrid: Editorial CCS.

González-Cuenca, A. M., Quintana, I., Barajas, C., Linero, M. J., Goicoechea, M. A., Fuentes, M. J., Fernández-Molina, M. y De La Morena (2001). Medio social y desarrollo del lenguaje: un estudio con niños adoptados. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 54(3), 515-529.

González-Cuenca, A. M., Quintana, I., Fernández-Molina, M. y Linero, M. J. (2003). Medio social y rendimiento intelectual. Un estudio con niños adoptados. *Iberpsicología*, 8(1). Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1103776>

González-González, E. (1996). Disfunciones de aprendizaje en menores en situación de riesgo social. En M. Marín Sánchez (Ed.). *Sociedad y Educación* (pp. 501-510). Sevilla: Eudema.

González-Soler, O. (1996). Marco jurídico de la protección infantil en el Estado español y en las diferentes Comunidades Autónomas. En J. De Paúl y M. I. Arruabarrena (Eds.), *Manual de protección infantil* (pp. 65-122). Barcelona: Masson.

Greenberg, M. T., Kusche, C. A., Cook, E. T., & Quamma, J. P. (1995). Promoting emotional competence in school-aged children: the effects of the PATHS curriculum. *Development and Psychopathology*, 7, 117-136.

Hart, D., Maloney, J., & Damon, W. (1990). Une perspective développementale sur l'identité personnelle et le sens de soi. *Psychologie Française*, 35, 35-41.

Harter, S., & Pike, R. (1983). *Procedural Manual to Accompany: The Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children*. Denver: University of Denver.

- Harter, S., & Pike, R. (1984). The Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children. *Child Development*, 55(6), 1969-1982.
- Hartup, W. W., & Stevens, N. (1997). Friendships and adaptation in the life course. *Psychological Bulletin*, 121, 355-370.
- Havighurst, S. S., Wilson, K. R., Harley, A. E., & Prior, M. R. (2009). Tuning in to kids: an emotion-focused parenting program, initial findings from a community trial. *Journal of Community Psychology*, 37, 1008-1023. doi:10.1002/jcop.20345
- Havighurst, S. S., Duncombe, M., Frankling, E., Holland, K., Kehoe, C., & Stargatt, R. (2015). An Emotion-Focused Early Intervention for Children with Emerging Conduct Problems. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 43(4), 749-760. doi:10.1007/s10802-014-9944-z
- Hibbard, R. A., Ingersoll, G. M., & Orr, D. P. (1990). Behavioral risk, emotional risk, and child abuse among adolescents in a nonclinical setting. *Pediatrics*, 86(6), 896-901.
- Hughes, J. N. (1988). *Cognitive behavior therapy with children in schools*. New York: Pergamon Press.
- Hughes, J. N., T. A. Cavell & Prasad-Gaur, A. (2001). A Positive View of Peer Acceptance in Aggressive Youth Risk for Future Peer Acceptance. *Journal of School Psychology*, 39(3), 239-252.
- Ison, M. y Morelato, G. (2008). Habilidades sociocognitivas en niños con conductas disruptivas y víctimas de maltrato. *Universitas Psychologica*, 7(2), 357-367.
- Jiménez, J., Oliva, A. y Saldaña, D. (1996). *El maltrato y protección a la infancia en España*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- Justicia, F., Benítez, J. L., Fernández, M., Fernández de Haro, E. y Pichardo, M. C. (2008). Aprender a convivir: programa de prevención do comportamiento antisocial na educación infantil. *Cadernos de psicología*, 32, 37-47.
- Justicia-Arráez, A. (2014). *Estudio longitudinal de los efectos del programa aprender a convivir en educación infantil* (Tesis doctoral). Universidad de Granada, Granada.

Justicia-Arráez, A., Pichardo, C. y Justicia, F. (2015a). Efecto del programa Aprender a Convivir en la competencia social y en los problemas de conducta del alumnado de 3 años. *Anales de Psicología*, 31(3), 825-836. doi: 10.6018/analesps.31.3.185621

Justicia-Arráez, A., Pichardo, C. y Justicia, F. (2015b). Estudio longitudinal de los efectos del programa Aprender a Convivir en la competencia social infantil. *Revista de Psicodidáctica*, 20(2), 263-283. doi:10.1387/RevPsicodidact.13313

Kazantzis, N., Deane, F. P., & Ronan, K. R. (2000). Homework assignments in cognitive and behavioral therapy: A meta-analysis. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 7, 189-202.

Kazdin, A. E. (1988). *Tratamiento de la conducta antisocial en la infancia y la adolescencia*. Barcelona: Martínez Roca. (Edición original, 1985).

Kazdin, A. E. (1993). Tratamientos conductuales y cognitivos de la conducta antisocial en niños: avances de la investigación. *Psicología Conductual*, 1(1), 111-144.

Kupersmidt, J. B., DeRosier, M. E., & Patterson, C. P. (1995). Similarity as the basis for children's friendship: the roles of sociometric status, aggressive and withdrawn behaviour, academic achievement and demographic characteristics. *Journal of Social and Personal Relationship*, 12, 439-452.

Kusché, C. A., & Greenberg, M. T. (1994). *The PATHS Curriculum: Promoting Alternative Thinking Strategies*. South Deerfield: Channing Bete Company.

Lavallee, K. L., Bierman, K. L., Nix, R. L., & Conduct Problems Prevention Research Group (2005). The impact of first-grade "friendship group" experiences on child social outcomes in the Fast Track program. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 33, 307-324.

Lázaro, S. (2009). Resiliencia en niños y adolescentes: revisión teórica e implicaciones para la intervención psicoeducativa en situaciones de maltrato familiar. *Estudios de Psicología*, 30(1), 89-104.

Leiter, J. (2007). School performance trajectories after the advent of reported maltreatment. *Children and Youth Services Review*, 29, 363-382.

Little, M., Kohm, A., & Thompson, R. (2005). The impact of residential placement on child development: research and policy implications. *International Journal of Social Welfare*, 14, 200-209.

- López, F. (1995). *Necesidades de la infancia y protección infantil. Fundamentación teórica, clasificación y criterios educativos. Vol. I.* Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- López, F. (2008). *Necesidades en la infancia y en la adolescencia. Respuesta familiar, escolar y social.* Madrid: Pirámide.
- López, F. (2009). *Las emociones en la educación.* Madrid: Ediciones Morata.
- López-López, M., Del Valle, J. F., Boada, C. M. y Bravo, A. (2010). *Niños que esperan. Estudio sobre casos de larga estancia en acogimiento residencial.* Madrid: Ministerio de Sanidad y Política Social.
- López, F., Torres Gómez de Cádiz, B., Fuertes, J., Sánchez, J. M. y Merino, J. (1995). *Necesidades de la infancia y protección infantil. Actualizaciones frente a los malos tratos y desamparo de menores. Vol. II.* Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- López-Núñez, A. (1992). *Los inicios de la protección social a la infancia en España.* Madrid: CEPE.
- Madariaga, J. M. y Goñi, A. (2009). El desarrollo psicosocial. *Revista de Psicodidáctica*, 14(1), 93-118.
- Marande, G., García-Bacete, F. J., Mora, I. G. y Milián, I. (2011). Rechazo entre iguales: una intervención para cambiar la tipología sociométrica del alumnado rechazado de 1º de primaria. *Fòrum de Recerca*, 16, 737-750. Recuperado de http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/77328/fr_2011_8_1.pdf?sequence=1
- Martín, E. (2011). Apoyo social percibido en niños y adolescentes en acogimiento residencial. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11(1), 107-120.
- Martín, E. y González, M. S. (2007). La calidad del acogimiento residencial desde la perspectiva de los menores. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 30(1), 25-38. doi:10.1174/021037007779849727
- Martín, E. y Muñoz de Bustillo, M. C. (2009a). School adjustment of children in residential care: a multisource-analysis. *The Spanish Journal of Psychology*, 12(2), 462-470.

- Martín, E. y Muñoz de Bustillo, M. C. (2009b). Un análisis contextual de la preferencia y el rechazo entre iguales en la escuela. *Psicothema*, 21(3), 439-445.
- Martín, E., Muñoz de Bustillo, M. C. y Pérez, N. (2011). Las relaciones de amistad en la escuela de los menores en acogimiento residencial. *Revista de Psicodidáctica*, 16(2), 351-366.
- Martín, E., Muñoz de Bustillo, M. C., Rodríguez, T. y Pérez, Y. (2008). De la residencia a la escuela: la integración social de los menores en acogimiento residencial con el grupo de iguales en el contexto escolar. *Psicothema*, 20(3), 376-382.
- Martínez-Jiménez, M. J. y Fernández-Sánchez, R. (2009). Recursos específicos en la red de protección. *Revista de Psicología y Educación*, 1(4), 191-198.
- Martínez-Reguera, E. (1991). *Cachorros de nadie. Descripción psicológica de la infancia explotada*. Madrid: Editorial Popular.
- Martínez-Roig, A. y De Paúl, J. (1993). *Maltrato y abandono en la infancia*. Barcelona: Martínez Roca.
- Marzana, D., Marta, E. y Mercuri, F. (2013). De la resiliencia individual a la resiliencia comunitaria. Evaluación de un proyecto de investigación-acción sobre el desamparo social de los menores. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(3), 11-32. doi:10.6018/reifop.16.3.186961
- Masten, A. S., & Reed, M. G. (2002). Resilience in development. En C. R. Snyder & S. J. López (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 74-88). New York: Oxford University Press.
- Matson, J. L., & Ollendick, T. H. (1988). *Enhancing children's social skills. Assessment and training*. New York: Pergamon Press.
- McDougall, P., Hymel, S., Vaillancourt, T., & Mercer, L. (2001). The consequences of childhood peer rejection. In M. Leary (Ed.), *Interpersonal rejection* (pp. 213-247). New York, NY: Oxford University Press.
- Michelson, L., Sugai, D. P., Wood, R. P. y Kazdin, A. E. (1987). *Las habilidades sociales en la infancia: evaluación y tratamiento*. Barcelona: Martínez Roca. (Edición original, 1983).
- Milián, I., García-Bacete, F. J., Rubio, A., Roselló, S., Sanahuja, A. y Marande, G. (2013). Cómo correlacionan los agentes: profesor, alumno e iguales dentro del

- aula de primer ciclo de Educación Primaria. *Fòrum de Recerca*, 18, 441-452. doi:10.6035/ForumRecerca.2013.29
- Miranda, A. y Santamaría, M. (1986). *Hiperactividad y dificultades de aprendizaje: análisis y técnicas de recuperación*. Valencia: Promolibro.
- Miravet, E., Simó, S. y Más, E. (1999). El desarrollo cognitivo-intelectual de los menores en residencias de protección asociados a la situación socio-familiar del menor y a los malos tratos recibidos. En A. López, G. Pons y M. A. Cerezo (Eds.), *El valor del buen trato a la infancia: coste humano, social y económico del maltrato. Actas del V Congreso Estatal sobre Infancia Maltratada*. Valencia: ISPCAN.
- Monjas, M. I. (2004). *Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS) para niños y adolescentes*. Madrid: CEPE. (1ª ed., 7ª imp.)
- Monjas, M. I. (2007). *Cómo promover la convivencia: Programa de Asertividad y Habilidades Sociales (PAHS)*. Madrid: CEPE.
- Monjas, M. I. y González, B. (2000). *Las habilidades sociales en el currículo*. Madrid: CIDE.
- Monjas, M. I., Martín-Antón, L. J., García-Bacete, F. J. y Sanchiz, M. L. (2014). Rechazo y victimización al alumnado con necesidad de apoyo educativo en primero de primaria. *Anales de psicología*, 30(2), 499-511. doi:10.6018/analesps.30.2.158211
- Monjas, M. I., Sureda, I. y García-Bacete, F. J. (2008). ¿Por qué los niños y las niñas se aceptan y se rechazan? *Revista Cultura y Educación*, 20(4), 369-496.
- Morales, B. y De La Morena, M.L. (1994a). Efectos a corto plazo del maltrato infantil. *Archivos de la Facultad de Medicina de Zaragoza*, 34(1), 19-24.
- Morales, B. y De La Morena, M.L. (1994b). Efectos a largo plazo de los malos tratos infantiles. *Archivos de la Facultad de Medicina de Zaragoza*, 34(2), 62-67.
- Moreno-Manso, J. M. y García-Baamonde, M. E. (2006). Personalidad e inadaptación en menores maltratados. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 59(4), 525-543.
- Moreno, J. M., García-Baamonde, M. J. y Blázquez, M. (2008). Habilidades psicolingüísticas y dimensiones de inadaptación en niños en situación de

- acogimiento residencial. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 28(3), 166–177. doi:10.1016/S0214-4603(08)70054-8
- Moreno-Manso, J. M., García-Baamonde, M. E., Blázquez, M., & Guerrero, E. (2011). An analysis of how children adapt to residential care. *Children and Youth Services Review*, 33, 1981-1988.
- Moreno-Manso, J. M., García-Baamonde, M. E., Blázquez, M., & Pozueco, J. M. (2015). Semantic Disorders and Adaptation Problems in Children in Residential Care. *Journal of Child and Family Studies*, 24, 857–863. doi:10.1007/s10826-013-9894-z
- Morente, F. (1997). *Los menores vulnerables. Aproximación sociológica a los orígenes de la desigualdad social*. Jaén: Universidad de Jaén.
- Muela, A., Balluerka, N. y Torres, B. (2013). Ajuste social y escolar de jóvenes víctimas de maltrato infantil en situación de acogimiento residencial. *Anales de Psicología*, 29(1), 197-206. doi:10.6018/analesps.29.1.124941
- Muñoz, M., Gómez, P. y Santamaría, C. (2008). Pensamientos y sentimientos reportados por los niños ante la separación de sus padres. *Universitas Psychologica*, 7(2), 347-356.
- Muratori, P., Bertacchi, I., Giuli, C., Lombardi, L., Bonetti, S., Nocentini, A., ... & Lochman, J. E. (2015). First Adaptation of Coping Power Program a Classroom-Based Prevention Intervention on Aggressive Behaviors Among Elementary School Children. *Prevention Science: the Official Journal of the Society for Prevention Research*, 16, 432-439.
- Narayan, D. (2000). *La voz de los pobres. ¿Hay alguien que nos escuche?* Madrid: Ediciones Mundi-Prensa.
- Observatorio de la Infancia en Andalucía (2015). *Menores de edad en Andalucía. Datos cuantitativos. Informe 2014*. Granada: Junta de Andalucía. Consejería de Igualdad y Políticas Sociales. Escuela Andaluza de Salud Pública
- Ochaíta, E. y Espinosa M. A. (2004). *Hacia una teoría de las necesidades infantiles y adolescentes*. Madrid: McGraw Hill.
- Ocón, J. (2000). *Devenir histórico de los centros de protección de menores: Una referencia a la CC. AA. De Andalucía. III Congreso Mundial de Educación Infantil y Formación de Educadores. Necesidades educativas de la infancia*

- ante el nuevo milenio* (p. 167). Málaga: Grupo de Investigación Educación Infantil y Formación de Educadores.
- Ortega, R. (1997). El proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar. Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales. *Revista de Educación*, 313, 143-161.
- Ortega, R. y Del Rey, R. (2004). *Construir la convivencia*. Barcelona: Edebé.
- Ortega, R., Gandul, M. I. y Fernández, V. (1998). Formación del profesorado y prevención de la violencia: módulos autoformativos. En R. Ortega (Ed.), *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla* (pp. 95-108). Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía.
- Palacios, J. (2003). Instituciones para niños: ¿protección o riesgo?, *Infancia y Aprendizaje*, 26(3), 353-363. doi:10.1174/021037003322299098
- Palacios, J., Jiménez, J. M., Espert, M. y Fuchs, N. (2014). *Entiéndeme, enséñame. Guía para la atención educativa al alumnado en situaciones de acogimiento familiar, adopción y acogimiento residencial*. Sevilla: Junta de Andalucía, Consejería de Igualdad, Salud y Políticas Sociales.
- Palkes, H., Stewart, M., & Kahana, B. (1986). Porteus Maze performance of hyperactive boys after training in self-directed verbal commands. *Child Development*, 39, 817-826.
- Pino, M., Herruzo J. y Moya, E. (2000). Estudio de las consecuencias del abandono físico en el desarrollo psicológico de niños de edad preescolar en España. *Child Abuse & Neglect*, 24, 911 – 924.
- Putallaz, M., & Wasserman, A. (1989). Children's naturalistic entry behavior and sociometric status: A developmental perspective. *Developmental Psychology*, 25, 297-305.
- Ripol-Millet, A. (2001). *Familias, trabajo social y mediación*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Romero, E., Luengo, M. A., Gómez-Fraguela, J. A., Sobral, J. y Villar, P. (2005). Evaluación de la psicopatía infantojuvenil: Estudio en una muestra de niños institucionalizados. *Anuario de Psicología Jurídica*, 15, 23-40.

- Roselló, S., García-Bacete, F. J., Marande, G., Rubio, A., Milián, I. y Sanahuja, A. (2013). Trabajar contenidos socioemocionales en las aulas de Educación primaria. Una propuesta de cuatro bloques diferenciados. *Fòrum de Recerca*, 18, 505-518.
- Royo, P. (1993). *El conocimiento de estrategias de interacción con los compañeros en la infancia: diferencias en función de la edad, el sexo y el grado de adaptación social* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- Rubio Larrosa, V. (1990). *Desarrollo psicoafectivo y social del niño marginado. Actas del Congreso: Menores Marginados en Castilla y León* (pp. 81-86). León: Junta de Castilla León. Consejería de Cultura y Bienestar Social.
- Ruiz-Cerón, I. y Gallardo, J. A. (2002). Impacto psicológico de la negligencia familiar (leve *versus* grave) en un grupo de niños y niñas. *Anales de Psicología*, 18(2), 261-272.
- Rycus, J. S., & Hughes, R. C. (1998). *Field guide to child welfare. Volumen IV. Placement and permanence*. Washington: Child Welfare League of America.
- Sachs, A. (2001). Self harm: the balancing act of the children Act 1989, the Mental Health Act 1983 and the Human Rights Act 1998. *Childright*, 180, 7-8.
- Sanahuja, A., García-Bacete, F. J., Marande, G., Rubio, A., Milián, I. y Roselló, S. (2013). Motivos de rechazo emitidos por el alumnado del primer ciclo de educación primaria de Castellón, Palma de Mallorca, Sevilla y Valladolid. *Fòrum de recerca*, 18, 355-366. doi:10.6035/ForumRecerca.2013.23
- Sánchez, G. (1994). Conexión y coordinación de centros de internado y escuela. *Infancia*, 27, 33-34.
- Sánchez-Sánchez, A. M. (2005). *Una intervención psicoeducativa sobre competencia social en alumnado de 9 a 15 años: su evaluación con un diseño longitudinal* (Tesis doctoral). Universidad de Málaga, Málaga.
- Sánchez-Sánchez, A. M., Rivas, M. T. y Trianes, M. V. (2006). Eficacia de un programa de intervención para la mejora del clima escolar: algunos resultados. *Revista Electrónica de Investigación psicoeducativa*, 4(2), 353-370.
- Sánchez-Sánchez, A. M., Trianes, M. V. y Rivas, M. T. (2009). Eficacia de una intervención psicoeducativa longitudinal con el Programa de Educación de la

- Competencia Social en Alumnado de primaria (PECSA). *Revista de Psicología General y Aplicada*, 62, 303-324.
- Segura, M. y Arcas, M. (2004). *Relacionarnos bien: Programa de competencia social para niños y niñas de 4 a 12 años*.
- Segura, M., Gil, M. M. y Muñiz, A. (2011). *El aula de convivencia*. Madrid: Narcea.
- Seijo, D., Novo, M., Arce, R., Fariña, F., Mesa, M. C. (2005). *Prevención de comportamientos disruptivos en contextos escolares. Programa de intervención basado en el entrenamiento de habilidades sociocognitivas (programa ESHCO). Guía de actividades para educación secundaria*. Granada: GEU.
- Seijo, D., Novo, M., Mohamed, L. (2012). Programa para mejorar las habilidades socio-cognitivas con alumnos de diferentes culturas en la Ciudad Autónoma de Melilla. *DEDICA. Revista de Educação e Humanidades*, 3, 229-242.
- Spratt, E. G., Friedenber, S., LaRosa, A., De Bellis, M. D., Macias, M. M., Summer, A. P., Hulsey, T. C., Runyan, D. K., & Brady, K. T. (2012). The effects of early neglect on cognitive, language, and behavioral functioning in childhood. *Psychology*, 3(2), 175–182. doi:10.4236/psych.2012.32026
- Stone, S. (2007). Child maltreatment, out-of-home placement and academic vulnerability: a fifteen-year review of evidence and future directions. *Children and Youth Services Review*, 29, 139-161.
- Styron, T. H., Janoff-Bulman, R. & Davidson, L. (2000). “Please Ask Me How I am”: Experiences of Family Homelessness in the Context of Single Mothers’ Lives. *Journal of Social Distress and the Homeless*, 9(2), 143-165.
- Sureda, I., García-Bacete, F. J. y Monjas I., (2009). Razones de niños y niñas de diez y once años para preferir o rechazar a sus iguales. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41(2), 305-321.
- Temprado, M. D., Ortega, L. y Martínez, M. J. (1999). El desarrollo cognitivo-intelectual de los menores en residencias de protección. En A. López, G. Pons y M. A. Cerezo (Eds.). *El valor del buen trato a la infancia: coste humano, social y económico del maltrato. Actas del V Congreso Estatal sobre Infancia Maltratada*. Valencia: ISPCAN.

- Torrego, J. C. (2008). *El plan de convivencia: fundamentos y recursos para su elaboración y desarrollo*. Madrid: Alianza Editorial.
- Torrego, J. C. (2012). *La ayuda entre iguales para mejorar la convivencia escolar*. Madrid: Narcea.
- Torrego, J. C. y Martínez, C. (2014). Claves para el Desarrollo del Plan de Convivencia en los Centros Educativos desde una Perspectiva Integral. *Qualitative Research in Education*, 3(1), 83-113. doi: 10.4471/qre.2014.37
- Touza, C. (2002). *Las consecuencias del maltrato y del abandono en el desarrollo socioemocional de niños y adolescentes institucionalizados* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- Trianes, M. V. (2012). *Programa para el desarrollo de relaciones sociales competentes en educación primaria*. Málaga: Aljibe.
- Trianes, M. V., Blanca, M. J., Muñoz, A., García, B., Cardelle-Elawar, M. y Infante, L. (2002). Relaciones entre evaluadores de la competencia social en preadolescentes: Profesores, iguales y autoinformes. *Anales de Psicología*, 18(2), 197-214.
- Trianes, M. V., De La Morena, M. L. y Muñoz, A. (1999). *Relaciones sociales y prevención de la inadaptación social y escolar*. Málaga: Aljibe.
- Trianes, M. V., Fernández, F. J. y Escobar, M. (2013). *Convivencia escolar: Evaluación e intervención para su mejora*. Madrid: Síntesis.
- Trianes, M. V. y Muñoz, A. (1994). *Programa de educación social y afectiva*. Málaga: Consejería de Educación y Ciencia, Junta de Andalucía.
- Trout, A. L., Hagaman, J., Casey, K., Reid, R., & Epstein, M. H. (2008). The academic status of children and youth in out-of-home care: a review of the literature. *Children and Youth Services Review*, 30, 979-994.
- Swanson, A. J., & Schaefer, C. E. (1988). Helping children deal with separation and loss in residential placement. En C. E. Schaefer & A. J. Swanson (Eds.), *Children in residential care. Critical issues in treatment* (pp. 19-29). New York: Van Nostrand Reinhold Company.

- Uliando, A., & Mellor, D. (2012). Maltreatment of children in out-of-home care: A review of associated factors and outcomes. *Children and Youth Services Review*, 34(12), 2280–2286. doi:10.1016/j.chilyouth.2012.08.003
- Vega, A. (1989). *Pedagogía de inadaptados sociales. La educación del menor inadaptado*. Madrid: Narcea.
- Vera, B., Carbelo, B. y Vecina, M. L. (2006). La experiencia traumática desde la psicología positiva: resiliencia y crecimiento postraumático. *Papeles del Psicólogo*, 27(1), 40-49.
- Villanueva, L., Usó, I. y Adrián, J. E. (2013). Los programas de mediación entre iguales: una herramienta eficaz para la convivencia. *Apuntes de Psicología*, 31(2), 165-171.
- Wintersberger, H. (1994). La infancia moderna. En Ministerio de Asuntos Sociales, *Investigación y políticas de infancia en Europa en los años 90. Seminario Europeo* (pp. 31-46). Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.

Legislación

Declaración de los Derechos del Niño de 20 de noviembre de 1959. Aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas. Recuperado de: <http://www.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/derhum/cont/4/pr/pr20.pdf>

Convención sobre los Derechos de los Niños y las Niñas de 1989. Adoptada por la Asamblea General de las Naciones. Recuperado de: https://www.unicef.es/sites/www.unicef.es/files/CDN_06.pdf

Resolución (77) 33, de 3 de noviembre de 1977, del Consejo de Europa, sobre el acogimiento de Menores (1991). *Infancia y sociedad: Revista de estudios*, 6, 170-182.

Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil (BOE nº 15, de 17 de enero de 1996).

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE nº 106, de 4 de mayo de 2006).

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (BOE nº 295, de 10 de diciembre de 2013).

Ley Orgánica 8/2015, de 22 de julio, de modificación del Sistema de Protección a la Infancia y a la Adolescencia (BOE nº 175, de 23 de julio de 2015).

Ley 11/1981, de 13 de mayo, de modificación del Código Civil en materia de filiación, patria potestad y régimen económico del matrimonio (BOE nº 119, de 19 de mayo de 1981).

Ley 21/1987, de 11 de noviembre, por la que se modifican determinados artículos del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil en materia de adopción (BOE nº 275, de 17 de noviembre de 1987).

Ley 2/1988, de 4 de abril, de Servicios Sociales de Andalucía (BOJA nº 29, de 12 de abril de 1988).

Ley 1/1998, de 20 de abril, sobre los Derechos y la Atención al Menor (BOJA nº 53, de 12 de mayo de 1998).

Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación en Andalucía (BOJA nº 252, de 26 de diciembre de 2007).

Ley 26/2015, de 28 de julio, de modificación del Sistema de Protección a la Infancia y a la Adolescencia (BOE nº 180, de 29 de julio de 2015).

Decreto 355/2003, de 16 de diciembre, del Acogimiento Residencial de Menores (BOJA nº 245, de 22 de diciembre de 2003).

Orden de 25 de julio de 2008 por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en los centros docentes públicos de Andalucía (BOJA nº 167, de 22 de agosto de 2008).

Orden de 20 de junio de 2011, por la que se adoptan medidas para la promoción de la convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos (BOJA nº 132, de 7 de julio de 2011).

Instrucciones de 22 de junio de 2015, de la Dirección General de Participación y Equidad, por las que se establece el protocolo de detección, identificación del alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo y organización de la respuesta educativa. Junta de Andalucía. Consejería de Educación. Dirección General de Participación y Equidad. Recuperado de: http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/Contenidos/PSE/orientacionyatenciondiversidad/educacionespecial/20150622_ins_protocolo_deteccion/1436768300246_instrucciones_22_junio_2015_con_anexos.pdf

APÉNDICE A

INSTRUMENTOS

APÉNDICE A.1

CUESTIONARIO SOCIOMÉTRICO: NOMINACIÓN DE IGUALES

Nombre: Edad: Sexo: M F

Curso: Colegio: Fecha:

1.

a) Dime los 3 niños o niñas de tu clase con los que más te gusta jugar, con los que te gusta jugar mucho, mucho.

1. _____
2. _____
3. _____

b) ¿Por qué te gusta tanto jugar con ellos/as?

1. _____
2. _____
3. _____

2.

a) Dime los 3 niños o niñas de tu clase con los que menos te gusta jugar, con los que a ti no te gusta jugar.

1. _____
2. _____
3. _____

b) ¿Por qué no te gusta jugar con ellos/as?

1. _____
2. _____
3. _____

APÉNDICE A.2

**CUESTIONARIO PARA PROFESORES Y EDUCADORES
RECESS-AGRESIÓN SOCIAL**

Nombre del niño/a
 Colegio
 Nombre del profesor/a
 Fecha de la evaluación

A continuación te presentamos una serie de descripciones de conducta que pueden o no caracterizar el comportamiento de algunos de tus alumnos/as.

Te pedimos que califiques a los niños/as, según cada una de las afirmaciones presentadas, en función de que éstas describan poco, medianamente o mucho el comportamiento de los niños/as con sus compañeros/as en el recreo, en situaciones de juego, en la clase o en el centro de protección.

Por ejemplo, la primera afirmación dice: “Molesta a otros niños: fastidia, provoca, interrumpe o se pelea con otros”. Si crees que el niño/a casi nunca se comporta de acuerdo con esta descripción, debes redondear o marcar el N.º 1 ó 2 (según grados); si esto lo realiza algunas veces debes redondear el N.º 4 (nivel intermedio); mientras que si lo hace casi siempre, o siempre, en este caso la puntuación será 6 ó 7 respectivamente. Entre estos valores, mínimo, medio y máximo hay valores intermedios que puedes considerar al puntuar.

Ejemplo:

	Casi Nunca			Algunas veces				Siempre
1. Molesta a otros niños: fastidia, provoca, interrumpe o se pelea con otros.	≠	2	3	4	5	6	7	

En este caso el niño/a casi nunca (en muy contadas ocasiones) molesta a otros niños/as: fastidia, provoca, interrumpe o se pelea con otros.

	Casi nunca		Algunas veces			Siempre	
	1	2	3	4	5	6	7
1. Molesta a otros niños: fastidia, provoca, interrumpe o se pelea con otros.	1	2	3	4	5	6	7
2. Ante las provocaciones verbales o físicas de otros niños reacciona con tono muy enfadado “devolviendo el golpe”	1	2	3	4	5	6	7
3. Discute y quiere tener la última palabra en las conversaciones con otros.	1	2	3	4	5	6	7
4. Muestra agresión física con los objetos y/o las personas	1	2	3	4	5	6	7
5. Utiliza tácticas coercitivas (manipulación, amenazas) para forzar la obediencia de sus compañeros.	1	2	3	4	5	6	7
6. Habla a los demás niños con voz molesta o tono impaciente.	1	2	3	4	5	6	7
7. Dice cosas desagradables a otros niños; por ejemplo, insulta, ridiculiza o desprecia verbalmente a otros	1	2	3	4	5	6	7

Algún otro comentario o matización sobre las cuestiones anteriores que quieras realizar. Por favor, utiliza el espacio en blanco que sigue a continuación.

APÉNDICE A.3

**CUESTIONARIO PARA PROFESORES Y EDUCADORES
HABILIDADES DE INTERACCIÓN SOCIAL**

(Elaborado para esta investigación)

Nombre del niño/a
 Colegio
 Nombre del profesor/a
 Fecha de la evaluación

A continuación te presentamos una serie de descripciones de conducta que pueden o no caracterizar el comportamiento de alguno de tus alumnos/as.

Te pedimos que califiques a los niños/as, según cada una de las afirmaciones presentadas, en función de que éstas describan poco, algo o mucho el comportamiento de los niños/as con sus compañeros/as en el recreo, en la clase, en el centro de protección durante la realización de cualquier tipo de actividades.

Por ejemplo, la afirmación N.º 12 dice: “Resuelve sus conflictos sin entrar en peleas ni amenazas”. Si crees que el niño/a casi siempre resuelve sus conflictos sin pelearse, debes redondear el N.º 7; si piensas que esto lo hace algunas veces, redondea el N.º 4; mientras que si ves que el niño/a casi nunca puede resolver los conflictos sin pelearse, puntúale con un 1, esto significará que el niño/a necesita recurrir a peleas y amenazas para solucionar los problemas. Entre estos valores, máximo, intermedio y mínimo, hay otras puntuaciones que indican los distintos grados que debes considerar al responder a cada afirmación.

Ejemplo:

	Casi Nunca			Algunas veces			Siempre
Resuelve sus conflictos sin entrar en peleas ni amenazas	1	2	3	4	5	6	7

En este caso el niño/a casi nunca consigue resolver sus problemas sin pelearse ni amenazar a sus compañeros.

	Casi nunca		Algunas veces			Siempre	
	1	2	3	4	5	6	7
1. Inicia conversaciones y relaciones con otro niño tomando la iniciativa	1	2	3	4	5	6	7
2. Se introduce en un grupo de compañeros que realizan alguna actividad y logra integrarse	1	2	3	4	5	6	7
3. Es capaz de mantener conversaciones escuchando al otro, sin hablar violentamente ni impacientarse	1	2	3	4	5	6	7
4. Confía en sí mismo y tiene una alta autoestima	1	2	3	4	5	6	7
5. Es amable con sus compañeros	1	2	3	4	5	6	7
6. Acepta a los otros niños y no se ríe de ellos	1	2	3	4	5	6	7
7. Invita a jugar a otros niños	1	2	3	4	5	6	7
8. Asume liderazgos entre sus compañeros	1	2	3	4	5	6	7
9. Ayuda a otros niños	1	2	3	4	5	6	7
10. Demuestra deportividad y sabe perder	1	2	3	4	5	6	7
11. Muestra colaboración y cooperación en cualquier actividad de grupo	1	2	3	4	5	6	7
12. Resuelve sus conflictos sin entrar en peleas ni amenazas	1	2	3	4	5	6	7
13. Comparte lo que tiene	1	2	3	4	5	6	7
14. Sabe identificar las emociones propias y de otros	1	2	3	4	5	6	7
15. Sabe reconocer las consecuencias que tendrán sus acciones	1	2	3	4	5	6	7
16. Se concentra en las tareas que hace	1	2	3	4	5	6	7
17. Mantiene la mirada y una expresión corporal adecuada cuando habla con otros niños	1	2	3	4	5	6	7
18. Hace cumplidos a sus compañeros	1	2	3	4	5	6	7
19. Sabe esperar su turno en clase o en el juego	1	2	3	4	5	6	7
20. Comprende y admite que existen otros puntos de vista distintos al suyo	1	2	3	4	5	6	7

APÉNDICE A.4

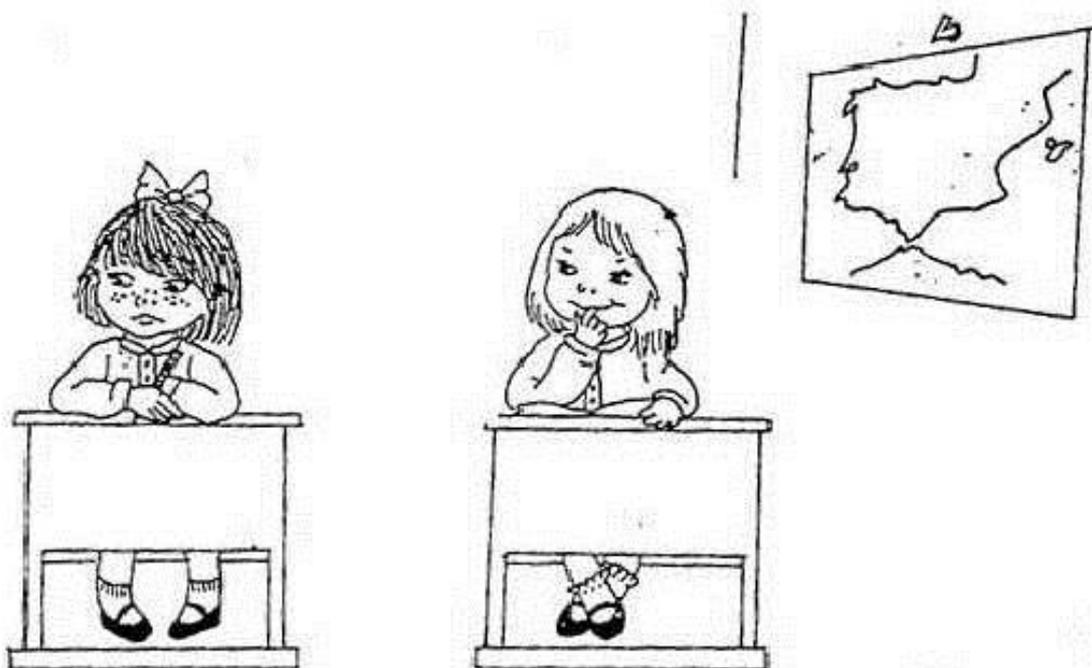
CUESTIONARIO SOBRE EL CONOCIMIENTO DE ESTRATEGIAS DE INTERACCIÓN SOCIAL CON LOS COMPAÑEROS/AS (CEIC)

(Díaz Aguado, 1986, 1988)

1. Juan (Ana) acaba de llegar a un colegio nuevo y tiene muchas ganas de hacerse amigo(a) de un niño(a) que está sentado en la mesa de al lado. ¿Qué puede hacer para conseguirlo? ¿tú qué harías?
2. Pablo (Eva) se encuentra en el recreo con un niño más pequeño que está llorando porque se ha caído. ¿Cómo puede consolarlo? ¿tú qué harías?
3. Un día Enrique (Cristina) llevó un coche de juguete (una muñeca) al colegio y un niño(a) de su clase se lo quitó. ¿Qué podía hacer para que se lo devolviera? ¿tú qué harías?
4. Fernando (Rosa) tiene muchas ganas de jugar con el tren (la muñeca) que le han regalado en su cumpleaños, y su hermano(a) tiene ganas de ver la televisión. ¿Cómo puede convencerle para que juegue con él al tren (a las muñecas)? ¿tú qué harías?
5. Al salir al recreo, Pedro (Marta) se encuentra a cuatro niños(as) jugando a las adivinanzas (al escondite) y le apetece mucho jugar con ellos. ¿Qué puede hacer para que le dejen jugar? ¿tú qué harías?
6. Cuando Juan (Ana) salía un día de clase vio que Fernando (Isabel) tenía unos caramelos y le pidió uno, pero Fernando (Isabel) le contestó que le quedaban pocos. ¿Cómo podía convencerle para que le diera? ¿tú qué harías?
7. Enrique (Cristina) ve que unos niños(as) le han quitado el bocadillo a un amigo(a) suyo. ¿Qué puede hacer para que se lo devuelvan? ¿tú qué harías?
8. Fernando (Rosa) se encuentra un día con unos niños de la clase de al lado que se están riendo de Jaime (María Pilar), un niño(a) más pequeño, y se da cuenta de que Jaime (María Pilar) está muy triste. ¿Qué puede hacer para que no se rían de él(ella)? ¿tú qué harías?

(*) Se utilizan personajes del mismo sexo que el del niño(a) entrevistado(a)

Ejemplo de lámina con dibujos de la historia 1 del Cuestionario sobre el Conocimiento de Estrategias de Interacción Social con los Compañeros/as (CEIC) (Díaz Aguado, 1986, 1988)



APÉNDICE A.5

**1. ESCALA DE COMPETENCIA Y ACEPTACIÓN SOCIAL PERCIBIDAS
(Forma: Infantil)**

**THE PICTORIAL SCALE OF PERCEIVED COMPETENCE AND SOCIAL
ACCEPTANCE FOR YOUNG CHILDREN (Form P-K) (Harter & Pike, 1983)**

HOJA DE PUNTUACIÓN

Nombre: Edad: Sexo: M F
Curso: Colegio: Fecha:

Ítem	Competencia Cognitiva	Aceptación de iguales	Competencia física	Aceptación materna
1. Bueno haciendo puzzles	1 _____			
2. Tiene muchos amigos		2 _____		
3. Bueno columpiándose			3 _____	
4. Mamá le sonrío				4 _____
5. Profesor elogia su trabajo	5 _____			
6. Duerme en casa de amigos		6 _____		
7. Bueno trepando			7 _____	
8. Mamá le lleva a sitios				8 _____
9. Conoce nombres de colores	9 _____			
10. Tiene amigos para jugar		10 _____		
11. Sabe atarse los cordones			11 _____	
12. Mamá cocina sus favoritos				12 _____
13. Bueno contando	13 _____			
14. Tiene amigos en el recreo		14 _____		
15. Bueno dando saltos			15 _____	
16. Mamá le lee				16 _____
17. Conoce el alfabeto	17 _____			
18. Le buscan para jugar		18 _____		
19. Bueno para correr			19 _____	
20. Mamá juega con él				20 _____
21. Sabe la 1ª letra de su nombre	21 _____			
22. Come en casa de amigos		22 _____		
23. Bueno saltando a pata-coja			23 _____	
24. Mamá le habla				24 _____

TOTAL SUBESCALA:
TOTAL AUTOPERCEPCIÓN: _____

Ejemplo de lámina: The Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children (Harter & Pike, 1983)

NIÑO-NIÑA

EXAMINADOR/A

APÉNDICE A.5

**2. ESCALA DE COMPETENCIA Y ACEPTACIÓN SOCIAL PERCIBIDAS
(Forma: Primaria)**

**THE PICTORIAL SCALE OF PERCEIVED COMPETENCE AND SOCIAL
ACCEPTANCE FOR YOUNG CHILDREN (Form 1-2) (Harter & Pike, 1983)**

HOJA DE PUNTUACIÓN

Nombre: Edad: Sexo: M F
Curso: Colegio: Fecha:

Ítem	Competencia Cognitiva	Aceptación de iguales	Competencia física	Aceptación materna
1. Bueno con los números	1 _____			
2. Tiene muchos amigos		2 _____		
3. Bueno columpiándose			3 _____	
4. Va a merendar con amigos				4 _____
5. Sabe mucho en el colegio	5 _____			
6. Otros comparten con él		6 _____		
7. Bueno trepando			7 _____	
8. Mamá le lleva a sitios				8 _____
9. Sabe leer solo	9 _____			
10. Tiene amigos para jugar		10 _____		
11. Bueno botando la pelota			11 _____	
12. Mamá cocina sus favoritos				12 _____
13. Bueno escribiendo palabras	13 _____			
14. Tiene amigos en el recreo		14 _____		
15. Bueno dando saltos			15 _____	
16. Mamá le lee				16 _____
17. Sabe bien las letras	17 _____			
18. Le buscan para jugar		18 _____		
19. Bueno para correr			19 _____	
20. Duerme en casa de amigos				20 _____
21. Bueno sumando	21 _____			
22. Otros se sientan a su lado		22 _____		
23. Bueno saltando a la comba			23 _____	
24. Mamá le habla				24 _____

TOTAL SUBESCALA:

TOTAL AUTOPERCEPCIÓN: _____

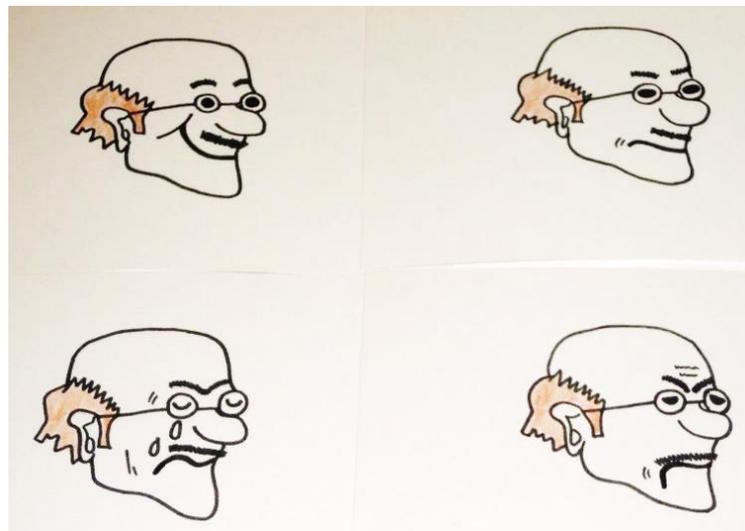
APÉNDICE B

MATERIALES ELABORADOS PARA EL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN DISEÑADO Y APLICADO

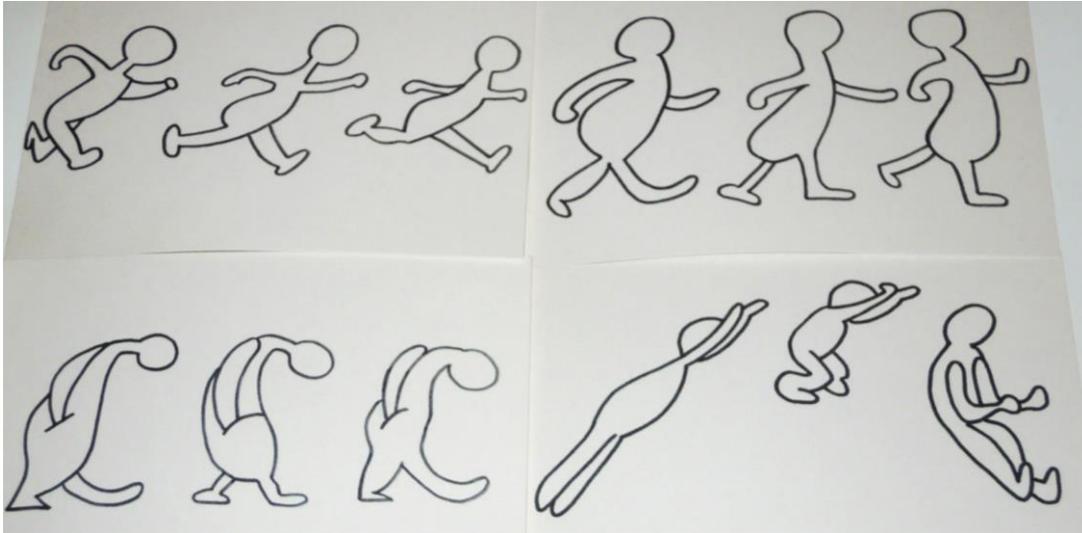
APÉNDICE B.1

SESIÓN 1

Ejemplo de material 1: Identificar emociones



Ejemplo de material 2: Identificar posturas del cuerpo



Ejemplo de material 3: Identificar expresión general en conversaciones



APÉNDICE B.2

SESIÓN 2

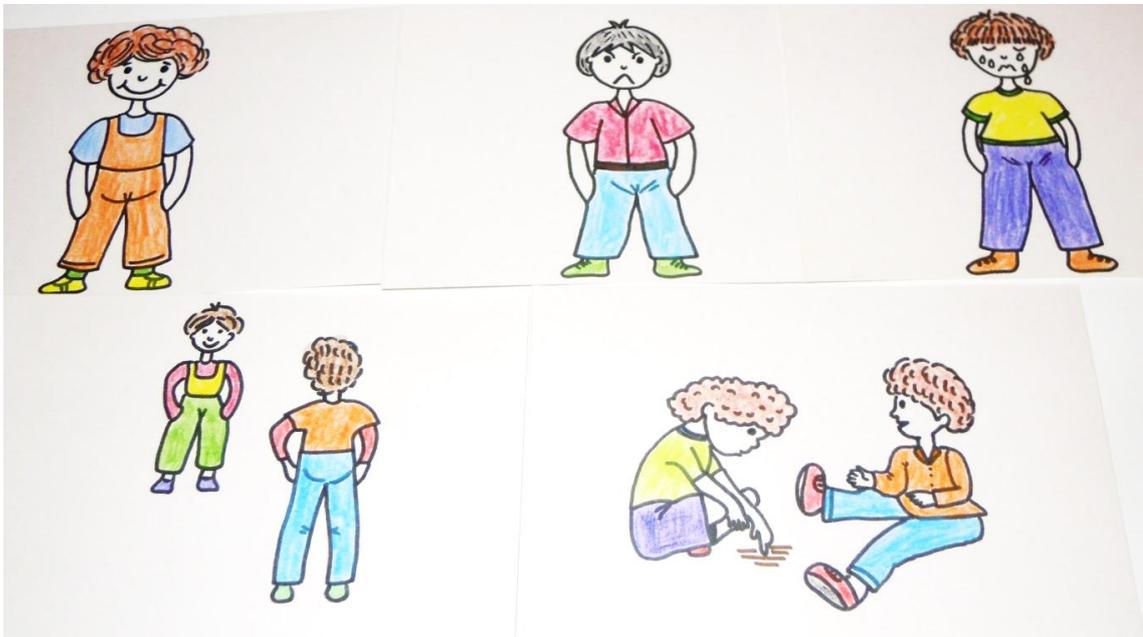
Ejemplo de material: Iniciar conversaciones con iguales



APÉNDICE B.3

SESIÓN 3

Ejemplo de material: Entrar en un grupo



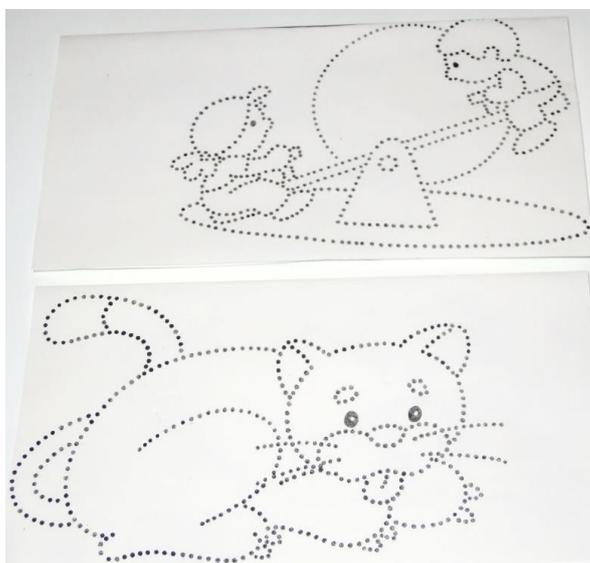
APÉNDICE B.4

SESIÓN 4

Ejemplo de material 1: Secuencia de prestar atención y pensar



Ejemplo de material 2: Concentrarse en una tarea



APÉNDICE B.5

SESIÓN 5

Ejemplo de material 1: Sesión 5, 10, 15, 20: Juego de Repaso cada cuatro sesiones: “El tren de la amistad”. En cada vagón se repasa con juegos lo aprendido en una sesión



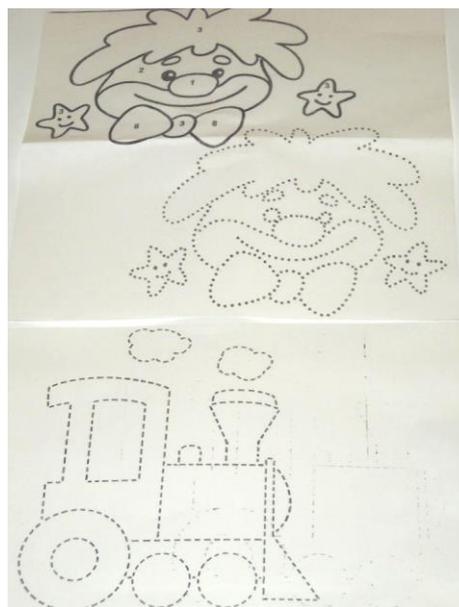
Ejemplo de material 2: Sesión 5, 10, 15, 20:
Jugadores para el juego “El tren de la amistad”



Ejemplo de material 3: Repaso de la Sesión 1



Ejemplo de material 4: Repaso de la Sesión 4



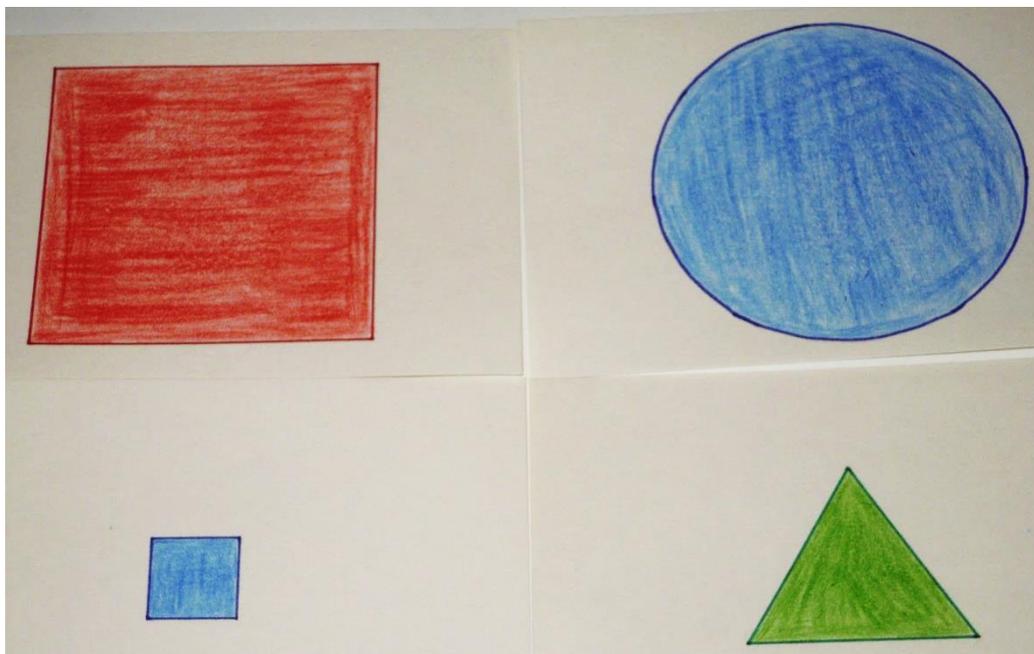
APÉNDICE B.6

SESIÓN 6

Ejemplo de material 1: Puzle para cooperar



Ejemplo de material 2: tareas para cooperar



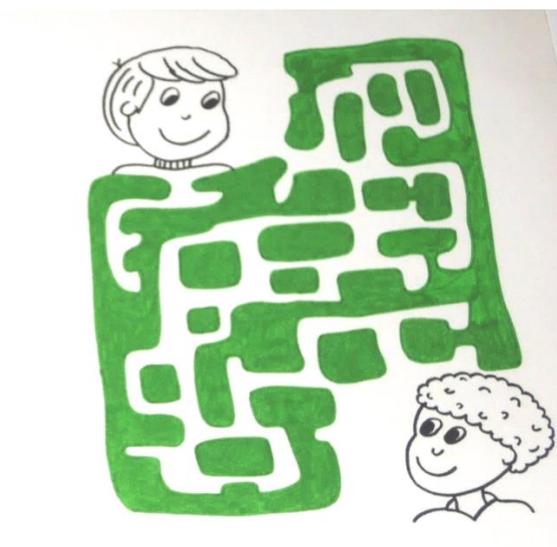
Ejemplo de material 3: tareas para cooperar



APÉNDICE B.7

SESIÓN 7

Ejemplo de material: Laberintos para ayudar



APÉNDICE B.8

SESIÓN 8

Ejemplo de material: puzle para salir voluntario



APÉNDICE B.9

SESIÓN 9

Ejemplo de material 1: Cuento sobre compartir



Ejemplo de material 2: Dominó sobre el mismo cuento de compartir



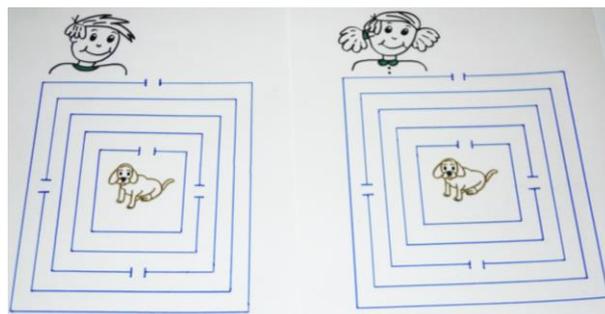
APÉNDICE B.10

SESIÓN 10

Ejemplo de material 1: Repaso de la sesión 6



Ejemplo de material 2: Repaso de la sesión 7



Ejemplo de material 3: Repaso de la sesión 9



APÉNDICE B.11

SESIÓN 11

Ejemplo de material: cuento sobre Role-taking



APÉNDICE B.12

SESIÓN 12, 13, 14, 15

Ejemplo de material: solución de problemas

PROBLEMA
¿Qué ha pasado?

¿Qué problema tengo?

CONSECUENCIAS

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6

Si lo hago, ¿qué pasará después?

SOLUCIONES

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6

¿Qué cosas podría hacer?

ELEGIR LA MEJOR

4

He elegido la mejor SOLUCION. Lo he hecho muy bien y no me he metido en líos.

APÉNDICE B.13

SESIÓN 14, 15

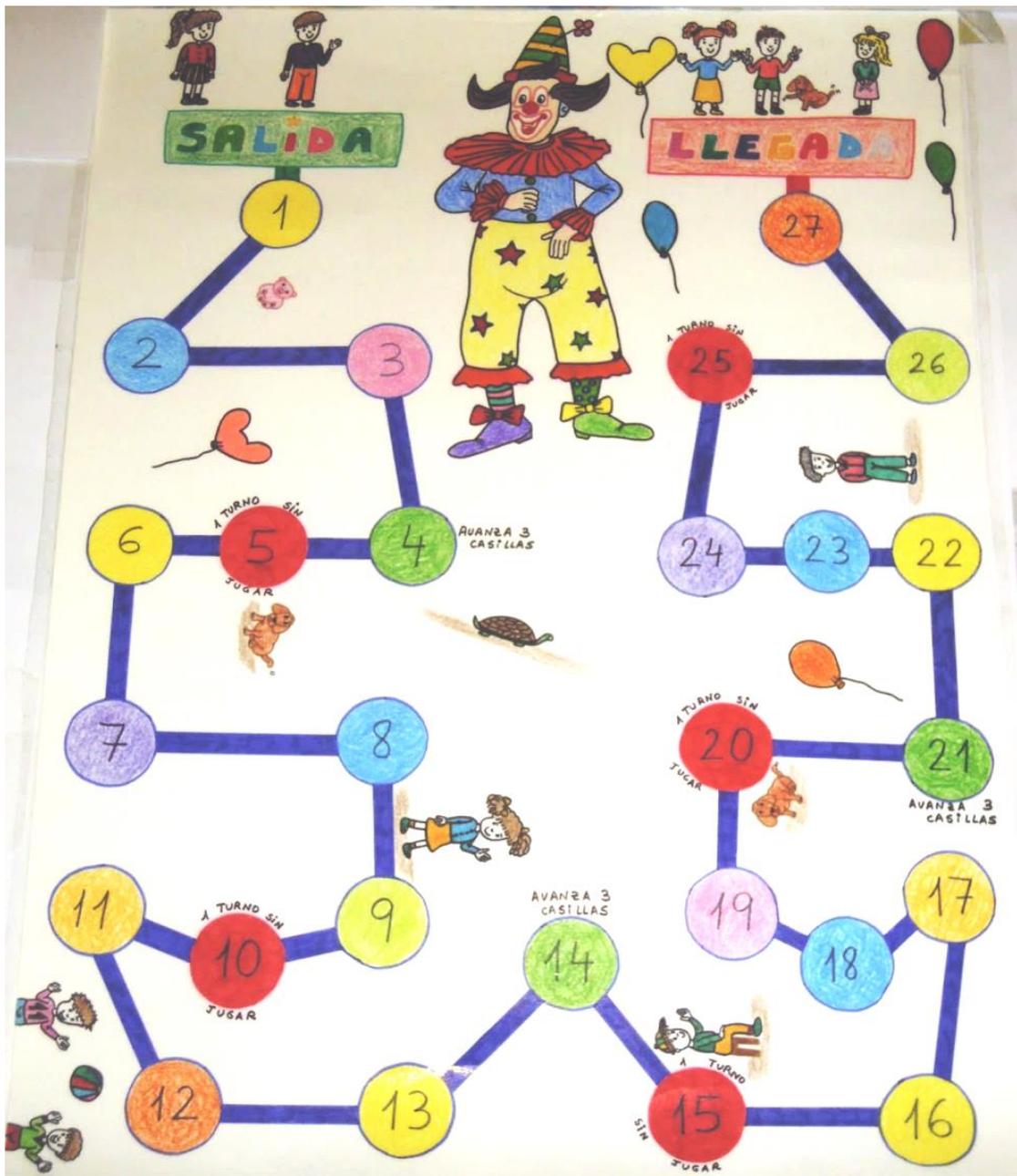
Ejemplo de material: solución de problemas: baraja de cartas



APÉNDICE B.14

SESIÓN 17

Ejemplo de material: “El Juego del Azar”: respetar turnos y demostrar deportividad



APÉNDICE B.15

SESIÓN 19

Ejemplo de material: puzle: aceptar las diferencias



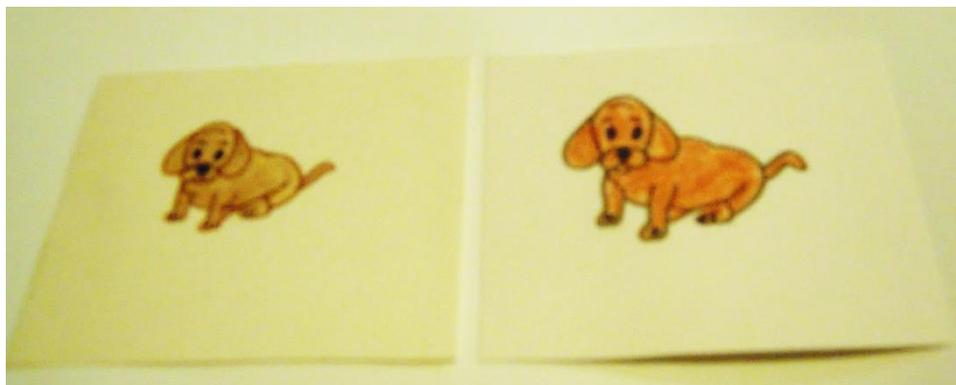
APÉNDICE B.16

SESIÓN 21

Ejemplo de material 1: Fiesta de despedida:
Historia de niños/as amigos/as compartiendo juguetes



Ejemplo de material 2: utilizado en todo el Programa
en la Economía de Fichas: Perrito Bobby



Ejemplo de material 3: Fiesta de despedida: Puzzle gigante



Ejemplo de material 4: Fiesta de despedida: Pancarta de la Amistad (ha estado presente en todas las sesiones)

