

UNIVERSIDAD DE VALENCIA

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación

Programa de doctorado: Nuevas Perspectivas en Psicología del Desarrollo y de la Educación

**TESIS DOCTORAL**

**Desarrollo de la competencia social en adolescentes: creación, aplicación y análisis del programa El Pensamiento Prosocial en Entornos Educativos**

**Presentada por:**

**Dña. M<sup>a</sup> Ángeles Fernández Durán**

**Dirigida por:**

**Dra. Dña. Paz Viquer Seguí**

**Valencia, octubre de 2015**



*A mis padres Rafael y Eladia.*

*Llevo conmigo todo lo que me habéis ofrecido.*

*A mi hijo Pau.*

*Os quiero.*



## Agradecimientos

Agradezco a mi tutora Dña. Paz Viguer Seguí el tiempo y dedicación empleados en dirigir este trabajo de investigación, gracias por sus orientaciones y consejos.

Muchas gracias a Pedro Hontangas por su gran ayuda en el análisis de los datos, por sus importantes recomendaciones metodológicas y por esos momentos de escucha y de tiempo compartido.

Mi sincero agradecimiento a M<sup>a</sup> José Cantero, por su ayuda inestimable y desinteresada, por sus sabios consejos, por su gran colaboración y confianza, gracias por escucharme siempre y por infundirme tanto ánimo, eres un ejemplo para mí.

Muchas gracias a las Escuelas de Artesanos de Valencia, que me abrió sus puertas sin reservas, gracias a los profesores/as y alumnos/as que participaron en este proyecto, gracias a Fran que me ofreció la oportunidad de iniciar mi andadura profesional en las escuelas, pero sobre todo gracias a los alumnos/as que participaron en el programa, me sorprendieron y enseñaron muchas cosas y a algunos/as los admiraré siempre por su fuerza y capacidad para superar dificultades, sin ellos no hubiera sido posible este trabajo.

Muchas gracias a mi familia, a mi padre Rafael Fernández, a mi madre Eladia Durán, que desgraciadamente no pudo ver acabado este proyecto, ella fue siempre mi mayor fuente de confianza en mí misma, y gracias a mi hermano Rafa, todos ellos vivieron con ilusión el desarrollo de mi tesis, gracias por regalarme una base sólida de valores desde los que he crecido y por creer siempre en mí. Gracias a mi hijo Pau que siempre es un motor para mí en todas las áreas de mi vida, tú sí que eres mi gran proyecto, gracias a Paco que me ha acompañado durante mucho tiempo de este trabajo y me mostró su apoyo incondicional. Y gracias a Manu que me ha inducido el ánimo necesario para acabar mi proyecto, con su energía y con su confianza, gracias por sus sabios consejos en el mundo digital y por su apoyo.

Por último, quiero dar las gracias a todos aquellos/as que colaboraron de alguna forma para que este proyecto fuese posible.



---

**Índice**

|   |    |
|---|----|
| Justificación   | 11 |
| 0. Presentación y objetivos   | 15 |
| 1. Fundamentación teórica   | 17 |
| 1.1. Contextos de desarrollo de los adolescentes actuales                                     | 18 |
| 1.2. La competencia social y la adolescencia  | 23 |
| 1.2.1. Concepto de competencia social   | 24 |
| 1.2.2. La competencia social en el contexto escolar   | 28 |
| 1.2.3. Evaluación de la competencia social  | 31 |
| 1.2.4. Técnicas de intervención para desarrollar la competencia social                        | 33 |
| 1.2.5. Programas de intervención para el desarrollo de la competencia social                  | 35 |
| 2. Diseño del programa de Pensamiento Prosocial en Entornos Educativos (PPSEE)                | 49 |
| 2.1. Origen y fundamentación teórica  | 49 |
| 2.1.1. El programa del Pensamiento Prosocial (PPS)  | 49 |
| 2.1.2. Principales investigaciones con el PPS   | 51 |
| 2.1.3. Programa del Pensamiento Prosocial para Jóvenes (PPSjr.)                               | 54 |
| 2.1.4. Principales investigaciones con el PPSjr.  | 56 |
| 2.2. El programa de Pensamiento Prosocial en Entornos Educativos (PPSEE)                      | 58 |
| 2.2.1. Contexto y proceso de creación   | 58 |
| 2.2.2. Destinatarios  | 60 |
| 2.2.3. Objetivos  | 61 |
| 2.2.4. Contenidos   | 61 |
| 2.2.5. Metodología  | 68 |
| 2.2.6. Estructura   | 70 |
| 2.2.7. Procedimiento  | 74 |
| 2.2.8. Evaluación   | 77 |
| 3. Estudio de la validación de los cuestionarios diseñados para evaluar la eficacia del PPSEE | 79 |
| 3.1. Objetivo   | 79 |
| 3.2. Método   | 79 |
| 3.2.1. Participantes  | 79 |
| 3.2.2. Instrumentos   | 82 |
| 3.2.3. Procedimiento  | 83 |
| 3.2.4. Diseño de investigación: análisis estadísticos   | 83 |

|   |     |
|---|-----|
| 3.3. Resultados   | 84  |
| 3.3.1. Resultados de los análisis factoriales exploratorios           | 84  |
| 3.3.2. Resultados del análisis de consistencia interna                | 90  |
| 3.3.3. Resultados del análisis de validez                             | 98  |
| 3.4. Conclusión y discusión   | 99  |
| 4. Estudio de la evaluación de la eficacia del PPSEE                  | 103 |
| 4.1. Objetivo e hipótesis   | 103 |
| 4.2. Método   | 103 |
| 4.2.1. Participantes  | 103 |
| 4.2.2. Variables e instrumentos                                       | 104 |
| 4.2.3. Procedimiento  | 106 |
| 4.2.4. Diseño de investigación: análisis estadísticos                 | 107 |
| 4.3. Resultados   | 108 |
| 4.3.1. Resultados respecto a la variable Habilidades de Comunicación  | 108 |
| 4.3.2. Resultados respecto a la variable Impulsividad                 | 113 |
| 4.3.3. Resultados respecto a la variable Autocontrol                  | 115 |
| 4.3.4. Resultados respecto a la variable Resolución de Problemas      | 121 |
| 4.3.5. Resultados respecto a la variable Habilidades Sociales         | 126 |
| 4.3.6. Resultados respecto a la variable Dificultades Interpersonales | 129 |
| 4.3.7. Resultados respecto a la variable Valores                      | 130 |
| 4.4. Discusión  | 134 |
| 5. Conclusiones   | 139 |
| Referencias bibliográficas  | 145 |
| Anexo   | 155 |
| Anexo A   | 157 |
| Anexo B   | 281 |
| Anexo C   | 289 |
| Anexo D   | 295 |







## Justificación

Las investigaciones de las últimas décadas han mostrado que poseer determinadas habilidades sociocognitivas actúa como factor de protección contra la inadaptación personal y social tanto en la infancia, como en la adolescencia (Garrido y López, 1995). La inadaptación social y emocional implica riesgos para un desarrollo adecuado en el contexto escolar y se ha asociado con climas escolares conflictivos. Es por tanto un problema que tiene que evitarse para conseguir una educación saludable para todos los alumnos, incluidos los que presentan riesgos. La adaptación social tiene efectos positivos sobre el clima social del centro educativo y la inadaptación social tiene efectos negativos, considerándose una variable muy importante para la mejora de la convivencia escolar y el desarrollo integral del alumno (Carrasco y Trianes, 2010).

De esta forma, la educación en las escuelas además de favorecer el desarrollo cognitivo debe completarse con el desarrollo social y emocional para conseguir estimular en su totalidad la personalidad del alumno actuando en los aspectos cognitivos, emocionales, sociales y morales. En la escuela se establecen relaciones interpersonales que afectan al proceso de aprendizaje, además estas relaciones pueden ser una fuente de conflictos que también se producen dentro de la sociedad por lo que es muy importante que el alumno aprenda a tener autocontrol de sus emociones y maneje adecuadamente las habilidades sociales. Desde la segunda mitad de los años noventa, ha tenido gran impacto la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1995), teoría que considera que existen distintos tipos de inteligencia entre las que se encuentran la inteligencia intrapersonal e interpersonal. Gardner (1995) ya plantea que el no tener en cuenta estos tipos de inteligencia en el sistema educativo puede provocar importantes consecuencias para el desarrollo personal y social, pudiéndose incluso llevar a la sociedad a un analfabetismo emocional que puede manifestarse en: conflictos, violencia, ansiedad y estrés. En las escuelas se producen esos mismos conflictos y comportamientos violentos e indisciplinados que tienen como base una inadaptación socioemocional de algunos alumnos que no se integran en el trabajo académico. Una alternativa para prevenir esto es la educación para la convivencia que promueve una educación integral de los aspectos sociales, emocionales y morales mediante programas concretos que tienen como objetivo principal mejorar las relaciones sociales y el desarrollo personal, emocional y moral. La educación para la convivencia pretende promover habilidades sociales e interpersonales en los alumnos/as prestando atención a que estas habilidades estén al servicio de objetivos morales y prosociales (Trianes y García Correa, 2002).

Por otra parte, desde la psicología evolutiva y específicamente en el ámbito de la optimización evolutiva, los años noventa se caracterizan por una ampliación de los programas de intervención dirigidos a las áreas personal y social en las distintas etapas del desarrollo, así como por el incremento de las intervenciones dirigidas a la etapa adolescente, considerando esta etapa crucial en el desarrollo humano. Desde diferentes enfoques teóricos y modelos de intervención se propone una psicología optimizadora en la que se utilizan los principios teóricos y la tecnología de intervención actualmente disponible para la prevención, la promoción y la mejora del desarrollo de cara a maximizar las ganancias y minimizar las pérdidas, desde una conceptualización integral del ser humano en su contexto. Hasta esa década, los estudios relacionados con este momento evolutivo se han centrado más en atender las problemáticas de los adolescentes, olvidándose de una intervención promotora de su desarrollo que facilitara su desarrollo óptimo (Viguer, 2004).

En esta línea, diversos autores, entre los que podemos destacar a Wagner (1996), estudian los distintos criterios del desarrollo óptimo adolescente y consideran el rol que los psicólogos pueden tener para potenciar el desarrollo de los adolescentes. Este autor propone seis criterios de desarrollo óptimo adolescente, que corresponden a las seis principales áreas de su desarrollo (biológico, cognitivo, emocional, social, moral y vocacional), y destaca la importancia de desarrollar intervenciones dirigidas a las áreas social, emocional y cognitiva del adolescente, como estrategia básica para facilitar su desarrollo óptimo.

Oliva et al. (2010) hablan de un modelo de desarrollo positivo adolescente que incluye cinco áreas: social, cognitiva, de desarrollo personal, emocional y moral. Este modelo tiene una visión optimista del adolescente que considera que cuando existen condiciones favorables y los adolescentes se ven implicados en relaciones saludables con su entorno, éstos crecen como ciudadanos responsables y prosociales. Así, cuando se favorece el contexto para que el adolescente se desarrolle, no solo se contribuye a su crecimiento sino también a la mejora de la sociedad.

Teniendo en cuenta los aspectos comentados hasta ahora y con el objetivo de promover un desarrollo integral y óptimo de los alumnos, se plantea desde el Departamento de Orientación de las Escuelas de Artesanos de Valencia la posibilidad de iniciar una enseñanza estructurada de habilidades cognitivas y sociales que favorezcan el desarrollo personal y social de los adolescentes, sobre todo de un grupo de alumnos que presentan un mayor riesgo de inadaptación personal y social. Desde el curso 2001/2002 pensamos en la posibilidad de realizar esta intervención desde un Programa de Compensación Educativa como un programa de centro en el que se contemplara una actuación integral en la enseñanza obligatoria. Conviene conocer una parte de la historia y antecedentes de las

Escuelas reflejados en el Proyecto Educativo de Centro para poder entender el planteamiento que se hace sobre la educación. En sus estatutos encontramos como objetivo fundacional: .... *“dar o fomentar gratuitamente la enseñanza práctica de las Artes y Oficios, y la instrucción moral e intelectual entre las clases obreras, a fin de que alcancen éstas el mayor grado posible de perfeccionamiento y educación en beneficio de su bienestar, por lo que ha venido ostentando el lema de moralizar instruyendo”* (Estatutos de la Junta de las Escuelas de Artesanos de Valencia, 1868). Este objetivo fundacional basado en favorecer la igualdad de oportunidades, compensando las posibles dificultades de los alumnos debidas a factores económicos y/o sociales, se ha venido cumpliendo a lo largo de los años, adaptándose a las diferentes reformas, leyes, sistemas y tiempos. En sintonía con nuestro Proyecto Educativo de Centro y por lo tanto con los principios que rigen nuestra forma de entender la educación y dentro del marco de nuestro Proyecto Curricular creemos en la necesidad de aplicar medidas globales que atiendan a nuestra realidad y por ende, a la diversidad.

Desde esta perspectiva, el desarrollo y elección del Programa del Pensamiento Prosocial en Entornos Educativos (PPSEE), como programa que permita cumplir nuestros objetivos educativos, viene determinada por el amplio contenido del mismo y porque precisamente se centra en el desarrollo de habilidades que favorecen la competencia social, sobre todo en alumnos en riesgo de desadaptación personal y social. Consideramos que si bien las intervenciones educativas de tutores, profesores y padres es básica para el aprendizaje de estrategias y habilidades cognitivas que favorezcan esta competencia social, para la mayoría del alumnado y sobre todo para aquel que está en riesgo de inadaptación, es necesario llevar a cabo una enseñanza explícita y directa de las mismas.

Por ello planteamos trabajar con los alumnos con problemas de inadaptación personal y social. Los estudiantes necesitan aprender no sólo el pensamiento inferencial y crítico que les permita ser competentes en las matemáticas, ciencias y otras asignaturas del currículum escolar, sino también las habilidades cognitivas, emocionales y conductuales necesarias para su adecuada integración social. Desde este punto de vista puede considerarse el valor del programa El Pensamiento Prosocial en Entornos Educativos (PPSEE), presentado en este estudio. Un programa orientado hacia el desarrollo de la competencia social que promueve la adquisición de habilidades cognitivas, emocionales y conductuales y que puede incluirse en el marco de la Ley Orgánica de mejora de la calidad educativa (2013), la cual pone el énfasis en la educación social de los individuos, es decir, reconoce la importancia del éxito en las relaciones sociales como factor de protección y prevención. Además, la implementación del programa se realiza con continuidad temporal,

es decir, a lo largo de todo el curso escolar. Y se utiliza una metodología que permite participar al adolescente y relacionar lo aprendido con su propia experiencia.

Así pues, este trabajo de investigación surge fundamentalmente para dar respuesta a dos cuestiones importantes. Por un lado, pretende contribuir a la investigación de la prevención de la inadaptación personal y social, aportando un programa eficaz para intervenir, desde el contexto escolar. Por otro lado, se quiere comprobar de una manera objetiva la consecución de nuestro objetivo educativo, la mayor adaptación social de los alumnos adolescentes participantes en el programa.

## 0. Presentación y objetivos

Esta tesis doctoral surge para dar respuesta a la necesidad detectada en un centro educativo de aumentar la competencia social de alumnos de educación secundaria, favoreciendo con ello su desarrollo personal y social.

Este trabajo tiene tres objetivos:

1. Diseñar un programa, Programa de Pensamiento Prosocial en Entornos Educativos (PPSEE), para desarrollar la competencia social de los alumnos/as, dentro del marco legal de la Educación Compensatoria.
2. Construir y validar instrumentos para la evaluación de este programa.
3. Comprobar la eficacia del programa en la consecución de sus objetivos, es decir, comprobar si aumenta la competencia social de los alumnos que participan en el programa a través del desarrollo de las habilidades y estrategias trabajadas en él.

Este último objetivo general puede dividirse en cinco más *específicos*:

1. Comprobar si en los alumnos que intervienen en el PPSEE aumentan sus habilidades de comunicación.
2. Comprobar si mejoran su autocontrol emocional y disminuyen la impulsividad.
3. Comprobar si desarrollan sus estrategias para la resolución de problemas interpersonales.
4. Comprobar si aumentan sus habilidades sociales, disminuyendo sus dificultades de relación interpersonal.
5. Comprobar si el PPSEE facilita el desarrollo de valores.

Para dar respuesta a estos objetivos esta tesis se ha diseñado en cuatro grandes apartados. En el primer apartado y tras una revisión bibliográfica presentamos una fundamentación teórica con una síntesis de los aspectos más relevantes del desarrollo adolescente, seguidamente analizamos el concepto de competencia social junto con las diferentes técnicas para su evaluación e intervención y revisamos los programas existentes para su desarrollo desde el ámbito escolar. En el segundo apartado, presentamos el diseño del programa del Pensamiento Prosocial en Entornos Educativos (PPSEE) utilizado en esta investigación, desarrollando su fundamentación teórica, sus objetivos, metodología, estructura, procedimiento, desarrollo y evaluación. En el tercer y cuarto apartado abordamos los dos estudios empíricos realizados. En el tercer apartado dedicado al primer

estudio empírico, presentamos la elaboración de tres cuestionarios *ad hoc* utilizados para realizar la evaluación del programa y en el cuarto apartado presentamos el segundo estudio empírico donde analizamos los cambios producidos tras la intervención para comprobar si se han cumplido nuestros objetivos iniciales: desarrollar la competencia social de los alumnos adolescentes previniendo así su desadaptación personal y social y favoreciendo su óptimo desarrollo.



## 1. Fundamentación teórica

En este apartado se presentan aspectos relacionados con la adolescencia, puesto que los destinatarios de esta investigación se encuadran en este momento evolutivo. Consideramos importante presentar un marco teórico planteando en primer lugar los contextos socio-culturales que influyen en los adolescentes actuales y que configuran, junto con los cambios físicos que experimentan cómo son. En segundo lugar, presentamos el concepto de competencia social y sus características en el contexto adolescente, así como las técnicas de evaluación, de intervención y los programas para desarrollarla.

Al hablar de adolescencia estamos considerando un momento evolutivo con unas características particulares diferenciadas de las de otras etapas evolutivas. Estas características se refieren a los cambios que se producen en los adolescentes a nivel físico, cognitivo, afectivo y social. Sin embargo, estas transformaciones son entendidas de forma diferente dependiendo de la cultura y del momento histórico en el que nos encontremos.

Aunque la adolescencia sea una etapa de transición evolutiva y suponga una época vital importante y de más vulnerabilidad para el desarrollo, no es vivida por la mayoría de los adolescentes como una época de crisis, es decir el mito de la adolescencia como una época de enorme conflicto y de gran diferencia generacional puede ser aplicado cada vez menos a la adolescencia (Serra, 1997). Parece que la diferencia de valores entre los adolescentes y sus padres no son tan grandes como en principio cabría esperar (Elzo, 1998 cit. en Serra y Zacarés, 2000).

Teniendo en cuenta las influencias sobre el desarrollo podemos decir que el periodo de edad considerado adolescencia se está ampliando en sus límites, así podemos considerar diferentes subetapas con características distintivas: protoadolescencia (de 10 a 13 años), adolescencia (de 14 a 17 años) y postadolescencia (de 17 a 20 años). Por otra parte existen una serie de cambios generacionales que están afectando de distinta manera a los sujetos de diferentes edades y que enmarcan la forma de vivir la adolescencia de hoy, así en opinión de Serra y Zacarés (2000) algunos de los cambios generacionales que están afectando a los adolescentes españoles son:

- a. Mayor consideración y respeto de las libertades personales y democráticas de los individuos, esto se refleja en los adolescentes en que están logrando una mayor independencia en relación con los adultos y más concretamente con los padres.
- b. Mayor individualismo, con menor diálogo familiar y relaciones entre iguales más superficiales. Esto afecta a las relaciones con los adultos y con iguales en

cuanto al periodo de descubrimiento necesario para lograr una sana identidad personal y a las relaciones sexuales y afectivas donde cobra mayor importancia la pasión que la intimidad y el compromiso.

- c. Los adolescentes de hoy han nacido en el seno de las nuevas tecnologías, marcando diferencias entre generaciones de adolescentes, que se manifiestan en la vida social, afectiva y en el desarrollo cognitivo afectando a los resultados académicos.
- d. La relativización de los valores con confusión de ideologías.

### **1.1. Contextos de desarrollo de los adolescentes actuales**

Como ya se ha comentado anteriormente la adolescencia tiene unas características propias como etapa evolutiva, pero hay que analizarlas dentro de un contexto social específico y un momento histórico concreto. Por ello especificaremos los cambios más importantes que se han producido durante los últimos años en el contexto social y cómo han afectado esos cambios a nuestros adolescentes, sobre todo en su vida cotidiana y en su forma de ver el mundo, es decir, en sus valores.

Según Rice (2000) existen seis cambios importantes que pueden ser considerados como revoluciones dentro de nuestra sociedad: la revolución tecnológica, materialista, educativa, familiar, sexual y por último, la revolución de la violencia.

En primer lugar nos encontramos ante una serie de cambios tecnológicos que en los últimos años han sido rápidos y profundos. Las nuevas tecnologías han llegado a los hogares y las escuelas. Los adolescentes de hoy pueden tener fuentes de información muy diferentes de las que los adultos creían controlar. Algunas tecnologías están generando nuevos problemas de comunicación entre padres e hijos. Desde el punto de vista tradicional los adolescentes no cuentan con la competencia y capacidad de un adulto, sin embargo, algunos adolescentes saben más sobre las nuevas tecnologías y se manejan mejor con ellas que algunos adultos (Casas, 1998).

Casas (2000) habla de tres situaciones que se están produciendo en torno a las nuevas tecnologías:

1. Existen adolescentes que no pueden tener acceso a ellas, con lo que se crea un nuevo analfabetismo que puede llevar a una exclusión social.

2. Hay grupos de adolescentes que se socializan con las nuevas tecnologías, disminuyendo las relaciones y el diálogo con los padres o incluso con la mayoría de los adultos.
3. Están apareciendo adolescentes que se socializan en el uso de las nuevas tecnologías y en la interpretación de los problemas sociales acompañados por sus padres.

Parece que el segundo grupo es el más numeroso, sobre todo cuando se trata de videojuegos, con frecuencia y según algunos estudios como los de Casas y Figuer (1999), el intento de comunicación entre padres e hijos relacionado con las nuevas tecnologías produce insatisfacción en ambas partes.

Las nuevas tecnologías están influyendo en nuestro estilo de vida, en la forma de disfrutar del tiempo libre y en la manera de comunicarnos con los otros. Pero conllevan determinados riesgos, por ejemplo, se ha debatido y denunciado a menudo los efectos nocivos de la difusión de valores competitivos, sobre todo a través del cine y la televisión, en la socialización infantil (Serrano, 1990; Barkler y Perley, 1997 cit. en Casas, 2000).

También con los cambios producidos en la cultura del ocio, relacionados con las nuevas tecnologías, han aparecido nuevos riesgos en los adolescentes, por ejemplo, disminuye su actividad física, leen y escriben menos, frivolizan la violencia y pueden generar adicción.

El acceso a las nuevas tecnologías de la Información y la Comunicación se está produciendo a edades cada vez más tempranas, según el estudio Menores de edad y Conectividad Móvil en España de Cánovas, García de Pablo, Oliaga y Aboy (2014) casi el 70% de los adolescentes españoles de 12 años dispone de teléfono móvil, la conexión entre ellos no cesa, en algunos casos hasta robando horas de sueño para seguir conectados. Esta conexión permanente parece satisfacer la necesidad de comunicación entre iguales, pero puede disminuir otras formas de relación o de ocio. El sistema de comunicación más empleado es WhatsApp y se ha convertido para los adolescentes en una forma de relación entre iguales fundamental. Esa posibilidad de conexión permanente puede transformarse en una oportunidad para que los adolescentes se conviertan en elementos claves de transformación de la sociedad a través de la red, si se les enseña a ser creadores y generadores de contenidos y no solo meros consumidores.

El siguiente cambio a considerar sería la revolución materialista. Nos encontramos en una sociedad consumista y los adolescentes no escapan a ello; el consumo no está motivado por necesidades sino que éstas son creadas, la calidad de lo que se consume no es una medida objetiva sino impuesta por las modas y el prestigio social. Los grandes

centros comerciales son lugares de ocio y de estancia familiar o de grupos de iguales. Se han convertido en sitios seguros, incluso para adolescentes precoces en un momento en que ciudades y barrios son cada vez más inseguros. Los adolescentes y sus familias emplean gran parte de su tiempo libre en estos centros y su comunicación se ve condicionada por el consumo de objetos o situaciones (Serra, 1997).

En cuanto a la revolución educativa, uno de los cambios más importantes que afectan a los adolescentes es el mayor y más amplio acceso a la educación. El aumento de edad en la escolarización obligatoria (hasta los 16 años) ha disminuido las diferencias entre clases, pero en la práctica ha aumentado las diferencias en los años de adolescencia. Unos adolescentes pueden acceder a programas educativos con más recursos, más individualizados, con variadas posibilidades de aprendizajes como puede ser idiomas o informática, que aumentan la probabilidad de progreso educativo y profesional, mientras que otros, aunque siguen asistiendo a un centro escolar, lo hacen como meros espectadores sin implicarse para nada en su proceso educativo y entorpeciendo el aprendizaje de sus compañeros y la enseñanza de sus profesores. Pero la revolución educativa ha producido cambios también en las creencias de los profesores. El profesorado, muchas veces afectado por las respuestas y comportamientos de sus alumnos adolescentes, tiene una baja autoestima y ha perdido el sentido de “utopía” que caracteriza a cualquier guía en situaciones difíciles. El adolescente que busca su identidad no encuentra fácilmente modelos en el mundo educativo, y además, por ser miembro de una generación fundamentalmente visual, ha empobrecido su lenguaje oral y escrito, considerando menos importante el valor que supone conocer o aprender en sí mismo (Serra, 1997).

Según Funes (1998) el recorrido del adolescente no se entiende sin el recorrido escolar y los conflictos que surgen entre adolescente y escuela pueden ser de tres tipos:

1. Discordancias culturales: existe mucha distancia entre la cultura vital del adolescente como alumno y la cultura institucional de la escuela, por ejemplo diferencias entre reglas del centro y la propia visión de la responsabilidad que tiene el adolescente o entre un estilo de vida y las prácticas escolares.
2. Discordancias evolutivas: se refiere al hecho de olvidarse desde el ámbito escolar que los comportamientos y formas de ser de los alumnos pueden ser explicados en clave adolescente y hay que comprenderlos como personas que están pasando por una transición evolutiva.
3. Discordancias acumuladas: cuando el alumnado llega a la E.S.O. viene con una historia de relación con la escuela, profesores, etc... Una parte

importante de su identidad es la identidad escolar. Es importante que el alumno viva como distinta la nueva etapa de la E.S.O. para reducir las tensiones en el ámbito escolar.

Otro de los cambios importantes que se han dado dentro de la educación es su papel social. Las funciones tradicionales de la escuela son cuestionadas por un conjunto de transformaciones sociales características de una sociedad postindustrial. La estructura familiar y el trabajo se han hecho más inestables y se han debilitado en su capacidad de socialización y control. Sin embargo, la escuela está viendo aumentado su rol socializador. Ahora ya no se considera únicamente como un lugar donde aprender conocimientos para poder encontrar un empleo, actualmente es mucho más, es un lugar donde el adolescente debe formarse como persona de una manera integra, donde debe aprender habilidades que le capaciten para adaptarse al actual contexto social. Pero esta nueva y extensa función de la escuela tiene también unas consecuencias, la primera sería que se genera la sensación de que todos los aspectos vitales pueden ser objeto de aprendizaje formal y de superación de incompetencia y la segunda es que cualquier carencia personal o social acaba siendo culpa de la escuela (Subirats, 2004).

Un cambio que también se está produciendo actualmente es el aumento de diversidad cultural y étnica dentro de la escuela, llevando a que el sistema escolar y los profesores en particular tengan que adaptarse y poner en práctica nuevas metodologías que favorezcan la integración cultural y curricular. Sin embargo, aunque desde las administraciones se provee y dota de algunas herramientas para facilitar la integración, ésta se realiza de forma lenta y no al mismo tiempo en todos los centros.

Por último, no podemos dejar de considerar la importancia del fenómeno de la violencia escolar y específicamente el maltrato entre iguales o (bullying). La violencia escolar directa e indirecta entre iguales provoca efectos negativos en el ajuste psicosocial de los adolescentes afectando a su autoestima y estado de ánimo, existiendo una importante relación entre la violencia entre compañeros y las dificultades de integración social en el aula (Cava, Buelga, Musitu y Murgui, 2010)

El cuarto contexto en el que se ha producido un cambio es en la familia. Lo primero que ha modificado es su funcionalidad, ya no se forma sólo como núcleo para satisfacer las necesidades físicas, sino que cumple una función expresiva, dando prioridad a las necesidades emocionales (Rice, 2000).

Poco a poco la familia deja de cumplir su papel tradicional donde los padres mandan y los hijos son obedientes, para pasar a ser más democrática. Una de las razones por las que se produjo este cambio está relacionada con la incorporación de la mujer al trabajo, lo

que llevó, en teoría, a una distribución más igualitaria de las responsabilidades en casa. Además se tienen más en cuenta los derechos del niño, y poco a poco adquiere más protagonismo, llevando a que el adolescente también tenga opinión y voto dentro de la familia, aunque esto puede generar conflicto entre padres e hijos al mantener opiniones diferentes sobre algunas cosas.

También ha aumentado la edad en la que los jóvenes se casan, cada vez se emancipan más tarde, como causas de esto están la mayor precariedad en el trabajo, la dificultad para acceder a una vivienda y el deseo de los jóvenes de mantener el mismo nivel de vida que en el seno familiar. A pesar de los posibles conflictos, los adolescentes se encuentran satisfechos con sus relaciones familiares. En general la familia resulta para el adolescente un lugar que le da seguridad y confianza.

Otro cambio importante es la disminución del número de hijos por familia. Para los adolescentes hay algunas ventajas ya que los padres les prestan más atención y pueden disponer de más recursos que si la familia es numerosa.

Por último, existen modelos nuevos de familia que se alejan del modelo nuclear tradicional, ahora podemos encontrar familias monoparentales, familias formadas por padres casados en segundas nupcias donde cada uno de los cónyuges aporta sus hijos al matrimonio o parejas de hecho. También se debilitan los lazos afectivos con la familia extensa (Serra, 1997).

El quinto cambio es el relativo a la revolución sexual. Los jóvenes tienen una actitud más abierta hacia el sexo, se habla sobre métodos anticonceptivos, se acepta la discusión sobre problemas de abuso sexual a mujeres y niños permitiendo afrontarlo de manera más saludable y útil. La sexualidad para los adolescentes forma parte de su desarrollo afectivo con mayor peso que otros componentes como la intimidad y el compromiso. El acceso a la actividad coital es cada vez más temprano y mayor, llegando al 50% el porcentaje de adolescentes que han mantenido relaciones sexuales completas antes de los dieciocho años. La revolución más importante se ha producido en las chicas que se alejan cada vez más del papel sexual tradicional de pasividad para desempeñar un rol más activo. Sin embargo, a pesar de que existe una mayor información sobre los métodos anticonceptivos y las enfermedades de transmisión sexual, las prácticas de riesgo son elevadas. Los adolescentes sienten una confusión relacionada con la sexualidad, por una parte se ha desmitificado y tienen más información, sin embargo no saben cómo deben expresarla (Serra, 1997). A pesar de la aparente normalización del discurso sobre sexualidad, el comportamiento sexual no se explicita de forma abierta: uno de cada tres jóvenes no quiere responder a cuestiones sobre su sexualidad (Comas, 2004).

El último cambio que analizaremos es el producido en el concepto de la violencia. Los adolescentes de hoy tienen un alto porcentaje de implicación en hechos violentos, además los medios de comunicación y los juegos de ordenador llevan a una constante exposición a escenas violentas que afecta a los adolescentes tanto en sus emociones como en sus percepciones, en consecuencia se vuelven más insensibles a la violencia y empiezan a pensar que es algo normal dentro de la vida (Rice, 2000).

Así lo demuestran los hechos ya que en los medios de comunicación aparecen un número mayor de casos de violencia en adolescentes en relación con otras generaciones. Las conductas violentas no son causadas por el abuso por ejemplo de sustancias sino que aparecen sin causa aparente y en muchos casos los motivos para elegir una víctima son las características físicas de esa persona. Además, en muchos adolescentes, el sentimiento que se produce después de una conducta violenta es de falta de culpa (Serra, 1997).

Tras analizar los cambios en el contexto social actual y su influencia en los adolescentes pasamos a desarrollar el siguiente apartado relacionado con la competencia social.

## **1.2. La competencia social y la adolescencia**

La competencia social en niños y adolescentes es un ámbito de investigación complejo y amplio, común a varias áreas de conocimiento, con un alto grado de productividad y de aplicación en particular en el mundo de la educación (Trianes, Blanca, Muñoz, García, Cardelle-Elawar e Infante, 2002). Sin embargo, el término competencia social no siempre ha estado bien delimitado, usándose indistintamente términos como habilidades sociales, asertividad o comportamiento adaptativo. Meichenbaum, Butler y Grudson (1981) afirman que no es posible dar una definición de competencia social porque depende en parte del contexto cambiante. Además la persona también aporta a la situación sus propias creencias, valores, capacidades cognitivas y una forma propia de interacción (Wilkinson y Canter, 1982). En este apartado, en primer lugar, presentaremos una definición del término de competencia social, utilizando la visión de diferentes autores y diferenciándolo de otros conceptos como habilidades sociales y competencia emocional. En segundo lugar, describiremos sus componentes y las características de la competencia social en el contexto adolescente, las diferentes formas de evaluarla y las distintas técnicas de intervención que se utilizan para mejorarla, así como los principales programas de intervención llevados a cabo en nuestro país.

### 1.2.1. Concepto.

Moraleda (1998) define la competencia social como el conjunto de capacidades y habilidades que ayudan a desenvolverse con éxito en los distintos ámbitos sociales, proporcionando una mejor salud mental y en definitiva una existencia más feliz. Trianes (2000) habla de la competencia social como una estructura cognitiva y comportamental más amplia, que incluye habilidades y estrategias concretas, que a su vez están en conexión con otras estructuras motivacionales y afectivas dentro del funcionamiento psicológico personal.

Así pues, la competencia social es un término amplio y multidimensional relacionado con otro tipo de competencias, dentro de la cual estarían incluidas las habilidades sociales. Este último término es definido por Monjas (2002) como conductas o destrezas sociales específicas que se precisan para realizar adecuadamente la interacción con otras personas. Son comportamientos específicos que conjuntamente forman la base del comportamiento socialmente competente, pero se precisa de otros factores, como saber decidir en qué momento hay que utilizar una conducta u otra, para ser competente (Pérez, 1998). Otros términos que se han utilizado como sinónimos de habilidades sociales han sido: habilidades de interacción social, habilidades de relación interpersonal, habilidades interpersonales e inteligencia interpersonal. Al comparar el término de competencia social con el de habilidades sociales vemos que la diferencia está en que la competencia social se refiere a un término mucho más amplio que incluye varias capacidades entre ellas, las habilidades sociales (Luca de Tena, Rodríguez y Sureda, 2001)

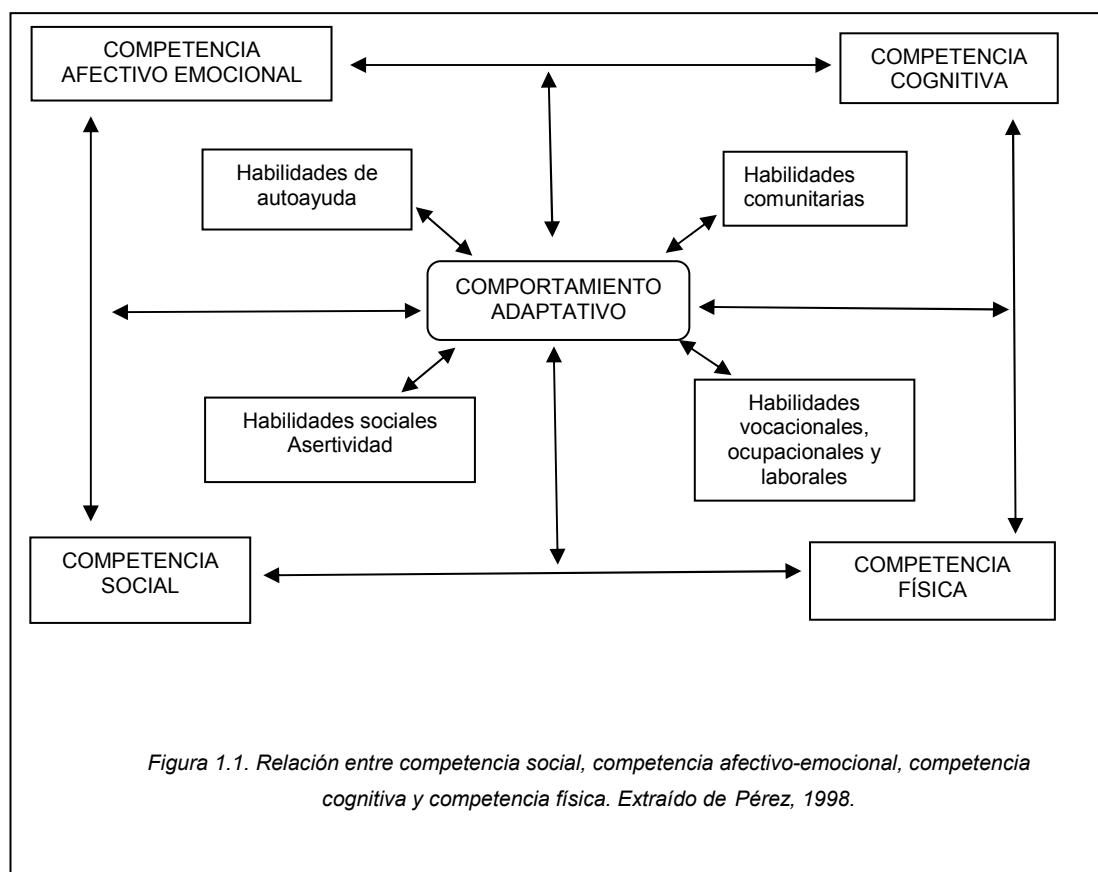
Además, hay que tener en cuenta que la competencia social está influida por el contexto y que los comportamientos, las cogniciones y los afectos que permiten desenvolverse adecuadamente a nivel social difieren de una cultura a otra al igual que las demandas de las situaciones sociales difieren dependiendo de la edad, el sexo y la educación recibida entre otros factores (Trianes, 2000). Por lo tanto, la competencia social implica juicios de valor diferentes dependiendo de las normas o valores del contexto en el que se viva.

Otros términos que se pueden relacionar con el de competencia social es el de *inteligencia emocional* y *competencia emocional*. Como en el caso de la competencia social, la delimitación del constructo de inteligencia emocional difiere según la visión de distintos autores. Para definir este término encontramos “modelos de habilidad” y “modelos mixtos” (Fernández Berrocal y Ruiz, 2008). Los primeros consideran la inteligencia emocional como un conjunto de habilidades cognitivas que utilizan la información de las emociones para mejorar el propio procesamiento cognitivo (Mayer, Salovey y Caruso, 2000). Los segundos tienen en cuenta esas habilidades mentales junto con algunos rasgos de personalidad



claves para desarrollar comportamientos emocionalmente inteligentes (Goleman, 2001). Concretamente Mayer y Salovey (1997) definen la inteligencia emocional como la habilidad para conocer y regular las propias emociones y la de los demás desarrollando un crecimiento emocional e intelectual. Desde este punto de vista la inteligencia emocional es un término más concreto que el de competencia social, ya que el primero se centra en el ámbito de las emociones y no tiene en cuenta otros aspectos más procedimentales como por ejemplo elegir un plan de acción para llevar a cabo una decisión o pensar en consecuencias de la acción, u otros componentes cognitivos como la percepción del estilo educativo. Para otros autores como Bisquerra y Pérez (2007) la inteligencia emocional es un constructo hipotético en debate y ponen el énfasis en la importancia de desarrollar las competencias emocionales. Estos autores definen la competencia emocional como un término amplio influido por el contexto, concretamente la definen como “conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (p.8) lo que potencia una mejor adaptación al contexto personal y social. Estas competencias se dividen en: competencias para la vida y el bienestar, autonomía emocional, convivencia emocional, regulación emocional y competencia social. Si tenemos en cuenta esta definición vemos como la competencia social no solo comparte muchos aspectos con el término de competencia emocional sino que queda incluida dentro de esta última.

Así pues, las coincidencias del término competencia social con el de inteligencia emocional y competencia emocional van a depender de las diferentes formas en que distintos autores los definen. Todos ellos son conceptos más amplios que engloban otras capacidades más específicas y no tienen por qué ser excluyentes, incluso pueden relacionarse para lograr un comportamiento más adaptativo tal y como plantea Pérez (1998) y cuya relación presentamos en la Figura 1.1.



Por nuestra parte, en este trabajo vamos a partir del modelo teórico que sobre competencia social realiza Moraleta (1998) en el que distingue diferentes componentes dentro de esta, en función de las cuales se puede producir una mayor o menor adaptación social. Estos componentes se dividen en: componentes actitudinales, cognitivos y procedimentales.

a. Componentes actitudinales de la competencia social.

Presentan en los adolescentes una estructura trifactorial: un factor prosocial que facilita las relaciones sociales, otro factor aversivo que las destruye y un último factor asocial que las inhibe.

Dentro del *factor prosocial* podemos encontrar dos tipos de componentes actitudinales: la solidaridad y el liderazgo social. La solidaridad tiene que ver con mantener relaciones de ayuda con los demás y se manifiesta en los adolescentes en forma de: conformidad con lo socialmente correcto, empatía, ayuda y colaboración con los otros, seguridad y confianza en sí mismo en la interacción. El liderazgo social se refiere a llevar la iniciativa dentro de un grupo, organizando y planificando actividades.

En el *factor aversivo* encontramos dos variables actitudinales socialmente negativas: la agresividad- terquedad y La dominancia.

El *factor asocial* agrupa también dos tipos de variables actitudinales socialmente negativas: el retraimiento y la timidez.

b. Componentes cognitivos de la competencia social.

Existen una serie de procesos y estrategias cognitivos relacionados con las actitudes que acabamos de comentar, que también pueden favorecer o perjudicar las relaciones sociales de los adolescentes. Encontramos procesos relacionados con: la calidad de percepción de los adolescentes, los estilos cognitivos del adolescente y sus habilidades en la resolución de problemas sociales. Pasamos a describir estos procesos.

- Relacionados con la calidad de percepción de los adolescentes:

- Percepción positiva frente a percepción negativa de las situaciones sociales y de la relación social que se establecen en ellas. La percepción positiva llevará a que el adolescente establezca relaciones sociales adaptadas mientras que si es negativa será probable que sean inadaptadas.
- Locus de control interno frente a locus externo. La atribución causal interna y controlable de las relaciones sociales es una buena predictora de las relaciones sociales adaptadas, sucede lo contrario si la atribución es externa.
- Percepción del estilo educativo de la familia como democrático frente a autoritario. En el primer caso existe mayor probabilidad de que el adolescente tenga relaciones sociales adaptadas.

- Relacionados con los estilos cognitivos del adolescente:

- Reflexión frente a impulsividad. La reflexión está relacionada con el control del adolescente, con ser sensato y meditar las acciones, la impulsividad tiene que ver con los cambios de humor rápido, con la impaciencia y la agresividad manifestando una mayor conflictividad con los demás. La reflexión conlleva una mejor adaptación social.
- Dependencia frente a independencia de campo. La dependencia tiene que ver con dejarse influir por los demás, querer comunicarse y relacionarse. La independencia tiene que ver con la tendencia a sentirse

como persona aislada, en contra del sistema y está relacionada con una peor adaptación social.

- Divergencia frente a convergencia. La divergencia tiene que ver con la capacidad para acoplarse a diferentes contextos, con ser emotivo y expresivo. La convergencia tiene que ver con la seriedad y la rigidez de pensamiento. La divergencia crea una mejor adaptación.

- Relacionados con la habilidad en la solución de problemas sociales: una mayor habilidad para solucionar los problemas lleva a una mejor adaptación. Principalmente es importante poseer habilidad para:

- Observar y retener la información importante dentro de un problema.
- Buscar diferentes soluciones a un problema.
- Ser capaz de percibir las consecuencias que se derivan de un problema.
- Saber elegir los medios adecuados para alcanzar los objetivos propuestos.

### c. Componentes procedimentales de la competencia social.

Se refiere a las formas de actuar de los adolescentes en las situaciones sociales. Existen dos tipos:

- Estrategias cognitivas sociales. Se refiere a planes de acción mental que sirven para el desarrollo de una determinada actitud social. Son importantes dentro de la competencia social de los adolescentes.
- Habilidades sociales. Aquí adquiere importancia el elemento conductual y serán funcionales o no dependiendo de la situación social y de la frecuencia con la que se usen.

Hasta aquí hemos analizado el concepto de competencia social su relación con otros conceptos y sus diferentes componentes. Pasamos a continuación a analizar las características de la competencia social en el contexto escolar del adolescente.

### **1.2.2. La competencia social en el contexto escolar.**

El desarrollo de la competencia social es un proceso que sucede de forma natural a través de las interacciones sociales cotidianas a lo largo de la vida. En la infancia y la adolescencia, la forma de educar de la familia y la escuela, junto con la experiencia de interacción entre iguales, son las principales influencias para la adquisición y desarrollo de la competencia social. Sin embargo, si estas influencias no son favorables, pueden desencadenar déficit de habilidades sociales, problemas conductuales y trastornos

psicológicos, que inciden negativamente en las relaciones interpersonales y, por lo tanto, en la calidad de vida y salud de las personas (del Prette y del Prette, 2013).

Los conceptos de inadaptación social y escolar están relacionados a través del aspecto social. La educación es una práctica regulada socialmente, optimizadora del desarrollo y orientada a los valores. Tiene una dimensión social ya que nace de la sociedad y desarrolla la inserción y adaptación social de las personas. La inadaptación social es un comportamiento adquirido que se muestra en la interacción con los demás y que no encaja en los patrones de comportamiento socialmente aceptados por la comunidad. La escuela puede ser causa de inadaptación social a través del “fracaso escolar” derivado de las dificultades en el proceso de aprendizaje. A su vez, la propia inadaptación escolar puede provocar rechazo hacia la escuela y sus valores, manifestándose conductas de conflicto y ruptura con las normas establecidas en la comunidad educativa, que derivan en inadaptación social (Ponce, 2009).

Así mismo, la inadecuada competencia social se relaciona con baja aceptación, rechazo y aislamiento por parte de los iguales, con problemas emocionales y escolares y desajustes psicológicos (Michelson, Sugai, Wood y Kazdin, 1987), comportamientos problemáticos como el bajo rendimiento escolar, la delincuencia juvenil y las adicciones se han relacionado negativamente con la competencia social (Álvarez y Bisquerra, 1996). Otros comportamientos problemáticos como son las conductas disruptivas en el aula han sido estudiados (Vallés y Vallés, 1996), la disruptión, sobre todo si llega a convertirse en agresión, pasa a ser en el aula y/o en el centro escolar una fuente de estrés y conflicto para los alumnos y profesores, deteriorando las relaciones interpersonales y el rendimiento escolar. Relacionado con esto existen diferentes estudios que muestran la importancia de prevenir y tratar el comportamiento antisocial mediante el entrenamiento en las habilidades sociocognitivas (López, Garrido y Ross, 2001). El comportamiento asocial (socialmente retraído) también ha sido estudiado y se ha relacionado con la desadaptación personal y escolar repercutiendo negativamente en la autoestima.

Sin embargo, en el sentido positivo el contexto escolar resulta un ámbito ideal para desarrollar y poner en práctica estrategias y habilidades que favorezcan la adaptación social. El centro escolar y el aula se convierten en lugares idóneos para desarrollar desde edades tempranas habilidades personales que favorezcan por un lado la autonomía, la autorregulación y la aceptación de las normas sociales y por otro las habilidades de interacción social y de comunicación que favorecen las relaciones con el entorno social y físico y permiten establecer una mejor comunicación entre iguales y con otros adultos (Carrillo, 1998) y esto resulta especialmente importante si tenemos en cuenta que la competencia social que se posee en la infancia está muy relacionada con la adaptación

social, escolar y psicológica en la adolescencia y en la vida adulta. La adecuada competencia social en la infancia está relacionada con logros escolares y sociales superiores y con un ajuste social y personal en la infancia y la vida adulta. La competencia social ayuda a la persona a desarrollarse en las áreas que aseguran un correcto ajuste personal y social, de forma que la adaptación surge como resultado de poseer y poner en práctica una serie de estrategias y habilidades consideradas social y culturalmente como positivas, lo contrario de esto aumenta el riesgo de conducta antisocial y fracaso personal y social (López, Garrido y Ross, 2001).

La enseñanza de la competencia social en el contexto escolar puede llevarse a cabo de manera formal o informal. Como consecuencia del mayor interés por parte de la escuela en favorecer el desarrollo social, han surgido en los últimos años varios programas cuyo objetivo es la enseñanza de determinados componentes de la competencia social dentro del contexto escolar. Siguiendo a Trianes, Muñoz y Jiménez (1997), podemos considerar dos grandes tipos de programas: los centrados en el niño y los centrados en el ambiente.

- *Programas centrados en el niño*: principalmente se basan en técnicas operantes y cognitivas. Las áreas que más se trabajan son la solución de problemas interpersonales, las habilidades de comunicación, la adaptación escolar y la educación moral. Su principal limitación es que no se consideran la preparación del ambiente, así como la participación y coordinación de diferentes agentes significativos, etc, en el ámbito escolar.
- *Programas centrados en el ambiente*: también se han llamado de orientación ecológica o intervención sociocomunitaria. Estos programas consideran la relación que existe entre el individuo y su medio y la importancia de actuar sobre las condiciones ambientales y de la comunidad si se desea modificar la conducta individual. El objetivo es que el propio sujeto se implique en la búsqueda de soluciones a sus problemas y la prevención de éstos compartiendo con los demás las decisiones a las que se llega.

En este punto hemos visto la importancia de la competencia social dentro del ámbito escolar, analizando cómo este contexto resulta ideal para desarrollar desde pequeños las habilidades personales, de interacción social y de comunicación que van a favorecer la competencia social y por lo tanto van a prevenir conductas antisociales que pueden llevar a una inadecuada adaptación social. Así pues, la competencia social adquiere una gran importancia en el funcionamiento presente y futuro de los alumnos, de forma que aquellos que presenten habilidades sociales positivas funcionarán mejor en el ámbito escolar, social y emocional. La enseñanza de los componentes de la competencia social en el contexto

escolar se convierte en requisito fundamental para la buena adaptación del alumno, existiendo una estrecha relación con los aprendizajes escolares y el desarrollo cognitivo.

Una vez analizado el concepto de competencia social en el contexto escolar pasamos al siguiente punto donde se presentan diferentes formas de evaluación de la competencia social.

### **1.2.3. Evaluación de la competencia social.**

Para medir la competencia social existen actualmente una serie de procedimientos, principalmente disponemos de: escalas de observación natural y en situaciones artificiales, informes de otras personas realizados por padres, profesores y compañeros y autoinformes de los propios alumnos. Sin embargo, cada instrumento mide diferentes aspectos de competencia social y en pocos casos encontramos un sólo instrumento que mida todos sus componentes. Esto resulta lógico teniendo en cuenta las dificultades que presenta reunir en un único instrumento todos los aspectos de un concepto tan amplio y sin olvidar que no ha existido unanimidad a la hora de definir el término competencia social. A continuación, pasamos a especificar los procedimientos e instrumentos de evaluación de la competencia social.

#### **1. Observación.**

Existen dos tipos de observación: la observación natural y la observación en situaciones artificiales. La observación natural es la observación de la competencia social dentro de situaciones reales. La realiza uno o más observadores que registran la frecuencia, duración y calidad de las conductas objetivo. Estas conductas deben estar claramente definidas para que puedan ser fácilmente registradas (Moraleda, 1995). La observación en situación artificial también llamada test de role-play o situación simulada ha sido utilizada como alternativa a la observación natural. El supuesto principal de esta técnica es que la conducta representada se parezca a la conducta real, sin embargo es difícil saber si la conducta que muestra el sujeto es la real o está mostrando lo que sabe sobre las conductas socialmente apropiadas. No obstante existen una serie de ventajas en este tipo de observación como son: flexibilidad en la representación de una gran cantidad de conductas que no podrían reproducirse en una situación natural, control sobre los lugares, personas y ambientes presentados al sujeto y por último precisión en la medición y control de los componentes de las habilidades sociales puntuales (Moraleda, 1995).

## 2. Informes.

Las evaluaciones de padres, profesores y compañeros que son personas significativas del contexto social del niño o del adolescente pueden facilitar una información importante para la evaluación de conductas problemáticas en situaciones determinadas. Los informes de otras personas comprenden, sobre todo, los informes de padres y profesores y los cuestionarios sociométricos entre los compañeros. Las pruebas sociométricas tienen la ventaja de evaluar en poco tiempo y con gran validez las relaciones interpersonales dando información tanto del nivel de integración de cada individuo como del contexto en el que se desarrolla (Díaz-Aguado, 2003). Principalmente consisten en que los individuos elijan a otros compañeros en función de una serie de objetivos, las elecciones que recibe cada individuo indican en qué grado es aceptado, rechazado o aislado dentro de ese grupo (Moraleda, 1995). Los principales informes y procedimientos sociométricos utilizados para la evaluación de la competencia social son:

Los informes de padres y profesores que se utilizan generalmente para seleccionar a los sujetos que presentan alguna conducta social problemática. Tienen la ventaja de ser fácilmente aplicables, además y relacionado con la validez social, al ser completados por personas que están a menudo con los individuos evaluados, las valoraciones facilitan información muy interesante. Aunque también presentan algunos inconvenientes como: valoraciones inconsecuentes y variables, o influidas por las expectativas y predisposiciones de la persona que evalúa. (Moraleda, 1995).

Los cuestionarios sociométricos han sido utilizados en la investigación de la psicología del desarrollo y social para evaluar la situación social de un alumno dentro de su grupo. Su utilización se remonta a los años 70. Actualmente se siguen utilizando para la evaluación de la competencia social. Siguiendo la clasificación de métodos sociométricos que realiza Díaz-Aguado (2003) y que utiliza para la evaluación de diferentes programas, podemos distinguir: método de las nominaciones, método de atributos perceptivos y método de las puntuaciones.

## 3. Autoinformes.

Son las estrategias de evaluación más usadas. Permite la evaluación de muchos sujetos en poco tiempo, así como acceder a un amplio abanico de conductas que son difícilmente observables, además su cumplimentación es fácil (Caballo, 2002). Sin embargo pueden tener algunas limitaciones relacionadas con su validez, es decir lo que la persona cree que hace no es siempre lo que hace en realidad (Martorell, 1992; Moraleda, 1995).

A continuación, en la Tabla 1.1 presentamos una recopilación de las medidas de evaluación para la competencia social más usuales.



Tabla 1.1. Ejemplos de evaluación de la competencia social.

| Evaluación  | Autor                                 | Año  |
|---|---------------------------------------|------|
| <i>Observación natural</i>  |                                       |      |
| Escala de observación de habilidades sociales   | Michelson, Sugai, Wood y Kazdin       | 1983 |
| COIS. Código de observación de la interacción social.   | Monjas, Arias y Verdugo               | 1991 |
| SOIA. Sistema de observación- interacción en el aula.   | Trianes.                              | 1996 |
| <i>Observación en situación artificial</i>  |                                       |      |
| SSIT. Test de interacción social simulada.  | Curran                                | 1982 |
| <i>Informes</i>   |                                       |      |
| Cuestionario de habilidades de aprendizaje estructurado.  | Goldstein, Sprafking, Gershaw y Klein | 1980 |
| BAS-1,2. Batería de socialización para profesores y padres                                      | Silva y Martorell                     | 1983 |
| CEIC. Conocimiento de estrategias con los compañeros.   | Díaz- Aguado, Royo y Martínez         | 1995 |
| CEICA. Entrevista sobre estrategias de interacción con los compañeros para adolescentes.        | Díaz- Aguado, Royo y Martínez         | 1995 |
| SCBE. Evaluación de la conducta y la competencia social.  | Dumas, Martínez, Lafreniere y Dolz    | 1998 |
| C.S.N., C.S.P. y C.S.A. Cuestionarios sociométricos para niños, preadolescentes y adolescentes. | Díaz- Aguado                          | 2003 |
| <i>Medidas de autoinforme</i>   |                                       |      |
| IAC. Inventario de adaptación de conducta.  | De La Cruz y Cordero                  | 1981 |
| CABS. Escala asertiva para niños.   | Michelson y Wood                      | 1982 |
| COPE. Escala de competencia auto-percibida para niños.  | Harter                                | 1982 |
| IAAS. Escalas de ansiedad de interacción y de ansiedad a hablar en público.                     | Leary                                 | 1983 |
| EMES-M & EMES-C. Escalas multidimensionales de expresión social parte motora y parte cognitiva. | Caballo                               | 1987 |
| BAS-3. Batería de socialización.  | Silva y Martorell                     | 1987 |
| Cuestionario de conducta antisocial en adolescentes   | Seisdedos                             | 1988 |

A continuación pasamos a describir las principales técnicas de intervención para desarrollar la competencia social.

#### **1.2.4. Técnicas de intervención para desarrollar la competencia social.**

Nos centraremos principalmente en los procedimientos utilizados en los programas de intervención para mejorar la competencia social o algunos aspectos de ella, sobre todo en contextos escolares, tanto en grupo pequeño como en grupo aula. Describiremos

algunas de las técnicas más importantes derivadas de la investigación y de la literatura científica que están siendo utilizadas durante los últimos años. Para realizar la presentación nos basamos principalmente en la clasificación que realizan Vallés y Vallés (1996), distinguiendo entre técnicas psicológicas y técnicas pedagógicas.

Dentro de las *técnicas psicológicas* encontramos técnicas conductuales y cognitivo-conductuales, que derivan principalmente de la terapia de conducta y de la terapia cognitiva, aunque se han adaptado en muchas ocasiones a contextos escolares. En la Tabla 1.2. presentamos cada una de ellas.

Tabla 1.2. Técnicas psicológicas de intervención en competencia social

| Técnicas psicológicas                   | Desarrollo  |
|---|---|
| <i>Técnicas conductuales</i>            | Su desarrollo consiste en   |
| Instrucción verbal                      | utilizar el lenguaje hablado para describir, explicar, incitar, definir, preguntar o pedir comportamientos interpersonales.   |
| Role-playing                            | representar una situación definida con anterioridad y explicando el papel que representará cada alumno.   |
| Retroalimentación<br>feed-back          | dar al alumno información de cómo ha realizado la práctica que se está llevando a cabo, con el fin de que sepa lo que ha hecho bien, lo que tiene que mejorar y lo que tendría que hacer de otra forma. |
| Modelado                                | aprender de una conducta por la observación de la realización de esa conducta por parte de unos modelos.  |
| Moldeamiento                            | ir reforzando de manera positiva, cada paso para conseguir al final la ejecución correcta de la conducta que buscamos   |
| Reforzamiento positivo                  | introducir algo positivo (verbal, social o material) inmediatamente después de haber realizado una conducta   |
| Generalización                          | realizar tareas en la vida real, con el fin último de que se practiquen e integren las conductas, estrategias o procedimientos trabajados en un momento concreto.                                       |
| <i>Técnicas cognitivo- conductuales</i> |   |
| Entrenamiento<br>autoinstruccional      | darse a sí mismo una serie de verbalizaciones, con el fin de controlar la conducta al enfrentarse a determinadas tareas o problemas.  |
| Solución de problemas                   | aprender una serie de fases en las que hay que poner en marcha diferentes habilidades para conseguir una adecuada resolución de los conflictos interpersonales  |
| Reducción de la<br>ansiedad             | utilizar procedimientos como la relajación muscular o la técnica de la desensibilización sistemática  |
| Reestructuración<br>cognitiva           | modificar una serie de pensamientos irracionales hacia otros más racionales para conseguir unas mejores relaciones interpersonales  |

Por otro lado, el objetivo de las *técnicas pedagógicas* es planificar las relaciones sociales de los alumnos dentro de un contexto escolar, tanto a nivel de aula como de pequeño grupo, para mejorar su competencia social. En la Tabla 1.3 se desarrollan las siguientes: discusión en grupo y aprendizaje cooperativo.

Tabla 1.3. Técnicas pedagógicas de intervención en competencia social

| Técnica pedagógica      | Desarrollo   |
|-------------------------|--|
| Discusión en grupo      | Se trata de debatir un tema presentado por el profesor. Pueden utilizarse historias o dilemas morales que permitan iniciar un debate, creando disonancia cognitiva en los participantes y permitiendo también ponerse en el lugar del otro. Permite trabajar variables actitudinales y cognitivas de la competencia social.  |
| Aprendizaje cooperativo | El fundamento de esta técnica es que un niño aprende más y mejor mientras se relaciona con sus iguales que solo o con un adulto. Se caracteriza por el establecimiento de una serie de objetivos de trabajo en grupo. El profesor debe realizar la adaptación curricular de los contenidos escolares que se quieran trabajar de esta forma y orientar y dirigir el trabajo de los grupos solucionando posibles dificultades que puedan surgir. |

Una vez revisadas las principales técnicas para intervenir en competencia social, en el siguiente apartado pasamos a describir algunos de los programas educativos desarrollados para su aplicación al contexto escolar, cuyo objetivo es la mejora de la competencia social.

### 1.2.5. Programas de intervención para el desarrollo de la competencia social.

En este apartado presentamos una recopilación de programas que se han utilizado o utilizan en España desde los años noventa para el trabajo de la competencia social y cuyo ámbito de aplicación es el contexto escolar, principalmente la Enseñanza Secundaria Obligatoria, aunque algunos además se pueden aplicar en la Educación Primaria. La elección de los diferentes programas se ha realizado en función de los siguientes criterios: (a) el programa se lleva a cabo en el contexto escolar, (b) dirigido a alumnos de Educación Secundaria y (c) desarrolla varias áreas relacionadas con la competencia social. Los programas seleccionados se sintetizan en la Tabla 1.4 y a continuación se presenta cada uno de ellos de manera más detallada.

Tabla 1.4. Diferentes programas para el desarrollo de la competencia social.

| Programa   | Autor   | Año publicación |
|--|---|-----------------|
| P1. PR.E.Cl.   | García y Magaz,   | 1992            |
| P2. Juego cooperativo y socialización en el aula   | Garaigorobil,   | 1993            |
| P3. Refuerzo de las habilidades sociales   | Vallés.   | 1994            |
| P4. Desarrollo social y afectivo en el aula  | Trianes,  | 1996            |
| P5. Educar en la competencia social. Un programa para la tutoría con adolescentes                        | Moraleta  | 1998            |
| P6. Intervención Psicológica con Adolescentes  | Garaigordobil,  | 2000            |
| P 7. Habilidades sociales en la Enseñanza Secundaria Obligatoria   | Luca de Tena, Rodríguez y Sureda                        | 2001            |
| P8. Habilidades para la vida   | Carrasco y Luna   | 2001            |
| P9. Aprender a ser personas y a convivir: un programa para secundaria                                    | Trianes y Fernández                                     | 2001            |
| P10. Para el desarrollo de las habilidades sociales y emocionales  | Martín  | 2001            |
| P11. Ser Persona y Relacionarse  | Segura  | 2002            |
| P12. La convivencia en la escuela  | Cava y Musitu,  | 2002            |
| P13. Cómo mejorar tus habilidades sociales. Programa de asertividad, autoestima e inteligencia emocional | Roca  | 2003            |
| P14. Relacionarnos bien  | Segura  | 2004            |
| P 15. Bienestar. El bienestar personal y social y la prevención del malestar y la violencia              | López Sánchez, Carpintero , Del Campo, Lázaro y Soriano | 2007            |

La presentación de cada programa la realizaremos mediante un guión donde tendremos en cuenta los siguientes elementos: autor o autores, población a la que va dirigido, ámbito de aplicación ya que en ocasiones se trabaja también el contexto familiar, duración y frecuencia de las sesiones, objetivo general y objetivos específicos, áreas que se trabajan, metodología utilizada, una breve descripción de cómo se desarrolla el programa y por último si se reseña en el programa su evaluación.

|   |
|---|
| <u>P.1. Programa: aprendiendo a comunicarse con eficacia.</u> |
| <u>Autor:</u> García y Magaz, (1992).                         |
| <u>Dirigido a:</u> alumnos a partir de 12 años.               |
| <u>Ámbito de aplicación:</u> escolar y familiar.              |

|  |
|--|
| <u>Objetivos:</u> mejorar la competencia social.   |
| <u>Áreas:</u> entrenamiento asertivo, habilidades de comunicación, estilos personales de comportamiento, entrenamiento en educación razonada, autocontrol emocional y afrontamiento del estrés y resolución de conflictos interpersonales. |
| <u>Metodología:</u> instrucción verbal, reflexión, discusión en grupo, role-playing.   |
| <u>Desarrollo:</u> todo el material del programa consta de manuales para el monitor y los padres, cuadernos de trabajo para el alumno, manual para el alumno, cintas de sonido y de vídeo, carteles de alerta y memorización y pegatinas   |
| <u>Evaluación:</u> sin especificar.  |

|  |
|--|
| <b>P.2. Programa: juego cooperativo y socialización en el aula.</b>  |
| <u>Autor:</u> Garaigordobil, M (1993).   |
| <u>Dirigido a:</u> niños/as de 6 a 12 años, aunque está específicamente indicado para edades de 6 a 8 años.  |
| <u>Ámbito de aplicación:</u> escolar.  |
| <u>Objetivos:</u> potenciar el desarrollo integral de los alumnos/as, sobre todo, su dimensión socioafectiva y favorecer la integración en el grupo de niños/as con dificultades de desarrollo, en particular con problemas de interacción social.   |
| <u>Áreas:</u> juegos de presentación, de comunicación verbal y no verbal, de dar y recibir ayuda, de confianza, de cooperar, cooperativos de expresión dramática.  |
| <u>Metodología:</u> instrucción verbal, reflexión, discusión en grupo, role-playing.   |
| <u>Desarrollo:</u> en la primera parte del manual se realiza una fundamentación teórica sobre la importancia del juego infantil y de la interacción social. En la segunda parte se desarrolla el programa. Todas las sesiones se estructuran siguiendo el siguiente formato: comienzan con los niños/as sentados/as en el suelo formado un círculo, el profesor hace una pequeña introducción relacionada con lo que se trabajará en esa sesión, luego explica cómo realizar el juego y para finalizar se lleva a cabo una reflexión en grupo. |
| <u>Evaluación:</u> sin especificar.  |

|  |
|--|
| <b>P.3. Programa de refuerzo de las habilidades sociales.</b>  |
| <u>Autor:</u> Vallés (1994).   |
| <u>Dirigido a:</u> alumnos que manifiestan algunas conductas problemáticas (comportamiento excesivo y comportamiento inhibido) y a aquellos alumnos que no presentan dificultades conductuales, pero que pueden beneficiarse de un enfoque grupal y preventivo de mejora de la convivencia social a través de las unidades de trabajo propuestas. Existen tres niveles diferentes de aplicación, el primer nivel es de 8 a 10 años, el segundo de 11 a 12 años y el tercero de 12 a 16 años. |
| <u>Ámbito de aplicación:</u> escolar y familiar.   |

|  |
|--|
| <p><u>Duración y frecuencia:</u> durante el curso escolar.</p>   |
| <p><u>Objetivos:</u></p> <p>General: favorecer una mejor comunicación entre los niños/as.</p> <p>Específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- autoconocimiento de sí mismo, la identidad personal, el autoconcepto.</li> <li>- Identificar cuál es el estado de ánimo en uno mismo y en los demás y - saber expresarlo.</li> <li>- Participar en conversaciones entre iguales y saber escuchar.</li> <li>- Utilizar los gestos para comunicarse como lenguaje no verbal.</li> <li>- Trabajar en equipo aprendiendo a comunicarse, cooperar y respetar las reglas.</li> </ul> <p>Saber solucionar los problemas de interacción social.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reforzar socialmente a los demás.</li> <li>- Comunicar los propios deseos o peticiones adecuadamente.</li> <li>- Saber responder ante la crítica.</li> <li>- Manejar los pensamientos negativos que influyen negativamente en la autoestima y relación social y modificarlos.</li> <li>- Iniciarse en la relajación muscular.</li> </ul> |
| <p><u>Áreas:</u> habilidades sociales, autoestima y solución de problemas</p>  |
| <p><u>Metodología:</u> ensayo conductual, entrevista personal, detección de ideas previas, autoobservación.</p>  |
| <p><u>Desarrollo:</u> A través de un libro de trabajo se presentan las actividades a realizar, están muy detalladas. En general se presentan situaciones en las que el alumno ha de contar el final de una historia, completar cómo se ha llegado a un final en concreto, etc...</p>   |
| <p><u>Evaluación:</u> autoevaluación y observación directa de los alumnos en situaciones de interacción social para evaluar la generalización de los aprendizajes.</p>   |

|   |
|---|
| <p><u>P.4. Programa de desarrollo social y afectivo en el aula.</u></p>   |
| <p><u>Autor:</u> Trianes (1996).</p>  |
| <p><u>Dirigido a:</u> alumnos de 2º y 3º de primaria hasta 1º de Secundaria y profesores.</p>   |
| <p><u>Ámbito de aplicación:</u> escuela.</p>  |
| <p><u>Duración:</u> temporalización flexible, un curso escolar o más.</p>   |
| <p><u>Objetivos:</u></p> <p>General: Desarrollo social y afectivo, enseñando competencias conductuales y cognitivas e interpersonales dirigidas a la formación general del alumno como persona, a través de la escolarización y de la relación docente, apuntando a la modificación del currículum escolar y de la vida del centro.</p> |

|  |
|--|
| <p>Específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Trabajar la competencia interpersonal desde los contextos reales y desde los intereses vitales del alumno, adaptándolos al currículum y respetando la ecología del aula.</li> <li>- Trabajar la competencia interpersonal de manera efectiva, formando al alumno como persona.</li> <li>- Desarrollar comportamientos prosociales (ayuda y cooperación) en grupos de trabajo en clase.</li> </ul> |
| <p><u>Áreas trabajadas</u>: conocimiento y comunicación interpersonal, perspectiva de la clase como grupo, responsabilidad y autogestión, solución de problemas, pensamiento reflexivo, negociación, asertividad, cooperación, ayuda, solidaridad.</p>   |
| <p><u>Metodología</u>: discusión en grupo, modelado, role-playing con feedback y aprendizaje cooperativo.</p>  |
| <p><u>Desarrollo</u>: el programa consta de tres módulos: 1) Mejorar el clima en clase, 2) resolver conflictos con los demás sin pelearnos, 3) aprender a ayudar y a cooperar. Estos módulos se trabajan de forma progresiva dentro del aula. Cada módulo se trabaja mediante la realización de actividades específicas. No se determina cuántas sesiones se realizan a la semana.</p>   |
| <p><u>Evaluación</u>: no hay evaluación, existe una valoración por parte del profesor del desarrollo de los alumnos.</p>   |

|   |
|---|
| <p><u>P.5. Educar en la competencia social. Un programa para la tutoría con adolescentes.</u></p>   |
| <p><u>Autor</u>: Moraleda (1998).</p>   |
| <p><u>Organismo</u>: Ministerio de Educación y Cultura.</p>   |
| <p><u>Dirigido a</u>: adolescentes.</p>   |
| <p><u>Ámbito de aplicación</u>: escolar.</p>  |
| <p><u>Duración y frecuencia</u>: de todo el programa un curso escolar o más. De cada sesión 45 o 60 minutos, dentro del horario de tutoría. La frecuencia de las sesiones es de una a la semana o cada 15 días.</p>   |
| <p><u>Objetivos</u>:</p> <p>General: enseñanza de la competencia social a los adolescentes.</p> <p>Específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Mejorar en los adolescentes la autoestima social.</li> <li>- Desarrollar la conciencia moral.</li> <li>- Aprender a afrontar de una forma hábil la solución de problemas mediante el aprendizaje de estrategias cognitivas.</li> <li>- Desarrollar actitudes y estrategias de cooperación y ayuda en la relación interpersonal.</li> <li>- Sensibilizarles ante los sentimientos propios y ajenos que se dan en la interrelación y aprender a ser asertivos.</li> <li>- Estimularles al aprendizaje del liderazgo social.</li> </ul> |
| <p><u>Áreas trabajadas</u>: autoestima, reafirmación moral, solución de problemas interpersonales, cooperación</p>  |

|   |
|---|
| y ayuda, habilidades de comunicación, empatía, asertividad, habilidades sociales.   |
| <u>Metodología</u> : instrucción verbal, discusión en pequeño y gran grupo, refuerzo, retroalimentación, generalización.  |
| <u>Desarrollo</u> : Cada sesión se divide en diferentes momentos. En primer lugar el tutor realiza una instrucción verbal, después se realiza actividad en pequeño grupo, a continuación se hace una puesta en común para finalizar con una generalización y tareas para la semana. |
| <u>Evaluación</u> : no existe evaluación ni antes ni al final de la aplicación del programa.  |

|   |
|---|
| <u>P.6. Programa de intervención psicológica con adolescentes.</u>  |
| <u>Autor</u> : Garaigordobil (2000).  |
| <u>Organismo</u> : Universidad de País vasco.   |
| <u>Dirigido a</u> : Adolescentes de 12 a 16 años, concretamente niños/as de 12 a 14 años (grupos clase de 1º y 2º de ESO).  |
| <u>Ámbito de aplicación</u> : escolar.  |
| <u>Duración y frecuencia</u> : Este programa consta de 7 módulos diferentes a trabajar con 8 a 10 actividades para cada módulo. Presenta un total de 60 actividades.  |
| <u>Objetivos</u> : <ul style="list-style-type: none"> <li>- Crear y promover el desarrollo del grupo.</li> <li>- Ampliar el conocimiento propio y el de los otros.</li> <li>- Mejorar el autoconcepto y la autoimagen y el respeto por los/las demás.</li> <li>- Promover hábitos de escucha activa, comunicación bidireccional, comunicación asertiva, capacidad de interrogar, capacidad crítica, dialogar racionalmente, etc.</li> <li>- Fomentar la capacidad de cooperación.</li> <li>- Reconocer, clasificar y expresar asertivamente los sentimientos propios, aceptando los sentimientos de los/las demás.</li> <li>- Aprender técnicas de análisis y resolución de conflictos.</li> <li>- Identificar y analizar percepciones, estereotipos y prejuicios.</li> <li>- Flexibilizar los puntos de vista propios abriéndose a otras posturas.</li> <li>- Reflexionar sobre el origen de las percepciones y cómo estas influyen en la conducta.</li> <li>- Identificar el concepto de estereotipo.</li> <li>- Distinguir entre hechos y opiniones.</li> <li>- Analizar la discriminación, disminuir el etnocentrismo y comprender la interdependencia entre individuos, grupos y naciones.</li> <li>- Reconocer las percepciones que tenemos de otros grupos, identificando actitudes discriminatorias, racistas o xenófobas.</li> <li>- Disminuir el etnocentrismo, aumentar la tolerancia hacia otras culturas, etc.</li> <li>- Diferenciar los tipos de discriminación.</li> <li>- Experimentar sentimientos de discriminación para comprender este sentimiento.</li> </ul> |



|  |
|--|
| - Poner de manifiesto la injusta distribución de la riqueza en la orden mundial.   |
| <u>Áreas trabajadas:</u> Autoconocimiento y autoconcepto, comunicación intragrupo, expresión y comprensión de sentimientos, relaciones de ayuda y cooperación, percepciones y estereotipos, discriminación y etnocentrismo, resolución de conflictos.  |
| <u>Metodología:</u> Tutoría entre iguales, role-playing, puesta en común en gran grupo, reflexión/discusión, participación activa, solución de problemas, dinámicas de grupo.  |
| <u>Desarrollo:</u> Cada actividad se divide en diferentes momentos. En primer lugar el tutor realiza una explicación de la actividad, después se configuran los grupos, a continuación se realiza la actividad y por última se lleva a cabo un debate y reflexión.   |
| <u>Evaluación:</u> Se utilizan dos tipos de evaluación: una evaluación del resultado, del cambio producido por el programa en el desarrollo socioemocional y, por otro, una evaluación del proceso, una evaluación continua del programa mediante técnicas observacionales. La observación la llevan a cabo los propios adolescentes, los padres/madres y los profesores/as. |

|   |
|---|
| <b>P. 7. Programa de habilidades sociales en la Enseñanza Secundaria Obligatoria.</b>   |
| <u>Autores:</u> Luca de Tena, Rodríguez y Sureda (2001).  |
| <u>Dirigido a:</u> alumnos de segundo ciclo de la ESO y a profesores –tutores.  |
| <u>Ámbito de aplicación:</u> escolar.   |
| <u>Duración y frecuencia:</u> sesiones de 45 minutos de trabajo real, una vez a la semana, a lo largo del curso escolar.  |
| <u>Objetivos:</u><br>- Mejorar las habilidades sociales en alumnos de la ESO (segundo ciclo).<br>- Dotar al profesor tutor de materiales y recursos adecuados para trabajar en la enseñanza de las habilidades sociales.                          |
| <u>Áreas:</u> habilidades de comunicación verbal y no verbal, distorsiones cognitivas, solución de problemas, asertividad, habilidades concretas (defender los propios derechos, hacer cumplidos y habilidad para negociar).                      |
| <u>Metodología:</u> instrucción verbal, modelado, ensayo conductual, refuerzo, retroalimentación, tareas para casa.   |
| <u>Desarrollo:</u> las sesiones se comienzan con una introducción teórica, después existe una explicación del desarrollo de la actividad, así como de los materiales a utilizar.  |
| <u>Evaluación:</u> se realiza antes, durante y al final de la aplicación del programa. Presenta un cuestionario para que el profesor evalúe las habilidades sociales de cada alumno, también deja a elección del profesor utilizar otras pruebas. |

|   |
|---|
| <b>P. 8. Programa: Habilidades para la vida.</b>  |
| <u>Autor:</u> Carrasco y Luna (2001).   |
| <u>Dirigido a:</u> alumnos entre 10 y 15 años.  |
| <u>Ámbito de aplicación:</u> escolar.   |
| <u>Duración y frecuencia:</u> aproximadamente 25 sesiones de 60 minutos de duración cada una si se aplican todos los módulos.   |
| <u>Objetivo:</u> facilitar en las escuelas el desarrollo de un modelo educativo integral.   |
| <u>Áreas:</u> habilidades sociales básicas de interacción social, habilidades relacionadas con los sentimientos y opiniones, habilidades para hacer amistades, autoestima, entrenamiento en solución de problemas, educación para la salud, corrección de la sobreestimación para la prevalencia del consumo de tabaco y preparación para los cambios físicos en la adolescencia. |
| <u>Metodología:</u> instrucción verbal, role-playing, refuerzo, modelado y generalización.  |
| <u>Desarrollo:</u> consta de ocho módulos, cada módulo está compuesto por sesiones en las que se describen las tareas a realizar, se describe tanto los comentarios del profesor como los diferentes pasos a seguir.  |
| <u>Evaluación:</u> no hace referencia a la evaluación del programa.   |

|   |
|---|
| <b>P.9. Programa: Aprender a ser personas y a convivir: un programa para secundaria.</b>  |
| <u>Autor:</u> Trianes y Fernández- Figarés (2001).  |
| <u>Dirigido a:</u> alumnos de secundaria.   |
| <u>Ámbito de aplicación:</u> escolar.   |
| <u>Duración y frecuencia:</u> las actividades pueden aplicarse a lo largo del curso escolar en diferentes áreas. La duración de cada actividad es variable.   |
| <u>Metodología:</u> dinámica de grupos, clarificación de valores, resolución de conflictos, negociación, actividades lúdicas y dramatización.   |
| <u>Áreas:</u> el programa se estructura en cuatro partes: 1) del individuo al grupo, 2) cooperación y convivencia en la clase, 3) mejora de la convivencia en el centro, 4) mejora de la convivencia en la comunidad.   |
| <u>Objetivos:</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Enseñar competencia social utilizando la resolución reflexiva de problemas interpersonales, la respuesta asertiva, ayuda y cooperación, adquisición de valores prosociales de tolerancia y respeto y practicar esas habilidades a nivel individual.</li> <li>- Mejorar el clima del aula y del centro educativo haciendo participes a los alumnos en la resolución de conflictos que puedan surgir y considerando su opinión. Influir en la sensibilidad del centro para abordar los problemas de disciplina como ocasiones educativas en las que enseñar conductas habilidosas y valores de convivencia.</li> </ul> |

|  |
|--|
| <u>Desarrollo:</u> cada parte del programa consta de un número de actividades diferentes. Cada actividad se presenta describiendo los objetivos que se pretenden alcanzar, el curso al que va dirigida, los materiales, la duración, la temporización y el procedimiento a seguir. |
| <u>Evaluación:</u> sin especificar.  |

|  |
|--|
| <b>P.10. Programa: <u>Cómo mejorar la autoestima de los alumnos. Habilidades sociales complejas.</u><br/>Programa para el desarrollo de las habilidades sociales y emocionales.</b>  |
| <u>Autor:</u> Martín (2001).   |
| <u>Dirigido a:</u> alumnos de 12 a 16 años.  |
| <u>Ámbito de aplicación:</u> escolar y también cualquier ámbito no formal.   |
| <u>Duración y frecuencia:</u> de 19 a 20 sesiones desarrolladas en la hora de tutoría.   |
| <u>Objetivos:</u><br><ul style="list-style-type: none"> <li>- Mejorar la competencia social y emocional.</li> <li>- Reducir conductas pasivas y agresivas y mejorar la autoestima.</li> <li>- Favorecer el comportamiento asertivo, mediante la cooperación, participación e interés por los demás.</li> </ul>   |
| <u>Metodología:</u> instrucción verbal, debate en grupo, role-playing y generalización.  |
| <u>Áreas:</u> autoestima, asertividad, conducta de cooperación y prosocial y educación en el conflicto.  |
| <u>Desarrollo:</u> cada unidad didáctica sigue la misma presentación. Primero se realiza una evaluación para saber los conocimientos previos. Después se presentan los conceptos mediante la explicación del profesor y el debate en grupo. Por último se realiza una reflexión personal. A partir de la unidad didáctica 4, después de la explicación de los contenidos se completan unas fichas y se realiza un role-playing para acabar con una generalización. |
| <u>Evaluación:</u> sin especificar.  |

|   |
|---|
| <b>P.11. Programa: <u>Ser persona y relacionarse.</u></b>   |
| <u>Autor:</u> Segura (2002). Este programa también está editado con el nombre de "Programa de Competencia social: habilidades cognitivas, valores morales y habilidades sociales" de Segura, Arcas y Mesa (1998). |
| <u>Dirigido a:</u> adolescentes desde 13 años a 16 años.  |
| <u>Ámbito de aplicación:</u> escolar.   |
| <u>Duración y frecuencia:</u> el programa se aplica a lo largo del curso escolar desde 1º de secundaria hasta 4º de secundaria. Cada sesión puede durar de 45 a 50 minutos.                                       |
| <u>Objetivo:</u> mejorar las relaciones interpersonales y, en consecuencia, prevenir y servir de terapia para los problemas sociales interpersonales.   |
| <u>Áreas:</u> habilidades cognitivas, crecimiento moral y habilidades sociales.   |

|   |
|---|
| <p><u>Metodología:</u> discusión en grupo, instrucción verbal, role-playing, modelado, retroalimentación y generalización.</p>  |
| <p><u>Desarrollo:</u> las habilidades cognitivas se trabajan por medio de historietas cómicas que plantean un problema, adaptadas a la edad del alumno, mediante preguntas se va trabajando el pensamiento causal, alternativo y de perspectiva. El crecimiento moral se trabaja mediante la presentación de dilemas morales, después se realizan preguntas y se lleva al alumno a posicionarse y en grupos homogéneos organizados según la posición que hayan tenido, se discuten las razones que les ha llevado a decidirse por una cosa u otra, después se plantea una discusión en gran grupo. Las habilidades sociales y asertividad se trabajan primero con una introducción a la habilidad que se va a trabajar, se hacen una preguntas para establecer un pequeño diálogo, después a partir de una situación donde se presente un problema concreto se pregunta a los alumnos cuál sería para ellos una reacción inhibida, agresiva o asertiva ante esa situación, se le explica que ni la inhibida ni la agresiva resuelven el problema sino que lo empeoran y se hace un pole-playing de la asertiva y se da retroalimentación.</p> |
| <p><u>Evaluación:</u> se puede realizar la evaluación de la parte de asertividad y habilidades sociales mediante observación directa o mediante una escala adaptada de la escala CABS de Michelson.</p>   |

|  |
|--|
| <p><u>P.12. Programa: La convivencia en la escuela.</u></p>  |
| <p><u>Autores:</u> Cava y Musitu (2002).</p>   |
| <p><u>Dirigido a:</u> adolescentes, no se especifica edad.</p>   |
| <p><u>Ámbito de aplicación:</u> escolar.</p>   |
| <p><u>Duración y frecuencia:</u> durante un curso académico.</p>   |
| <p><u>Objetivos:</u></p> <p>General: disminuir los problemas relacionados con la violencia en las aulas y prevenirlos a través de la mejora de la convivencia entre alumnos y entre alumnos y profesores.</p> <p>Específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ofrecer a profesores y educadores un conjunto de actividades, integradas dentro de un modelo teórico coherente, que contribuyan a favorecer la convivencia en las aulas con alumnos adolescentes.</li> <li>- Prevenir o disminuir las conductas violentas en los centros de educación secundaria.</li> <li>- Disminuir las conductas disruptivas en aulas con alumnos adolescentes.</li> <li>- Favorecer la integración social de todos los alumnos en el centro educativo.</li> <li>- Potenciar los recursos personales y sociales de los adolescentes: su autoestima, sus habilidades de comunicación, empatía, disponibilidad de apoyo social, habilidades cognitivas y capacidad de afrontamiento.</li> <li>-Favorecer la reflexión de los alumnos sobre determinadas problemáticas que pueden incidir directamente en su bienestar psicosocial: consumo de sustancias, depresión, absentismo escolar.</li> </ul> |
| <p><u>Áreas:</u> características de la adolescencia, relaciones entre alumnos y profesores, funcionamiento y</p>   |

|  |
|--|
| comunicación en el aula, percepción de estrés y habilidades cognitivas, autoestima, apoyo social, conductas violentas, consumo de sustancias y sintomatología depresiva y absentismo y abandono escolar.   |
| <u>Metodología</u> : instrucción verbal, debate en grupo, retroalimentación y role-playing.  |
| <u>Desarrollo</u> : el programa consta de 4 unidades básicas: los adolescentes, el aula, los recursos y el análisis de algunas problemáticas. Estas cuatro unidades se dividen en 10 módulos en los que se realizan 48 actividades. Para cada módulo se especifica: objetivos, actividad, duración, materiales para los alumnos y recursos del profesor. Para cada actividad se sigue el mismo esquema pero además se explica el procedimiento para llevarla a cabo. |
| <u>Evaluación</u> : no se cita en el programa formas de evaluar los resultados.  |

|  |
|--|
| <u>P.13. Programa: Cómo mejorar tus habilidades sociales. Programa de asertividad, autoestima e inteligencia emocional.</u>  |
| <u>Autor</u> : Roca (2003)   |
| <u>Dirigido a</u> : adolescentes, jóvenes y adultos.   |
| <u>Ámbito de aplicación</u> : cualquiera.  |
| <u>Duración y frecuencia</u> : variable, ya que también sirve como autoayuda.  |
| <u>Objetivo</u> :<br>- Mejorar las habilidades sociales en uno mismo como manual de autoayuda y en un grupo determinado a partir de la guía de un profesional  |
| <u>Áreas</u> : habilidades sociales y asertividad, creencias y pensamientos que obstaculizan las habilidades sociales y la asertividad, comunicación interpersonal no verbal, mantener conversaciones y comunicación eficaz, hacer y rechazar peticiones, conflictos interpersonales, pedir cambios de conducta, responder asertivamente a las críticas, afrontar el comportamiento irracional de otras personas y manejar la ira. |
| <u>Metodología</u> : instrucción verbal, entrenamiento en relajación, role-playing y generalización.   |
| <u>Desarrollo</u> : el programa se divide en diez capítulos. En cada capítulo se incluye una explicación de los contenidos. Seguidamente se presentan unos ejercicios para realizar y al final se incluyen unos anexos. En el primer anexo se presentan técnicas para controlar la ansiedad. En el segundo se explica qué es el role-playing y cómo ponerlo en práctica. El tercero incluye ejercicios para practicar en grupo.    |
| <u>Evaluación</u> : sin especificar.   |

|   |
|---|
| <u>P.14. Programa: <i>Relacionamos bien</i></u>   |
| <u>Autor</u> : Segura y Arcas (2004).   |
| <u>Dirigido a</u> : niños/as de 7 a 10 años (programa Relacionarnos Bien), niños/as de 11 y 12 años (programa Nos Necesitamos). |

|  |
|--|
| <p><u>Ámbito de aplicación:</u> escolar. Hay un programa específico para niños/as de 7 a 10 años, con indicaciones de algunas actividades para trabajar con niños más pequeños y otro programa específico para alumnos/as de 11 a 12 años.</p>   |
| <p><u>Duración y frecuencia:</u> el programa se aplica a lo largo del curso escolar en primaria. Cada sesión puede durar de 45 a 50 minutos.</p>   |
| <p><u>Objetivo:</u> entrenar al alumnado para saber buscar soluciones a sus problemas, sobre todo a los problemas interpersonales.</p>   |
| <p><u>Áreas:</u> atención, autorregulación, aprender a escuchar, identificación y causa de las emociones, pensamiento alternativo y de perspectiva, problemas interpersonales, autocontrol, pensamiento inductivo, habilidades sociales y valores.</p>   |
| <p><u>Metodología:</u> discusión en grupo, instrucción verbal, role-playing, modelado, dilemas morales, retroalimentación y generalización.</p>  |
| <p><u>Desarrollo:</u> las actividades están especificadas para cada área de trabajo. En primer lugar, se presenta el objetivo de la actividad, después los materiales necesarios, a continuación se detalla cómo llevar a cabo la actividad y por último se incluyen los materiales que se van a utilizar.</p> |
| <p><u>Evaluación:</u> sin especificar.</p>   |

|  |
|--|
| <p><b>P. 15. Programa: BIENESTAR. El bienestar personal y social y la prevención del malestar y la violencia.</b></p>  |
| <p><u>Autor:</u> López, Carpintero, del Campo, Lázaro y Soriano (2007).</p>  |
| <p><u>Dirigido a:</u> adolescentes de 12 a 16 años.</p>  |
| <p><u>Ámbito de aplicación:</u> escolar o no formal.</p>   |
| <p><u>Duración y frecuencia:</u> el programa consta de varios talleres con diferentes duraciones.</p>  |
| <p><u>Objetivos:</u> Promocionar el bienestar emocional y social de los adolescentes.</p> <p>Específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Dotar a los jóvenes de recursos para que puedan resolver adecuadamente sus necesidades vitales, mentales e interpersonales.</li> <li>- Potenciar aquellos recursos de los que ya disponen que les acercan a su bienestar y les ayudan a colaborar en el bienestar de los demás.</li> <li>- Incrementar la competencia de cada adolescente para adaptarse y saber superar los riesgos a los que puede tener que enfrentarse en su vida diaria.</li> <li>- Potenciar la prosocialidad como prevención de conductas antisociales.</li> </ul> |
| <p><u>Áreas:</u> Normas, concepto de ser humano, valores y desarrollo moral, autoestima, empatía, autocontrol, habilidades para la comunicación interpersonal.</p>   |

Metodología: técnicas cognitivo-conductuales y experiencial.

Desarrollo: En cada unidad didáctica se presentan los objetivos, la fundamentación teórica para el educador encargado de dirigir la/s sesión/es, los contenidos conceptuales y procedimentales y las actividades. Cada actividad se presenta en formato ficha con los correspondientes anexos, en formato CD, para poder realizarla.

Evaluación: Evaluación continua en cada área a través de la corrección de las actividades y una evaluación final a través del "Inventario de Adaptación de conducta (IAC) de A. Cordero y M<sup>a</sup>V. Cruz". También existe una evaluación de la generalización a través de la corrección de las actividades de generalización y una escala de observación conductual, una valoración de la sesión a través de una ficha donde el evaluador ha de marcar el grado en que sus alumnos cumplen unos criterios y por último una valoración del programa a través de preguntas abiertas a los alumnos que reflejan el nivel de satisfacción con el mismo.

En el apartado de fundamentación teórica hemos presentado, en primer lugar, los diferentes contextos de desarrollo con influencia sobre el adolescente actual. Su perfil mayoritario sería el de un adolescente influenciado por las nuevas tecnologías de la información y la comunicación modificando su estilo de vida, su forma de disfrutar del tiempo libre y la manera de relacionarse con los demás. Además se enfrenta a nuevos riesgos relacionados con el uso de las tecnologías pudiendo afectar a su salud física, psicológica y a su seguridad exponiéndole a nuevas situaciones de acoso por parte de sus iguales o de adultos. También se ve influenciado por un contexto educativo que le exige más tiempo de escolarización obligatoria pero, que se adapta de forma muy lenta a la nueva realidad adolescente. El adolescente de hoy también se enfrenta a los cambios del modelo de familia tradicional, encontrándonos con muchos tipos diferentes de familia y se modifica la manera en la que el adolescente se relaciona con ella, afectando a su estilo de vida.

En segundo lugar, hemos presentado el concepto de competencia social, comparándolo con otros términos como el de habilidades sociales, y sus componentes. Tras la revisión bibliográfica hemos observado como algunos autores utilizan el término competencia social como algo más amplio que engloba diferentes habilidades y estrategias que permiten la adaptación social adecuada. Partiendo de esta concepción, hemos analizado la importancia de desarrollar la competencia social desde el ámbito escolar.

En tercer lugar, hemos realizado una recopilación de diferentes técnicas de evaluación y de intervención de la competencia social. Y por último hemos presentado diferentes programas utilizados en el contexto escolar cuyo objetivo es favorecer el desarrollo de la competencia social en adolescentes.

Teniendo en cuenta la importancia del desarrollo de la competencia social desde el ámbito educativo para prevenir la desadaptación personal y social, vamos a presentar un programa estructurado y diseñado para adolescentes en el contexto escolar que permite desarrollar la competencia social de una forma sencilla y motivadora para el alumno. En este sentido, pensamos que el programa diseñado responde a la necesidad, del ámbito educativo de desarrollar aspectos que no son meramente curriculares. Nuestro programa aporta a la comunidad educativa una herramienta que incluye áreas fundamentales de la competencia social, trabajando aspectos cognitivos, emocionales y conductuales. Sus módulos están muy estructurados pero a la vez es flexible y es posible la adaptación de parte del contenido sin modificar los módulos principales de competencia social. Está enfocado en los adolescentes, y utiliza una metodología cercana a ellos, que permite que éstos se expresen, escuchen, participen y pongan en práctica lo aprendido. La utilización del cómic permite a los alumnos/as crear sus propias historias a partir de los contenidos trabajados, por lo que también se desarrolla la creatividad. Las actividades de debate, *role-playing* y dilemas morales, que se realizan para el desarrollo del programa, favorecen la escucha y la empatía. Por otro lado, hemos querido aportar instrumentos de evaluación que permitan conocer la evolución de los alumnos tras el trabajo con este programa, dotándole de rigor empírico pero teniendo en cuenta la realidad escolar y la facilidad para su aplicación.



## **2. Diseño del programa de Pensamiento Prosocial en Entornos Educativos (PPSEE)**

### **2.1. Origen y fundamentación teórica**

En este punto vamos a presentar el origen y la fundamentación teórica del PPSEE. Nuestro programa se basa en dos programas anteriores: el Programa del Pensamiento Prosocial (PPS) y el programa de Pensamiento Prosocial Junior (PPSjr.), realizaremos una descripción de estos programas y presentaremos los resultados de las principales investigaciones realizadas con ellos. Los datos utilizados para el desarrollo de este epígrafe se extraen principalmente de López, Garrido y Ross (2001).

#### **2.1.1. El programa del Pensamiento Prosocial (PPS).**

El Programa del Pensamiento Prosocial (PPS) se remonta a los años 70 cuando el Departamento de Psicología de la Universidad de Waterloo colabora con el Ministerio de Servicios Correccionales de Ontario con el objetivo de dotar de tratamiento e investigación a un centro de máxima seguridad con mujeres adolescentes delincuentes en Canadá. Como resultado de esta colaboración surge el desarrollo de un programa que muestra su efectividad para controlar a los delincuentes institucionalizados y reducir la conducta antisocial una vez liberados. A partir de este momento, el programa es revisado y modificado hasta convertirse en un programa psicoeducativo, el PPS. Este programa en la actualidad es el programa central del Servicio Correccional de Canadá.

La divulgación del PPS se produce a escala mundial, desarrollándose en países como: Estados Unidos, Inglaterra, Nueva Zelanda, Venezuela y España entre otros. Además ha sido aplicado a diversas poblaciones: adolescentes institucionalizados de barrios marginales, delincuentes en libertad condicional, presos de diferentes instituciones, etc. Y también se ha adaptado para trabajar con niños en riesgo social en escuelas, delincuentes alcohólicos, delincuentes violentos, maltratadores, etc. En definitiva, es un programa basado en el análisis de múltiples estudios publicados entre los años 1960 y 1985 cuyo objetivo era la rehabilitación de delincuentes. Posteriormente ha sido evaluado por cientos de investigadores, algunos de estos estudios y sus resultados serán expuestos a lo largo de este epígrafe. En España, el Dr. Vicente Garrido de la Universidad de Valencia, dirigió una investigación hacia mediados de los 80, en la que se incluían algunas técnicas de las empleadas en el PPS, con resultados positivos. Posteriormente dirigió la tesis doctoral de una de sus alumnas, Ana Gómez que presentaba la traducción y adaptación del manual del programa PPS para su uso en España, Sudamérica, El Caribe y para los delincuentes hispanos de EE.UU. La doctora Gómez aplicó

con éxito la adaptación española en la prisión Modelo de Valencia. En 1987 el Dr. Garrido introdujo el modelo cognitivo en las Islas Canarias, utilizándose desde entonces no sólo para la rehabilitación sino también para la prevención (Segura, 1995).

El PPS no es una terapia organizada para tratar los problemas de los delincuentes, más bien consiste en un programa educativo diseñado para dotarles de las habilidades y actitudes necesarias que les ayude a evitar o afrontar esos problemas. El programa está basado en un modelo de la competencia social donde se considera que la mejor forma de rehabilitar a un delincuente es a través de la educación directa y sistemática de técnicas, actitudes y valores que le permitan tener una vida más eficaz frente a un comportamiento antisocial. También en su forma preventiva y dentro del ámbito escolar pretende dotar a adolescentes en riesgo o con inadaptación social de estas habilidades para mejorar su competencia social.

El PPS se basó en el Programa de Razonamiento y Rehabilitación y el Modelo Cognitivo de Rehabilitación y Prevención de la Delincuencia que se desarrollaron tras una serie de investigaciones sobre los principios y prácticas de una intervención correccional eficaz.

Como se ha comentado anteriormente hacia finales de los años sesenta se analizan varios programas para el tratamiento de chicas adolescentes delincuentes en Ontario comprobando que fracasaban en mejorar la conducta de las adolescentes. Es entonces cuando se pone en marcha un programa en el que un grupo de adolescentes actuaban como terapeutas frente a su grupo de iguales e inician un entrenamiento en habilidades sociales y cognitivas. Los resultados de este programa de "Terapia de Iguales" muestran que los problemas de comportamiento de las chicas del grupo experimental que actuaron como terapeutas disminuyeron y su tasa de reincidencia a lo largo de un periodo de seguimiento de nueve meses fue del 6% frente al 33% del grupo control. A partir de entonces, el programa fue analizado y mejorado por diversas investigaciones llevadas a cabo por Ross y Ross (1995) y por otros autores como Ross, Antonowicz y Dhaliwal (1995). Las investigaciones van pasando por diferentes etapas con el objetivo de determinar qué programas eran más efectivos hasta ese momento para desarrollar determinadas habilidades con delincuentes. Analizando la diferencia entre los programas que tenían éxito y los que no y revisando las investigaciones que mostraban la relación entre poseer determinadas habilidades cognitivas y de conducta y una adecuada competencia social se llega a la conclusión de que los delincuentes poseen déficits a nivel cognitivo y conductual. Concretamente Zamble y Porporino (1988) hablan de los siguientes déficits: falta de autocontrol, estilo cognitivo externo, pensamiento concreto, rigidez conceptual, dificultades para la resolución de problemas interpersonales y egocentrismo. En la siguiente fase de investigación se buscan

los mejores métodos y técnicas para enseñar habilidades sociales y cognitivas a los delincuentes, tras esto surge el PPS, cuyos componentes principales son: autocontrol, metacognición, habilidades sociales, habilidades cognitivas de resolución de problemas interpersonales, pensamiento creativo, razonamiento crítico, toma de perspectiva social, mejora de los valores y manejo emocional. La eficacia del programa se evidencia tras diferentes estudios empíricos. El programa se presentó en un manual con tres volúmenes, el Reasoning and Rehabilitation: A Handbook for Teaching Cognitive Skills (Ross, Fabiano y Ross, 1986), donde se describen las instrucciones y el material para poner en práctica el programa.

Así pues, la premisa básica del PPS es que el pensamiento del delincuente tiene que ser el objetivo principal de tratamiento, puesto que las investigaciones ponen de manifiesto que los delincuentes carecen de las habilidades socio-cognitivas adecuadas para la competencia social. Sin embargo, esto no significa que se asuma que el déficit cognitivo sea la causa directa de la delincuencia, pero es cierto que es un factor que contribuye a ella puesto que coloca a la persona en desventaja académica, vocacional y social que puede hacerle más vulnerable a las influencias criminógenas y aumentar el riesgo de conductas delictivas, luego poseer habilidades cognitivas, adquiridas a lo largo de la vida o aprendidas en un momento determinado, ayudan a la persona a relacionarse de forma más eficaz con su entorno y reduce la posibilidad de un comportamiento antisocial. Así, la intervención desde el PPS, va enfocada a enseñar habilidades dentro de los siguientes ámbitos en los que los delincuentes presentan déficits: autocontrol-impulsividad, pensamiento concreto frente a pensamiento abstracto, rigidez cognitiva, locus de control externo, carencia de habilidades para la resolución de problemas interpersonales, egocentrismo, carencia de valores que vayan más allá de lo situacional y limitación del razonamiento crítico y emocional.

### **2.1.2. Principales investigaciones con el PPS.**

En este punto vamos a presentar las diferentes investigaciones que se han llevado a cabo con el PPS. Para organizar la presentación nos basaremos en los diferentes lugares en los que ha tenido lugar la investigación, así presentaremos las investigaciones realizadas en: Canadá, Gales, Escocia y España.

- Proyecto Pickering (Ross, Fabiano y Diemes- Ewles ,1995. Canadá).

El proyecto surge bajo la idea de que era posible disponer de un programa que pudieran aplicar funcionarios de libertad condicional con el fin de recuperar su identidad y rol profesional y que además disminuyera las tasas de reincidencia de delincuentes de alto riesgo en libertad condicional caracterizados por una alta probabilidad de reincidir en la conducta delictiva y por no tener éxito en los programas de rehabilitación. El PPS fue el programa

elegido para llevar a cabo estos objetivos. Los participantes del estudio experimental fueron tres grupos de delincuentes de alto riesgo: grupo de libertad condicional regular, grupo de libertad condicional regular con entrenamiento en habilidades de vida y grupo de libertad condicional regular entrenados con el PPS.

El programa fue impartido por cinco oficiales de libertad condicional, entrenados en seminarios y grupos de role-playing antes de iniciar el programa, durante la aplicación del programa cada oficial recibía retroalimentación por medio de vídeos de su actuación con su grupo. En total el programa constaba de 80 horas de aplicación, durante 8 meses, con grupos de 4 a 6 delincuentes. Se tuvieron en cuenta el número de reingresos y el porcentaje de reincidencia. Los resultados mostraron que el número de reingresos y la reincidencia fue significativamente menor en el grupo entrenado con el PPS ( $\chi^2 (2) = 12.024; p = .002$ ), reingresos con el PPS= 4, reincidencia= 18%. Reingresos con el grupo libertad condicional regular= 16, reincidencia= 70%. Reingresos en el grupo entrenado con habilidades para la vida= 8, reincidencia= 48%.

- El Programa STOP (Raynor y Vanstone, 1994. Gales).

El grupo experimental, al que se le aplicó el programa estaba formado por 130 delincuentes en libertad condicional de alto riesgo. El grupo control estaba formado por aproximadamente un centenar de sujetos clasificados en: delincuentes sentenciados a libertad condicional estándar, sentencias de servicios comunitarios, revocación de sentencia a prisión y sentencias de custodia o prisión inmediata para delincuentes adultos y de reclusión en instituciones para delincuentes juveniles. El programa se aplicaba dos veces a la semana con dos horas de duración cada una. Las sesiones fueron impartidas por oficiales de libertad condicional adecuadamente entrenados. Los objetivos de la investigación eran principalmente tres: desarrollar un método de intervención para reducir la reincidencia en delincuentes crónicos, que pudiera ser llevado a cabo por diferentes profesionales de libertad condicional y modificar la cultura práctica de la organización. Los resultados mostraron: reducción de la tasa de reingreso de los delincuentes que intervienen en el programa, alto grado de aceptación por parte de los juzgados y aumento en la idea de que podía trabajarse con éxito con los delincuentes. Así se fomentaron las relaciones entre el compromiso, entusiasmo del trabajo con los delincuentes y la efectividad. La inmensa mayoría del personal cualificado consideró al programa como una ayuda muy positiva a su práctica profesional.

- Centro Penitenciario de Preventivos de Hombres (Ross, Fabiano, Garrido y Gómez, 1996. Valencia).

Los objetivos generales de esta investigación fueron tres: demostrar que se podía llevar a cabo una investigación controlada con actividades encaminadas a la reinserción en

un centro penitenciario, aplicar el PPS a población penitenciaria española y comprobar su validez y contribuir al conocimiento teórico de la intervención en prisiones como respaldo a la idea de que la intervención en ellas es necesaria y eficaz y puede estar científicamente probada. Una importante fase de la investigación se dedicó a la traducción y adaptación del programa original de Ross, Fabiano y Ross, adaptando las situaciones al contexto español. El programa que se aplica consta de nueve módulos con un total de 38 sesiones, los módulos son los siguientes: solución de problemas, habilidades sociales, habilidades de negociación, pensamiento creativo, desarrollo de valores, control emocional, razonamiento crítico, ejercicios cognitivos y revisión de habilidades. La duración de la intervención fue de tres meses, a razón de tres sesiones semanales de dos horas de duración. La muestra estaba formada por internos de una de las galerías del centro. El grupo control estaba formado por 18 sujetos y el experimental por 9.

Tras la intervención se llega a las siguientes conclusiones: el programa resulta eficaz para desarrollar la habilidad de definición de problemas y de habilidades de pensamiento medios-fines, toma de perspectiva social, pensamiento alternativo y pensamiento consecuente.

- El Programa del Pensamiento Prosocial en Canarias (Martín y Hernández, 2001).

Desde septiembre de 1987 hasta diciembre de 1999 se lleva a cabo en Canarias un proyecto que consta de tres fases. Cada fase de esta investigación coincide con la aplicación de un programa de inserción social. El PPS se aplicó en la tercera fase de este proyecto.

Del grupo de internos que comenzaron el programa en 1994 en Tenerife, se seleccionan a 53 internos, para realizar el seguimiento, tras dos años de seguimiento se obtiene información de 20 de ellos. Estos sujetos se asignaron a tres grupos en función de que hubieran recibido un tipo de intervención u otro, los grupos fueron: 1) entrenamiento sólo en competencia psicosocial, 2) entrenamiento en competencia psicosocial más formación ocupacional y 3) entrenamiento en competencia psicosocial más formación ocupacional e inserción laboral. Los resultados mostraron como a mayor número de componentes del programa recibidos menor es el nivel de reincidencia y mayor es el nivel de inserción laboral. Los participantes en el programa realizado en Gran Canaria muestran los mismos resultados en cuanto al nivel de reincidencia, el nivel de inserción laboral no pudo comprobarse. En cuanto a los internos que participaron en el programa durante el trienio 1995-1997, se observan resultados contradictorios ya que aunque el porcentaje de reincidentes es menor, estos son los que habían recibido un número mayor de componentes del programa sin embargo en cuanto a la inserción laboral se observan los mismos resultados que en los grupos anteriores.

- Centro Penitenciario de Pereiro de Aguiar (Lorenzo, 1998. Orense).

En esta investigación se realiza la adaptación del PPS para aplicarlo a un grupo de internas. Su objetivo principal era conseguir el aumento de las habilidades cognitivas necesarias para favorecer la reinserción y educación social. La muestra estuvo formada por 32 internas. Las variables que se midieron en el pretest y postest fueron las correspondientes al Test Cognitivo Visual (Garrido y Gómez, 1996): pensamiento medios-fines, toma de perspectiva social, definición de problemas, pensamiento causal, pensamiento alternativo y pensamiento consecuente. Los grupos utilizados para las comparaciones fueron tres, uno experimental y dos grupos control. Los resultados muestran como el entrenamiento mediante el programa mejoró significativamente todas las variables evaluadas.

- Aplicación del PPS en el Centro de Menores de L'Alzina (Gil, Martínez y Zarcero, 2001. Barcelona).

Los objetivos de esta investigación fueron tres: adaptar el PPS conservando sus características generales a un centro de menores, aplicar este programa evaluando sus resultados y analizar los resultados con el objetivo de extender la intervención a otros centros de menores de Cataluña. La hipótesis fundamental era que tras la aplicación del PPS mejoraría el nivel de ajuste interpersonal de los menores, concretamente aumentaría su nivel de socialización y de percepción positiva del clima social de la organización y presentarían una conducta más adaptada a las reglas de funcionamiento del centro). El diseño de la investigación fue pre-experimental ya que no se utilizó grupo control, debido al reducido número de menores del centro. Tras el análisis de resultados realizados antes y después de la intervención se observa que la socialización mejora hasta niveles adecuados, la percepción del clima social mejoró, así como la variable conducta produciéndose un descenso de sanciones en el grupo que participa en el programa. Así pues el programa PPS mejoró los niveles de ajuste interpersonal de los menores que participaron en él.

En este punto hemos descrito las características del programa del Pensamiento Prosocial, origen del programa utilizado en nuestra investigación. Hemos analizado su fundamentación teórica y las principales investigaciones llevadas a cabo con él, donde se pone de manifiesto la eficacia de este programa para la intervención con internos y menores.

### **2.1.3. Programa del Pensamiento Prosocial para Jóvenes (PPSJr.)**

El Programa del Pensamiento Prosocial es un modelo de entrenamiento cognitivo-conductual cuyo objetivo principal es enseñar las habilidades cognitivas y actitudes que la investigación apunta como importantes para la competencia social. Diferentes

investigaciones, como las de Ross, Antonowicz y Dhaliwal (1995) muestran que los niños y jóvenes con mayor probabilidad de poseer una conducta antisocial en la edad adulta, necesitan aprender una serie de habilidades cognitivas y de resolución de problemas que reduzca su conducta problemática y aumente su adaptación social. Tal y como muestran las investigaciones sobre factores protectores, hay niños que pueden evitar la delincuencia frente a los condicionantes de su contexto social y familiar y parte de esa protección parece estar asociada a poseer determinadas habilidades de cognición social como son: la planificación, la generación de soluciones alternativas a los problemas y el pensamiento de medios-fines (Garrido y López, 1995). Estas habilidades no se dan en los niños de manera espontánea sino que deben enseñarse, sobre todo, las habilidades sociocognitivas. Y uno de los mejores contextos para enseñar estas habilidades es la escuela, ya que en ella se produce la oportunidad para la interacción social y además nos permite intervenir de forma temprana para dotar a los adolescentes de las habilidades que mejoren su competencia social.

Dentro de este contexto surge en el año 1998 un proyecto subvencionado por el Ministerio de Educación y Cultura llamado Proyecto Jóvenes Competentes. Este proyecto, se inicia en el curso académico 1998-1999 y va dirigido a adolescentes de 4º de la E.S.O. de tres Institutos de Valencia, en él participan los doctores López, Bañuls y Garrido de la Universidad de Valencia y un grupo de colaboradores licenciados en Psicología. Este proyecto, incluye la idea básica de que la competencia social puede enseñarse en el aula y consta de dos programas de intervención: el Programa de Apoyo a la Comunidad (P.A.C.) y el Programa del Pensamiento Prosocial para Jóvenes (PPS jr.). El primer programa tenía como objetivo mejorar las relaciones de los jóvenes que participan en el proyecto con su contexto más próximo: compañeros, familiares y amigos. El segundo programa, que se aplica a los adolescentes, es una adaptación del programa del Pensamiento Prosocial. El objetivo general del PPSjr. era incrementar la competencia social de adolescentes dentro del ámbito escolar, previniendo así la inadaptación personal y social. Estaba compuesto por siete módulos: Resolución de Problemas, Habilidades Sociales, Control Emocional, Creatividad, Desarrollo de Valores y Pensamiento Crítico. La metodología que utilizaba incluía instrucción verbal, refuerzo verbal, debate en grupo, lluvia de ideas, modelado, role-playing, dilemas morales y discusión socrática.

En el siguiente punto presentamos las investigaciones llevadas a cabo con el PPSjr. en Valencia.

#### **2.1.4. Principales investigaciones con el PPSjr.**

- El programa Jóvenes Competentes: un modelo estructurado para la prevención del fracaso escolar y social en jóvenes de enseñanza secundaria (López, Garrido, Rodríguez y Paino, 2002. Valencia).

Este programa fue un proyecto amplio formado a su vez por dos subprogramas: el Programa de Pensamiento Prosocial para Jóvenes y el Proyecto de Apoyo en la Comunidad. El *objetivo general* de este proyecto era conseguir que el clima escolar y la comunidad se viesen beneficiados por la aplicación de un programa especializado que incrementara la competencia y la autoestima de adolescentes en situación de riesgo, previniendo la inadaptación personal y social.

El PPSjr. se aplicó a alumnos/as de Enseñanza Secundaria Obligatoria, pertenecientes a institutos de Valencia, Asturias y Huelva. Los participantes fueron 275 escolares, un 55.27% fueron varones y un 44.73% fueron mujeres, sus edades estuvieron comprendidas entre los 15 y los 19 años. Los módulos del programa que se aplican son: resolución de problemas, habilidades sociales, habilidades de negociación y valores. Las pruebas que se utilizaron para la evaluación, pretest-postest, fueron: inventario de adaptación de conducta, IAC (De La Cruz y Cordero, 1997), Batería de socialización, BAS-3 (Silva y Martorell, 1995), escala de afrontamiento para adolescentes, ACS (Frydenberg y Lewis, 1997) y el test cognitivo-visual (Garrido y Gómez, 1996).

Las conclusiones a las que se llegaron, teniendo en cuenta que la muestra no estaba formada por un grupo con un amplio rango de factores de riesgo por lo que se partía de una línea base bastante enriquecida, fueron mayores diferencias en aquellos grupos de personas que presentan un elevado déficit de habilidades cognitivas. Un aspecto importante a destacar en el proceso de aplicación de pruebas tanto al principio como al final del programa y que pudo influir en los resultados fue que los instrumentos de evaluación utilizados fueron considerados por los alumnos como pesados y costosos, siendo recibidos con rechazo y reticencia en ambas fases de aplicación, por lo que pudo existir un efecto distorsionador sobre los resultados finales.

No obstante todo lo anterior, la aplicación del programa PPSjr. consiguió reducir algunas de las deficiencias socio-cognitivas y en otros casos fortalecer aquellas que ya formaban parte del repertorio del individuo; los alumnos fueron capaces de manifestar un mayor autocontrol en las relaciones sociales, de solucionar los problemas con un menor nivel de tensión, a la vez que de emitir juicios críticos más sólidos y elaborados con su entorno más próximo, como la escuela, los amigos e incluso la familia.



- El PPS jr. en las Escuelas de Artesanos (Fernández Durán, 2004. Valencia).

La aplicación en las Escuelas de Artesanos de Valencia corresponde al trabajo de investigación que se realizó en el año 2004 y que precede a la actual investigación. La aplicación del programa se realizó en los cursos escolares 2002-2003 y 2003-2004. Se realizó un estudio cuasi experimental, con un grupo control y un grupo tratamiento, al que se le aplicó el programa. El grupo tratamiento estuvo formado por 63 alumnos/as de 2º y 3º de Educación Secundaria, con edades comprendidas entre 13 a 15 años. El grupo control estaba formado por 31 alumnos de 1º y 2º de Educación Secundaria, con edades entre 11 a 13 años.

Los objetivos de esta investigación fueron aumentar la competencia social de alumnos de secundaria, favoreciendo con ello la disminución y prevención de conductas antisociales en su contexto. Los instrumentos y métodos de evaluación utilizados fueron: entrevista personal, registro biográfico, cuestionario para padres y profesores, BAS-3 (Batería de Socialización), I.A.C. (Inventario de adaptación de conducta), A.C.S. (Escala de afrontamiento para adolescentes), M.E.P.S. (Test Cognitivo-Visual de medios –fines). Las variables que se evaluaron fueron: socialización, afrontamiento de problemas interpersonales y problemas de conducta. Las conclusiones a las que se llegaron fueron: (a) en cuanto a la variable socialización y afrontamiento de problemas, la variable medios es la única de la que se pudo afirmar que se modificó significativamente y en el sentido esperado, es decir los alumnos que participaron en el PPSjr. mejoraron significativamente en la capacidad cognitiva para generar pasos sucesivos en la resolución de un problema interpersonal, hasta alcanzar incluso los niveles del grupo que no interviene en el programa, con respecto al resto de variables medidas a través de los cuestionarios de autoinforme BAS-3, IAC y ACS se pudo hablar sólo de tendencias ya que se encontró que estas pruebas no discriminaban significativamente entre el grupo control y experimental antes de la intervención resultando difícil poder extraer conclusiones con seguridad. Por otro lado los resultados obtenidos mediante estos instrumentos van en la misma línea que las investigaciones realizadas en el Proyecto Jóvenes Competentes comentado anteriormente, encontrando pocas diferencias significativas mediante estos cuestionarios, (b) en cuanto a la variable adaptación de conducta se observó que mejoró también significativamente en el grupo que interviene en el programa, aunque no tanto como para alcanzar los niveles del grupo control. También se consiguió promover en los alumnos disruptivos que participaron en el programa, una conducta más adaptada a las normas de convivencia del centro, no sólo esto sino que además este cambio lo generalizaron también al contexto familiar.

Hasta este momento hemos analizado los programas del Pensamiento Prosocial y del Pensamiento Prosocial Junior orígenes y fundamentación teórica del programa que presentamos en esta investigación. Seguidamente pasamos a desarrollar el Programa El Pensamiento Prosocial en Entornos Educativos.

## **2.2. El programa del Pensamiento Prosocial en Entornos Educativos (PPSEE)**

A continuación, vamos a describir el programa de Pensamiento Prosocial en Entornos Educativos. Desarrollaremos su proceso de creación, los alumnos a los que va dirigido, su estructura, sus objetivos, las áreas trabajadas, su metodología, su procedimiento de implementación, su desarrollo y su evaluación.

### **2.2.1. Contexto y proceso de creación.**

Este programa nace desde la necesidad de trabajar con un grupo de alumnos que curso tras curso presentaban una serie de carencias en competencia social y que lo reflejaban de diferente forma: disrupción en el aula, relaciones agresivas entre iguales, agresividad hacia los profesores, no respetaban las normas de centro. En definitiva, todos ellos presentaban una forma de relacionarse con los demás que les causaba problemas interpersonales y que interfería en la convivencia del centro.

Para entender el contexto en el que nos desenvolvemos vamos a explicar brevemente las características del instituto donde nace el programa. Las Escuelas de Artesanos están ubicadas en el barrio de Russafa de la ciudad de Valencia, es un barrio que podemos considerar como céntrico, pero con la particularidad de tener un elevado índice de personas de diferentes nacionalidades con un nivel económico-social variado pero principalmente medio-bajo. En las Escuelas de Artesanos, fundadas en 1968, estudian unos 1200 alumnos en enseñanzas regladas (Infantil, Primaria, E.S.O., Bachilleratos, Ciclos Formativos) y 200 alumnos en no regladas (enseñanzas artísticas).

En el año 2001 nos encontramos con un aumento considerable de conflictos negativos dentro del aula. Esto nos llevó a analizar lo que sucedía y concluimos que los alumnos implicados en estos conflictos tenían dificultades de autocontrol emocional, problemas para relacionarse con los demás, eran impulsivos y les costaba ponerse en el lugar de los otros. Esto hizo que desde el Departamento de Orientación planteásemos la necesidad de trabajar con estos alumnos, y que esta actuación debía ser en pequeño grupo, por lo tanto había que trabajar fuera del aula y con un programa elaborado que se ajustase a las características del alumnado de la E.S.O. Para ello, comenzamos a trabajar con el Programa de Pensamiento Prosocial para Jóvenes (López, Garrido, Rodríguez y Paíno, 2002), que hemos detallado

anteriormente, dentro de un proyecto de compensación educativa. Utilizamos este programa durante varios cursos escolares con buenos resultados.

Así pues, el programa del Pensamiento Prosocial en Entornos Educativos es el resultado del análisis y modificación del programa PPSjr. El hecho de que tenga un nombre diferente es porque tras las modificaciones realizadas acaba convirtiéndose en un programa nuevo, que aunque conserve la misma fundamentación teórica cambia en su metodología, estructura y procedimiento. La razón fundamental de los cambios realizados tiene que ver con el nivel de motivación de los alumnos y su implicación en el programa. Pretendíamos que los alumnos que participaran en el programa lo iniciaran con la expectativa de que realmente una parte del trabajo es muy diferente al que se realiza en una clase ordinaria. Para ello, pensamos en utilizar el cómic como elemento motivador y vertebrador de todo el programa, ya que observamos que muchos de los alumnos de Secundaria suelen realizar dibujos de personajes de cómic, grafitti, etc, a la vez que practicábamos determinadas estrategias y habilidades con el fin de mejorar la competencia social de estos alumnos.

Con el fin de desarrollar esta idea acudimos a un licenciado en Bellas Artes, José Miguel López Nuñez, para pedir su colaboración en la realización de los cómics que utilizamos como material y para que nos orientara sobre el proceso creador del dibujo. Lo que pretendíamos es que cualquier alumno/a o profesor/a pudiera utilizar el programa con este elemento motivador sin que tuviera que tener necesariamente habilidades para dibujar. No obstante, este nuevo programa no exige conocimientos previos de cómic (y mucho menos destrezas para el dibujo), ni de la persona que lo imparte, ni de los alumnos que lo reciben. Se pueden realizar historias con personajes y elementos muy sencillos, además a lo que le dábamos importancia era al proceso creador de las historias.

Dispuestos a desarrollar este proyecto se comienza por elaborar el nuevo programa. En este proceso elaborativo se llevan a cabo diferentes fases:

Primera fase: tras una revisión bibliográfica de diferentes programas que trabajan aspectos de la competencia social y del programa PPSjr. se establecen los módulos de los que consta el PPSEE. Se introducen los dos primeros módulos relacionados exclusivamente con el cómic: nos conocemos y conociendo el cómic. Y se establecen otros cinco módulos: habilidades de comunicación, autocontrol emocional, resolución de problemas, habilidades sociales y valores, con lo que el programa consta de un total de siete módulos.

Segunda fase: se definen los objetivos a conseguir y el contenido de cada módulo. Se elabora el proceso por el que se aprende a dibujar personajes de cómic en diferentes posiciones, comprobando que cualquiera puede dibujar un personaje siguiendo este proceso haciendo que lo realicen adultos y alumnos. Tras comprobar que esto es posible y después

de revisar bibliografía relacionada con el dibujo del cómic pasamos a elaborar el proceso para dibujar caras. Se establece la historia en cómic de “cómo se hace un cómic” y se le da el primer guión a J. M. Nuñez para su elaboración, también se le habla de un personaje que queremos que aparezca a lo largo de todo el programa, tanto para explicar contenidos a los alumnos como para resumir los módulos. Le comentamos que queremos que este personaje sea un adolescente que ya ha pasado por el programa y que va contando sus conclusiones.

Tercera fase: se comienza la elaboración de los contenidos de cada módulo, la estructura, la explicación del profesor, las actividades a realizar por los alumnos, el material del alumno y del profesor. También se entrega el guión del resumen de cada módulo a J.M. Nuñez para que los elabore en forma de cómic. Se revisan los primeros bocetos de los dos primeros módulos.

Cuarta fase: una vez concluida la elaboración del programa se realiza la primera revisión, ampliando y modificando contenidos. Se revisan los bocetos de los cómics, decidiendo el formato de presentación (tipo de letra, distribución del texto, sombreado de los comentarios del profesor) y se escanean los dibujos definitivos entregados por J.M. Nuñez. Se vuelven a revisar los contenidos y se realiza el montaje definitivo.

### **2.2.2. Destinatarios.**

El programa va destinado a alumnos entre 11 y 16 años, concretamente alumnos de 1º a 4º de la ESO. Las características de los alumnos que participan en el programa son: (a) presentan problemas de disciplina y han sido expulsados en alguna ocasión por atentar contra las normas de convivencia del centro (b) alteran el desarrollo de las actividades dentro del aula (c) no se relacionan positivamente con sus compañeros (d) la relación con el profesorado es conflictiva (e) los padres manifiestan problemas de relación y en ocasiones de aceptación de normas. Estos comportamientos tienen una serie de consecuencias negativas ya que producen problemas de comunicación en las aulas, suponen una enorme pérdida de tiempo, tienen una relación directa con el absentismo tanto de alumnos como de profesores y una influencia negativa y directa sobre el rendimiento y aprendizaje escolar de todos los alumnos (Torrego y Moreno, 1999 en Muñoz, Carreras y Braza ,2004). Aunque en principio el PPSEE puede aplicarse a toda la población escolar de secundaria, aquellos que resultarán más beneficiados serán precisamente los alumnos con una menor adaptación escolar que presentan algunas o todas de las características que acabamos de señalar. Mejorando su competencia social se puede conseguir la prevención sobre tres aspectos (Trianes, 1996): (a) sobre los riesgos individuales relacionados con la conducta antisocial y la inadaptación escolar y social; (b) sobre el riesgo de situaciones de violencia escolar, de comportamientos

indisciplinados, malas relaciones y agresiones en el centro escolar; (c) sobre la problemática social asociada a conflictos de racismo, intolerancia y rechazo.

Para incluir a estos alumnos en el programa utilizamos el criterio de evaluadores externos, en nuestro caso la opinión de profesores y padres. Creemos que la mejor forma de realizarlo es a través de las reuniones de equipos docentes, donde se realiza una propuesta por parte del profesorado que imparte clase al alumno/a en cuestión y se propone como susceptible de intervención.

### **2.2.3. Objetivos.**

El programa PPSEE, tiene como *objetivo principal* ser una herramienta para trabajar la competencia social desde el ámbito de los institutos de enseñanza secundaria. Se ha desarrollado y puesto en práctica en la Educación Secundaria Obligatoria, por lo tanto es un programa hecho por y para la comunidad educativa. De lo anterior, no debemos descartar la utilización del programa en otros contextos en los que trabajemos con jóvenes de 12-16 años (ayuntamiento, asociaciones...)

Además de este objetivo consideramos otros *objetivos específicos* para que los alumnos/as sean capaces de:

- Conocer algunos elementos básicos del cómic.
- Comprender qué es la comunicación y aprender mensajes que la faciliten.
- Aprender a identificar y controlar las emociones y los pensamientos negativos para no reaccionar de forma impulsiva.
- Aprender las diferentes etapas de resolución de un problema interpersonal.
- Aprender los pasos para poner en práctica diferentes habilidades sociales.
- Crear conflicto cognitivo a través de los dilemas morales para producir un pensamiento en un nivel superior de juicio moral.

### **2.2.4. Contenidos.**

En este epígrafe se desarrollan los contenidos de la competencia social trabajados mediante el programa PPSEE. En cada una de ellos comenzaremos por explicar el concepto del que partimos, sus componentes y las principales técnicas disponibles para su intervención.

- Área de habilidades de comunicación:

Generalmente en la literatura se suele incluir las habilidades de comunicación dentro de las habilidades sociales, sin embargo nosotros las consideramos como dos áreas separadas. Dentro de las habilidades de comunicación nos centraremos en aquellas habilidades que permiten una mejor comunicación interpersonal, nos referimos a aquellos

mensajes que facilitan la comunicación y aquellos que la dificultan. Las habilidades de comunicación son un elemento importante dentro de la interacción social, Fisher, Ury y Patton (1997) hablan de tres aspectos que pueden dificultar la comunicación, el primero es que las partes implicadas en la comunicación pueden no estar comprendiéndose. Un segundo problema puede ser la atención, puede suceder que una de las partes o las dos no se estén escuchando, por lo tanto es importante realizar una escucha activa y atenta para corresponder adecuadamente al mensaje. El tercer problema sería el de malinterpretar el mensaje, esto sería un problema de transmisión de la información, puesto que existen limitaciones en el emisor, que no siempre dice lo que quisiera decir.

En la comunicación verbal existen determinados factores tanto en el emisor como en el receptor que pueden facilitar una mejor comunicación, siguiendo a Luca de Tena, Rodríguez y Sureda (2001) podemos decir que las condiciones para lograr una mejor comunicación son: empatía, realizar preguntas abiertas, expresar sentimientos, saber realizar críticas y reaccionar ante ellas, mantener congruencia ente los mensajes verbales y no verbales y saber escuchar. Los elementos que dificultan la comunicación pueden ser: juzgar, valorar, ridiculizar o avergonzar; etiquetar, poniendo adjetivos a la persona (estúpido, inútil...); amenazar o imponer; generalizar la conducta de la persona (“siempre serás un inútil”); justificarse, sin saber afrontar, por ejemplo, una crítica que sea cierta; no realizar una escucha activa.

En cuanto a la comunicación no verbal ha sido puesta de relieve por diversos autores y podría definirse como aquella comunicación que emplea el lenguaje del cuerpo para expresarse. Entre los elementos más estudiados y significativos están (Martorell, 1992): la distancia del interlocutor, el contacto visual, la postura, los gestos, la expresión facial, el contacto corporal y la apariencia. Sin embargo, la comunicación no verbal no se puede considerar aislada de la comunicación verbal. Principalmente las funciones de la comunicación no verbal son (Caballo, 2002): repetir lo que se está diciendo, expresión de sentimientos, sustituir a las palabras, complementar el mensaje oral y regular la interacción.

Para trabajar las habilidades de comunicación se pueden utilizar las siguientes *técnicas*: instrucción verbal, *role-playing*, debate, retroalimentación y generalización.

- Área de autocontrol emocional.

Al hablar de autocontrol emocional nos referimos principalmente a las habilidades necesarias para el control de la ira, considerando que para mantener un autocontrol adecuado es necesario identificar: por un lado los síntomas físicos (tensión muscular, aumento de ritmo cardiaco, etc.) y por otro, los pensamientos que nos indican que comenzamos a entrar en una curva ascendente que nos llevarán a perder el control.

Existen diversas investigaciones que ponen de manifiesto que las reacciones de ira pueden ser sustituidas por otras más adecuadas y efectivas, así algunas de las técnicas que se han utilizado para practicar el control de la ira son: las autoinstrucciones, entrenamiento en resolución de problemas, la reestructuración cognitiva, la inoculación de estrés y la terapia racional emotiva (Morganett, 1995).

Entre las *técnicas* utilizadas para intervenir en control emocional encontramos: instrucción verbal, relajación, refuerzo verbal, *role-playing*, autoinstrucciones, reestructuración cognitiva, debate en grupo, inoculación de estrés y generalización. Pasamos a desarrollar aquellas técnicas que se utilizan en el PPSEE y que no se han descrito en el apartado de competencia social.

Relajación: la técnica de relajación más utilizada suele ser la relajación muscular progresiva de Jacobson que consiste en tensar y relajar los músculos del cuerpo de manera secuencial, trabajando un grupo de músculos cada vez. Se utiliza para reducir la tensión física que se produce cuando una persona se encuentra a punto de perder el control.

Autoinstrucciones: consiste principalmente en identificar los pensamientos que surgen cuando empezamos a notar que vamos a perder el control, para cambiarlos por otros que nos ayuden a afrontar el enfado y controlar nuestras emociones. Para ello, se divide la posible situación generadora de enfado en varios tiempos: preparación para la provocación, confrontación, afrontamiento de la activación fisiológica y reflexión sobre la provocación. Para cada momento, la persona debe preparar una serie de pensamientos que pueda ir diciéndose a sí misma y que le sirvan para controlar sus emociones de ira.

Técnica de inoculación del estrés para el control de la ira de Novaco: la técnica de inoculación del estrés para el control de la cólera de Novaco consta de cinco fases: redefinir la cólera, análisis de la situación, relajación, pensamientos de afrontamiento del estrés y afrontamiento de las situaciones generadoras de cólera.

- Área de resolución de problemas.

La resolución de problemas es un proceso cognitivo, afectivo y comportamental por el que se identifican los medios adecuados para solucionar conflictos cotidianos. Hay que especificar que por conflicto se entiende una situación que requiere una respuesta para funcionar de manera efectiva, donde la situación es una diferencia entre “lo que es” y “lo que debería ser” y la solución es una respuesta efectiva a un problema (Bisquerra, 1999).

En principio, el conflicto puede ser vivido como algo negativo y por lo tanto como algo que hay que evitar, no obstante es algo que va unido a la persona en cuanto que interacciona con los demás y puede tener necesidades e intereses diferentes. Incluso puede considerarse

que el conflicto es algo positivo si consideramos la diversidad y la diferencia como un valor, como una fuente de enriquecimiento mutuo y también si pensamos que al entrar en conflicto con las personas o estructuras que mantienen posturas injustas, la sociedad avanza hacia nuevos modelos (Gascón, 2000).

Las principales *técnicas* utilizadas en el desarrollo de resolución de problemas son: completar frases, modelado, retroalimentación, torbellino de ideas, autoinstrucciones, refuerzo, autorrefuerzo, instrucción verbal, juego de roles, generalización, moldeamiento (estas técnicas se explicaron en el apartado de competencia social, por lo que no nos detendremos ahora en su desarrollo).

- Área de habilidades sociales.

Las habilidades sociales son conductas específicas que se requieren para realizar competentemente una tarea de tipo interpersonal. El término habilidad se refiere a un conjunto de comportamientos aprendidos y no a un rasgo de personalidad (Monjas, 2002).

Según Pérez, (1998) las habilidades sociales se pueden clasificar en:

- Habilidades básicas de interacción social: incluyen la expresión facial, postura corporal, habla, escucha y actitud amistosa.
- Habilidades de iniciación de la interacción social y habilidades conversacionales: iniciar la interacción, mantenerla y finalizarla.
- Habilidades para cooperar y compartir: pedir y aceptar favores, seguir normas establecidas, mostrar compañerismo, ser amable.
- Habilidades relacionadas con los sentimientos y emociones: expresar y responder emociones y sentimientos.
- Habilidades de autoafirmación: defender y respetar los derechos y opiniones, reforzar a los otros y autorreforzarse.

Además las habilidades sociales presentan una serie de características específicas:

- Las habilidades sociales se aprenden: son conductas adquiridas principalmente a través del aprendizaje, siendo muy importante el entorno personal en el que se desarrolla y aprende el sujeto (Michelson y Wood, 1982). Se entiende así que las habilidades sociales son conductas aprendidas que se adquieren por medio de la experiencia y se mantienen y son modificadas por las consecuencias sociales que se deriven de su ejecución, es decir, por patrones de contingencia, aunque las primeras experiencias sociales en la



infancia pueden interactuar con determinantes biológicos creando algunos patrones relativamente consistentes de interacción social (Morrison, 1990).

- Dependen del contexto: una conducta determinada podrá ser adecuada o no dependiendo de las características de las personas implicadas, la situación, el contexto cultural, etcétera (Monjas, 2002).
- Se dan siempre en contextos interpersonales: la interacción social es bidireccional, interdependiente y recíproca, precisando del comportamiento interrelacionado de dos o más personas (Monjas, 2002).

Las principales *técnicas* utilizadas para intervenir en habilidades sociales son: instrucción verbal, refuerzo, modelado, moldeamiento, ensayo conductual, retroalimentación, discusión en grupo, generalización. Estas técnicas se han desarrollado en el epígrafe de competencia social.

- Área de valores.

El significado de “valor” está relacionado con la propia existencia de la persona, afectando a su conducta y modelando su forma de pensar y sentir. Los valores son algo dinámico que cambia y que hemos elegido, en principio, libremente, sin embargo, dependen de lo interiorizado a lo largo del proceso de socialización, es decir de las ideas y actitudes que asimilamos a partir de los distintos focos de socialización (Carreras et al., 2001). Según Hall (1976, 1986, 1995) los valores se definen como ideales que otorgan sentido a la vida, que son expresados en forma de prioridades, nos mueven y nos motivan y se reflejan en la conducta humana constituyendo la esencia de lo que da significado a la persona. Los valores se asocian, pues, con la motivación y la conducta (Bunes y Elexpuru, 1998, cit. en Elexpuru y Medrano, 2002), es decir sirven como guías de la vida y como modos idealizados de conducta y de existencia, orientan la actividad humana en las situaciones concretas, son el fundamento por el que en un momento concreto se realiza o no una acción, además influyen en la percepción que hacemos de los demás y de nosotros mismos. Así una de las funciones de los valores es la de actuar como un plan general para evaluar, resolver conflictos y tomar decisiones. Ante una situación concreta se activa en la persona un subsistema de valores a partir del cual se guía la conducta del sujeto, este subsistema está en relación dinámica con otros subsistemas y con el sistema total de valores que posee la persona, en esta interrelación se producen disfunciones que llevan a un proceso de reorganización de las prioridades deseadas. Otra de las funciones de los valores es la de mantener y destacar la autoestima (Escámez y Ortega, 1995), valores como la obediencia, cortesía o autocontrol tienen la función principal de aceptación de la persona por parte de los demás.

Entre valores y normas sociales existe una gran relación, ya que los valores de una sociedad se plasman en las normas que la regulan, así las pautas de orientación del valor que se han adquirido mediante la socialización son principalmente una función de la estructura fundamental de las normas que predominan en esa sociedad. Pero también existen diferencias: (a) los valores son más profundos, estables, personales e internos que las normas sociales, (b) los valores como estado de existencia idealizado trascienden las situaciones concretas y las normas regulan cada una de esas situaciones, (c) los valores se refieren a modos de conducta y a estados ideales de existencia, mientras que las normas sólo se refieren a modos de conducta.

Siguiendo la clasificación que realizan Escámez y Ortega (1995) sobre los diferentes enfoques teóricos en la enseñanza de los valores, podemos distinguir principalmente tres: clarificación de valores, inculcación de valores y razonamiento moral.

a) Clarificación de valores: según autores como Rathus (1973) los alumnos crean su propio sistema de valores que no se debe imponer desde fuera. El objetivo sería evitar la moralización por parte del educador y por otra parte estimular la libertad personal y el respeto a los valores de otras personas, en conclusión se pretende que sea el propio alumno el que descubra sus valores. Para que esto sea posible se diseñan siete operaciones por las que hay que pasar para decirse que se ha alcanzado un valor: 1) elegir libremente, 2) desde diferentes alternativas, 3) después de considerar las consecuencias de cada alternativa, 4) queriendo, siendo felices con la elección, 5) deseando afirmarla públicamente, 6) actuando según la elección tomada, 7) como un patrón de vida. Este método es inductivo y más que un sistema de valores ofrece un proceso para alcanzarlo. Para ello el profesor debe: a) intentar que los alumnos manifiesten sus valores, b) aceptar los sentimientos, pensamientos y creencias de los estudiantes, sin juzgarlos, ni criticarlos, c) lanzar preguntas para que los alumnos clarifiquen el propio sentido de sus respuestas.

b) Inculcación de valores: la idea fundamental de este enfoque es que existen valores universales en cualquier cultura y son necesarios, su ausencia provoca problemas en la personalidad y conducta y si existen muchas deficiencias se tendrán dificultades en cualquier sociedad. Estos valores universales son: afecto, autoestima, habilidades, ilustración, poder, salud, sentirse bien y rectitud, un representante de esta orientación es Rokeach (1973). La segunda idea de esta orientación es que es la escuela la que tiene que enseñar esos valores. Algunos de los métodos que se usan para inculcar estos valores son: modelado, reforzamiento positivo o aversivo y manipulación de contextos.

c) Razonamiento moral: el representante por excelencia de este enfoque es Kohlberg (1966) que determina cuáles son los estadios de razonamiento moral por los que

pasa una persona a lo largo de su vida y propone seis estadios de crecimiento moral: 1) heteronimia, 2) individualismo, 3) expectativas interpersonales, 4) responsabilidad y compromiso, 5) contrato social, 6) principios éticos universales (Segura, 2002). Las bases fundamentales de este enfoque son: a) el razonamiento de una persona sobre los motivos por los que hace una elección manifiesta su madurez moral, b) en los estadios superiores de razonamiento moral la persona juzga los valores en función de principios universales de justicia, c) cuando se alcanza una etapa de justificación moral de las acciones la persona ya no se encuentra a gusto con las justificaciones características de la etapa anterior, d) esto último implica una tendencia, que puede ser estimulada hacia un progresivo desarrollo de valores. Para trabajar los valores en el ámbito educativo hay que considerar: el estadio en el que está el alumno, exponer razonamientos morales de su propio estadio, exponer situaciones problemáticas que provoquen en los alumnos desasosiego y crear una atmósfera de diálogo en la que los puntos de vista sobre el conflicto moral se expongan de forma abierta. El método más utilizado para estimular el desarrollo moral es la discusión de dilemas morales en la que se pregunta al alumno cómo resolvería el dilema, cuáles son las consecuencias de su elección y cómo justifica su elección. También se hace que el alumno valore y comente los razonamientos de los otros compañeros, ya que lo que realmente ayuda al crecimiento moral es el razonamiento y no la elección realizada.

d) Concepción de Hall-Tonna (1976, 1986, 1995): estos autores desarrollan un enfoque para identificar, evaluar y medir los valores. Tras años de investigaciones crean una lista de 125 valores y sus definiciones, considerando que son universales y comunes a diferentes lenguas y culturas. También desarrollaron una serie de instrumentos para identificar valores en distintas situaciones, diseñando programas informáticos concretos para identificar un perfil que ofreciera información concreta y práctica. La idea es que los valores se comprenden como prioridades que se reflejan en la forma de actuar de la persona, que la impulsan y la motivan. Los valores no son sólo los que se declaran verbalmente, sino sobre todo los que se dan en la conducta y preocupaciones de una persona, institución o grupo. Según la manera en cada persona establece sus prioridades de valores, aparecen combinaciones únicas que reflejan la manera de ver el mundo y la forma de actuación. Los 125 valores se organizan en cuatro fases del desarrollo, el predominio de los valores de una determinada fase en un perfil dejan ver una específica visión del mundo. También existen dos etapas dentro de cada fase de desarrollo, las etapas impares reflejan valores individuales y las pares valores institucionales, dentro de cada etapa se puede diferenciar entre valores meta (objetivos a largo plazo, de mayor permanencia y estabilidad) y valores medio (son las diferentes formas y caminos para alcanzar las metas).

Las *técnicas* utilizadas para intervenir en el trabajo con valores de acuerdo con Ortega, Gil y Minguez (1996) son: clarificación de valores, discusión de dilemas morales, estudio de casos, análisis de valores y análisis crítico de la realidad, comentario crítico de textos y autorregulación de la conducta. A continuación, se desarrollan las técnicas que se utilizan en el módulo de valores del PPSEE.

- Clarificación de valores: es un conjunto de métodos de trabajo que ayudan a que el alumno lleve a cabo un proceso de reflexión y se haga consciente y responsable de lo que valora, acepta y piensa. Su objetivo es ayudar a identificar y hacerse consciente de los propios valores y de los de los demás, estimulando la discusión para llevar a un cambio y evolución en la escala de valores. Entre las diferentes formas que puede adaptar están: diálogos clarificadores (debate), hojas de valores, frases incompletas, preguntas esclarecedoras, escalas de valores.

- Discusión de dilemas morales: los dilemas son pequeñas historias en las que se muestra un conflicto de valores, éste puede resolverse de varias formas, los alumnos tienen que pensar cuál es la mejor y fundamentar su decisión. Se puede presentar como dilemas morales reales, hipotéticos o redactados por el propio alumno en relación con su vida.

#### **2.2.5. Metodología.**

Dentro del PPSEE la forma de trabajar con los adolescentes no debe parecerse a una clase ordinaria, debe utilizarse una metodología activa y constructiva, que permita poner en práctica las habilidades para desarrollar la competencia social. Aunque se parte de unas instrucciones previas el alumno interactúa con el entorno, participando en las tareas diseñadas, extrayendo sus propias conclusiones de aprendizaje a partir de las interacciones con los demás y de su propia experiencia, poniendo en marcha procesos cognitivos y emocionales. Mediante dinámicas y simulaciones el alumno extrae sus propios conocimientos de una forma reflexiva, participativa, práctica y motivadora. Se utilizan las siguientes técnicas: instrucción verbal, refuerzo, debate, relajación, autoinstrucciones, lluvia de ideas, *role-playing*, dilemas morales y generalización.

Además de estas técnicas planteamos la utilización del cómic tanto como ejemplo de determinados conceptos, como instrumento que favorece el aprendizaje mediante la práctica y la síntesis de los contenidos. Aunque como ocurre con otros conceptos existen diferentes definiciones en función del autor, nosotros elegimos la definición de cómic que realiza Prendes (2004) por ser más sintética “el cómic es una secuencia de viñetas con estructura narrativa que combina dos lenguajes: el icónico y el verbal”.

La aparición de los comics como medio de comunicación se remonta a la prehistoria con las pinturas rupestres, en la forma en que los conocemos actualmente aparecen a finales

del siglo XIX, llegando al público sobre todo a partir de las páginas de los periódicos. El primer protagonista de un cómic fue "The Yellow Kid", el niño amarillo que aparece por primera vez en 1895, en el suplemento dominical del diario "New York World". El cómic se convierte a partir de aquí en un nuevo medio de expresión con unas características plásticas y literarias propias (González, 1996).

A lo largo de la historia, el cómic evoluciona denostado en ocasiones considerándolo un género menor y llega a nuestro momento actual no como un simple entretenimiento sino como una nueva forma de comunicación y una nueva pedagogía de la expresión y un sistema que puede aprovecharse desde el punto de vista pedagógico partiendo de las necesidades e intereses reales de los alumnos. Propuesto como tarea escolar, el cómic estimula el trabajo en equipo, siendo la participación del alumno mayor, ya que contrasta ideas, intenta ver los contenidos desde distintos puntos de vista y colabora con los demás. Los alumnos realizan resúmenes de contenidos, desarrollan la imaginación, realizando también un gran esfuerzo de comprensión y expresión (Miravalles, 1999).

Por otra parte, el proceso creativo grupal de la creación de un cómic, ayuda a que los alumnos practiquen la planificación, la escucha, la creatividad y la empatía. En nuestro programa cuando al principio se crea una historia el profesor debe ir guiando su desarrollo mediante una serie de preguntas clave: ¿qué? (lo que queremos contar), ¿quién o quiénes? (los protagonistas de la historia), ¿dónde? (sucede la historia), ¿cuándo? (ocurren los hechos), ¿cómo? (forma en qué se va a reflejar en palabras e imágenes). Tal y como lo define Eisner (2003), el cómic es un medio visual pero la historia que se cuenta un componente vital, ya que sostiene al dibujo y permite la continuación del elemento gráfico. Otro autor, Rodríguez (1991) dirige su trabajo hacia lo elementos que hacen de la historieta un medio útil para la enseñanza, colocándola como una importante vía de análisis de la comunicación y opina que las peculiaridades del tebeo como medio de comunicación de masas hacen que sea un recurso inicial y crucial de cara a la introducción en el aula de los medios de comunicación de base icónica.

Otras características del uso metodológico del cómic es que resulta fácilmente manejable, económico y permite la manipulación tanto del texto como de las imágenes (Prendes, 2004).

En conclusión, el cómic nos resulta una herramienta útil para favorecer ciertas capacidades en los alumnos, como instrumento de síntesis, como elemento que muestra de una forma distinta determinados contenidos y como elemento motivador para la participación.

### 2.2.6. Estructura.

El presente programa se compone de siete módulos repartidos en 32 sesiones, es por lo tanto un programa a desarrollar a lo largo del curso escolar, siendo la relación entre módulos y sesiones la siguiente:

Módulo 1. Nos conocemos (1 sesión)

Módulo 2. Conociendo el cómic (2 sesiones)

Módulo 3. Habilidades de comunicación (3 sesiones)

Módulo 4. Autocontrol emocional (6 sesiones)

Módulo 5. Resolución de problemas (6 sesiones)

Módulo 6. Habilidades sociales (11 sesiones)

Módulo 7. Desarrollo de valores (3 sesiones)

Actividades complementarias

Dentro de cada módulo encontramos:

- El objetivo: lo que pretendemos conseguir.
- La duración: nos indica el número de sesiones (de 50 minutos) a trabajar en ese módulo.
- El contenido en el que aparecen una serie de apartados: las *cuestiones previas*, que son conceptos que consideramos que la persona que va a impartir el programa debe de conocer antes del inicio de cada módulo; las *sesiones* que vamos a impartir; la *síntesis de Pipes* que es el resumen de los contenidos del módulo y que debemos colgar al finalizarlo en el corcho correspondiente; las *lecturas para ampliar* que es una pequeña recomendación para ampliar conocimientos específicos y profundizar en los contenidos de cada módulo si el profesor lo considera conveniente.
- Los materiales aparecen de dos tipos: *material del profesor* que es el que él utiliza, bien en formato lectura, en transparencia o fotocopia; el *material del alumno*, que entrega el profesor en el momento que se indica y es necesario para realizar algunos ejercicios.
- En cada sesión veremos que hay dos tamaños diferentes de letra *uno más grande y otro más pequeño y sombreado*, el primero son instrucciones para el profesor y el segundo es lo que el profesor debe decir a los alumnos (conocimientos e instrucciones para realizar las actividades).

Las actividades complementarias corresponden a actividades diversas como: análisis de textos escritos (poesías, cuentos), convivencias fuera del centro, entrevistas a personas

del centro, visitas a determinados lugares de Valencia, etcétera. El objetivo de estas actividades es crear mayor cohesión de grupo y facilitar experiencias de éxito escolar, ya que algunas de las actividades realizadas sirven para aumentar la nota de diversas materias.

La frecuencia de las sesiones es de dos por semana en grupos de hasta 10 alumnos. Las 32 sesiones programadas están pensadas para impartirse en sesiones de 50 minutos, no obstante si tuviéramos que realizar más sesiones por la razón que fuese (buena aceptación en alguna actividad y alguna sesión se alarga) no supondría ningún problema al estar pensado para todo el curso escolar.

A continuación detallamos la estructura y contenido de cada módulo:

*Módulo 1. Nos conocemos:*

Los objetivos en este módulo son que los alumnos se conozcan, dar a conocer los objetivos y contenidos del programa y que el grupo cree sus propias normas de funcionamiento.

Tiene una duración de una sesión en la que los alumnos y el profesor realizan un metafórico “paseo por los corchos”, en él van descubriendo los contenidos y actividades que se realizarán durante la aplicación del programa, además descubrirán a Pipes, un personaje de cómic que representa a un alumno que ya ha participado en el programa y que les acompaña desde el principio ayudando a contar mediante una serie de viñetas los contenidos que se trabajarán y realizando los resúmenes de los diferentes módulos (síntesis de Pipes).

Previamente al inicio del programa el profesor habrá colgado en la pared corchos o cartulinas grandes, uno por cada módulo, en cada corcho se cuelga la portada en cómic de los diferentes módulos y las actividades complementarias. Conforme se vaya avanzando en la aplicación del programa se colgarán también las síntesis de Pipes.

*Módulo 2. Conociendo el cómic:*

En este módulo se pretende que los alumnos conozcan los elementos básicos del cómic, aprendan a crear una historia utilizando los elementos del cómic y practiquen el dibujo de diferentes imágenes.

Durante las dos sesiones que dura este módulo se enseña a los alumnos a realizar el dibujo de un personaje de manera simple, siguiendo un proceso establecido, recalcando que lo importante no es que se dibuje bien o mal, lo verdaderamente importante es la creación de la historia.

*Módulo 3. Habilidades de comunicación:*

El objetivo durante este módulo es que los alumnos comprendan qué es la comunicación y aprendan y practiquen mensajes que la faciliten.

El módulo se desarrolla a lo largo de tres sesiones. Durante la primera sesión se pretende que los alumnos reflexionen sobre qué es la comunicación y la importancia de realizar preguntas abiertas para facilitarla así como utilizar adecuadamente el lenguaje no verbal. En la segunda sesión el objetivo es que los alumnos practiquen la escucha activa y los mensajes que facilitan la comunicación. En la última sesión se realiza una actividad de cómic en la que tienen que dibujar viñetas con los diálogos realizados en las anteriores sesiones o el resumen del módulo en forma de cómic.

Para finalizar se cuelga en el corcho correspondiente al módulo la síntesis de Pipes.

*Módulo 4. Autocontrol emocional:*

En este módulo el objetivo es que los alumnos aprendan a identificar diferentes sentimientos y pensamientos negativos para poder controlar sus emociones y no reaccionar de forma impulsiva. Para intentar conseguir este autocontrol se desarrollan a lo largo de seis sesiones una serie de estrategias relacionadas con: la identificación de situaciones en las que suele perder el control, la identificación de señales internas y externas que indiquen que se está entrando en una inercia en la que podemos perder el control, el manejo de las primeras sensaciones físicas y el manejo de los pensamientos que aparecen en las situaciones de riesgo.

Durante el desarrollo del módulo se incluyen varias actividades de cómic en la que se dibujan simbólicamente sentimientos y se crean historias donde los personajes ponen en práctica el autocontrol, para acabar encontramos la síntesis de Pipes.

*Módulo 5. Resolución de problemas:*

En este módulo se pretende que los alumnos aprendan y pongan en práctica las diferentes etapas de resolución de un problema interpersonal. El módulo de resolución de problemas es una modificación de los programas de Platt y Spivack (1975) y Platt y Duome (1981) para el tratamiento de alcohólicos y toxicómanos.



Tiene una duración de seis sesiones. Las diferentes etapas de resolución de problemas: definir un problema, buscar alternativas, pensar en las consecuencias, tomar una decisión y desarrollar un plan de acción se van combinando con dos sesiones de cómic en las que se pretende que los alumnos creen una historia en la que un personaje tenga un problema y vaya poniendo en práctica las diferentes etapas de resolución.

Como en el resto de módulos para concluir utilizamos la síntesis de Pipes.

#### *Módulo 6. Habilidades sociales:*

El objetivo fundamental en este módulo es que el alumno aprenda una serie de habilidades necesarias para relacionarse con los demás y una forma de llevarlas a cabo que le sea útil y beneficioso. Las habilidades sociales que se trabajan durante once sesiones, combinadas con sesiones de cómic, son las siguientes: iniciar, mantener y finalizar una conversación, negociar, expresar quejas, desagrado o hacer una crítica, enfrentarse al enfado de otros, saber decir “no”, expresar afecto, ligar o conseguir citas, disculparse, pedir favores, prestar ayuda, hacer y aceptar un cumplido y dar las gracias.

Para llevar a cabo el aprendizaje de las diferentes habilidades en el programa se trabaja con una técnica modificada de la Terapia de Aprendizaje Estructurado de Goldstein, Sprafkin y Gershaw (1979) que consta de cinco momentos: pre-tratamiento, modelado, *role-playing*, *feedback* y transferencia.

#### *Módulo 7. Desarrollo de valores:*

El objetivo fundamental en este módulo es crear en el alumno conflicto cognitivo por medio de los dilemas morales de forma que se pueda producir un pensamiento en un nivel superior de juicio moral. Tiene una duración de tres sesiones, aunque puede ampliarse si se incluyen más dilemas morales. El proceso de discusión moral que se desarrolla en el programa sigue los siguientes pasos:

1. Presentación del dilema moral.
2. El profesor lee la historia y aclara posibles dudas. Al final se plantea una pregunta sobre el personaje central y se fomenta que el alumno se posicione sobre lo que debería hacer y por qué.
3. Toma de posición del alumno con respecto al dilema. El alumno decide qué haría y por qué anotando sus razones para actuar de esa forma.

4. Debate en grupo, escuchando las opiniones y argumentos de todos.

5. Introducción de dilemas complementarios: son matices que se añaden al dilema original y que permiten aumentar el grado de diferencia de opiniones si desde el inicio existiera un acuerdo.

Al acabar el módulo se realiza la síntesis de Pipes.

### **2.2.7. Procedimiento.**

Antes, durante y después de la aplicación del programa debemos realizar una serie de pasos para la correcta gestión de todo el proceso, llevando a cabo las siguientes acciones:

- *Presentación del programa al Equipo Directivo.* Antes de realizar ninguna acción es necesario presentar el programa al equipo directivo del centro para que autorice su puesta en marcha y poder solicitar su inclusión en un proyecto de compensación educativa.
- *Presentación del programa al Equipo Docente de Aula o al Claustro de Etapa.* Una vez autorizado el proyecto por el Equipo Directivo debemos presentarlo a los Equipos Docentes de Aula o al Claustro de Etapa. Explicar el objetivo principal del programa y la importancia de su implicación para realizar la evaluación y participación en actividades complementarias. También es importante explicarles que los alumnos que van a participar en el programa saldrán del aula a determinadas horas y habrá que tener en cuenta las actividades realizadas ese día para darlas al alumno y explicarlas de forma individual en caso de que no las entienda.
- *Selección del alumnado por el Equipo Docente de Aula.* Es importante una implicación de todo el profesorado para que propongan a los alumnos que van a participar en el programa.
- *Reunión individual con la familia del alumno que participará en el programa y autorización de la participación.* A ellos hay que transmitirles que es una oportunidad para que sus hijos aprendan una serie de habilidades de las que están carentes y que el desarrollo de las mismas les supondrá un mejor ajuste personal y social.
- *Reunión individual con los alumnos que conformarán cada uno de los grupos.* Le explicaremos a cada alumno, que si quiere, va a participar en un programa en el que vamos a dibujar cómic, el objetivo final es crear un libro con la suma de las diferentes historias de cómic y con otras actividades que se realizarán y que algunas de ellas le ayudarán a subir nota en algunas asignaturas. Como todos los cómics, se le explica que el nuestro también tendrá diferentes temas, entre los temas que veremos están las relaciones con los demás, el autocontrol para pensar más las cosas antes de

actuar. A continuación, le preguntamos si alguna vez ha tenido algún problema por reaccionar sin pararse a pensar y le hablamos de las ventajas que supone aprender a controlarse y a solucionar determinados problemas de otra manera. Por último, le preguntamos si quiere participar en este proyecto y firma un compromiso de participación. Es básica esta primera toma de contacto, debemos saber transmitir a cada alumno lo importante que resulta para él aprender una serie de conocimientos y destrezas que le evitarán una parte importante de los problemas con los que ahora se encuentran. Es un momento clave ya que es importante que el alumno entienda las ventajas de asistir a un programa que le va a ayudar a mejorar su relación con los demás.

- *Evaluación pre-programa.* Nos interesa saber qué conductas o formas de relación presentan nuestros alumnos antes de aplicar el programa. Para ello, hemos construido unos cuestionarios que deben cumplimentar los profesores y los alumnos seleccionados antes de la aplicación del programa. Los alumnos cumplimentan dos, uno escolar y otro familiar. Son cuestionarios breves presentados en una escala tipo Likert que explicaremos detalladamente en la parte empírica.
- *Aplicación del programa.* En los puntos siguientes explicamos con detalle las características del mismo.
- *Reuniones de coordinación.* Las reuniones de coordinación con los profesores se pueden establecer como un apartado dentro de las reuniones ordinarias de coordinación de aula, en ellas preguntaremos por la evolución de los alumnos y nos establecerá el *feedback* necesario para realizar los ajustes pertinentes. Con los padres es muy importante establecer contactos individuales, para ver la evolución y si es necesario mediar en algún conflicto que pudiera surgir, para ello establecemos reuniones periódicas donde se intercambia información sobre el alumno y se establecen algunas estrategias para que los padres pongan en marcha en casa con el fin de mejorar la comunicación, reforzar su trabajo diario, etcétera.
- *Evaluación post-programa.* Una vez aplicado todo el programa se deben cumplimentar otra vez los cuestionarios. La finalidad es poder comparar que cambios se han producido en los alumnos (desde la perspectiva de los alumnos y profesores) tras aplicar el programa.
- *Seguimiento el próximo curso.* Creemos conveniente efectuar un seguimiento con los alumnos que han intervenido en el programa con el fin de ayudarles a poner en práctica las habilidades y estrategias aprendidas. Por ello llevamos a cabo, durante el año siguiente a la participación en el programa, una serie de reuniones individuales donde analizamos posibles problemas que le puedan surgir e intentamos establecer

las mejores estrategias de solución recordando lo aprendido en el programa durante el año anterior.

Hasta este punto hemos desarrollado el proceso de creación, estructura, objetivos, metodología y procedimiento del PPSEE que resumimos en la Tabla 2.1 (el programa completo puede encontrarse en el Anexo A).

Tabla 2.1. Objetivos, metodología, procedimiento y estructura del Programa El Pensamiento Prosocial en Entornos Educativos.

| MÓDULOS                        | OBJETIVOS   | METODOLOGÍA  | PROCEDIMIENTO  |
|--------------------------------|---|--|--|
| 1. NOS CONOCEMOS               | Realizar la presentación de los miembros del grupo y conocer los objetivos y contenidos del programa. Crear las propias normas de funcionamiento del grupo. | Creación de historias y dibujo de cómic.<br>Instrucción verbal.<br>Refuerzo verbal.<br>Debate en grupo.<br>Lluvia de ideas.<br>Modelado. | 1. Presentación programa.<br>2. Selección alumnos.<br>3. Reunión con familia.<br>4. Reunión individual con alumnos.<br>5. Evaluación pre-programa. |
| 2. CONOCIENDO EL CÓMIC         | Dar a conocer a los alumnos los elementos básicos del cómic. Aprender a crear una historia. Practicar el dibujo de diferentes imágenes.                     | Role-playing.<br>Retroalimentación.<br>Respiración profunda.<br>Autoinstrucciones.   | 6. Aplicación.<br>7. Reuniones de coordinación.<br>8. Evaluación post-programa.  |
| 3. HABILIDADES DE COMUNICACIÓN | Comprender qué es la comunicación y mensajes que la faciliten.  | Clarificación de valores.<br>Dilemas morales.  | 9. Seguimiento.  |
| 4. AUTOCONTROL EMOCIONAL       | Enseñar a los alumnos a identificar y controlar sus emociones y pensamientos negativos para no reaccionar de forma impulsiva.                               | Generalización.  |  |
| 5. RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS     | Aprender y practicar las diferentes etapas de resolución de un problema interpersonal.  |  |  |
| 6. HABILIDADES SOCIALES        | Aprender y practicar las diferentes habilidades sociales  |  |  |
| 7. VALORES                     | Crear conflicto cognitivo a través de los dilemas morales para producir un pensamiento en un nivel superior de juicio moral                                 |  |  |

### **2.2.8. Evaluación.**

Para la evaluación del programa se utilizan tres cuestionarios diseñados *ad hoc*: COSOE (Cuestionario para la competencia social en el entorno escolar), COSOF (Cuestionario para la competencia social en el entorno familiar) y COSOP (Cuestionario para la competencia social evaluada por los profesores). Las características de los tres cuestionarios se especifican en el siguiente apartado.



### **3. Estudio de validación de los cuestionarios diseñados para evaluar la eficacia del programa de Pensamiento Prosocial en Entornos Educativos.**

#### **3.1. Objetivo**

Puesto que el programa PPSEE fue diseñado *ad hoc* no existían instrumentos con los que poder evaluar de forma específica todos los aspectos trabajados en él. Por esta razón, se planteó un estudio empírico cuyo objetivo fue crear y validar tres cuestionarios que permitieran evaluar la eficacia del programa. Dos de ellos evaluaron la competencia social desde la perspectiva del adolescente dentro del ámbito escolar y familiar. Un tercer instrumento fue diseñado para evaluar la competencia social del alumno en el entorno escolar desde la perspectiva del docente. A lo largo de este punto se presenta en primer lugar, el método de nuestro estudio, en segundo lugar los resultados obtenidos y por último, la discusión.

#### **3.2. Método**

##### **3.2.1. Participantes.**

Los participantes fueron alumnos que pertenecían a un centro privado concertado de Valencia “Escuelas de Artesanos”, se seleccionó este centro porque en él se iba a implementar posteriormente el programa de Pensamiento Prosocial en Entornos Educativos (PPSEE), por lo que las características de los participantes para la elaboración de los cuestionarios eran muy similares a las características de los futuros participantes en el PPSEE.

Para la validación del cuestionario en el ámbito escolar participaron 175 alumnos, un 50.9 % pertenecían a 1º de Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO); ( $n = 89$ ), un 20% a 2º ( $n = 35$ ), un 15.4% a 3º ( $n = 27$ ) y un 13.7% a 4º ( $n = 24$ ), estos resultados quedan reflejados en la Figura 3.1.

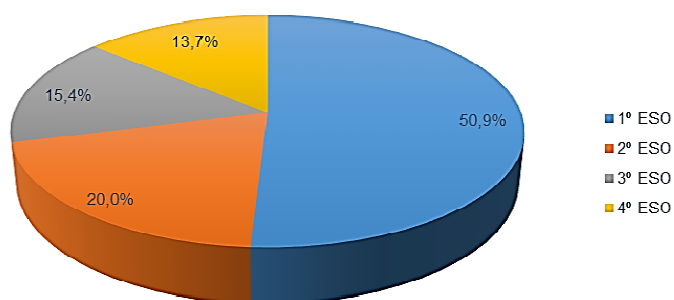


Figura 3.1. Porcentaje de alumnos participantes para cuestionario escolar según curso

Su rango de edad osciló entre los 11 y los 18 años ( $M = 13.63$ ;  $DT = 1.642$ ). En cuanto al sexo, el 45% fueron chicos ( $n = 80$ ) y un 54.3% chicas ( $n = 95$ ), (ver Figura 3.2)

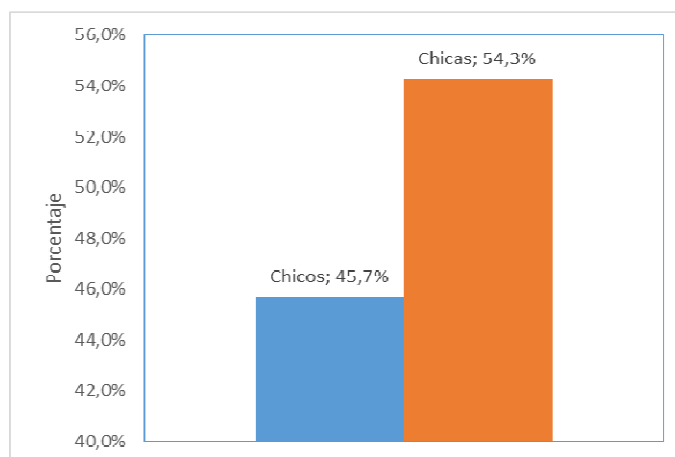


Figura 3.2. Porcentaje de alumnos participantes para cuestionario escolar según sexo

Para construir el cuestionario familiar participaron 179 alumnos, un 53.1% eran de 1º de ESO ( $n = 95$ ), un 18.4% de 2º ( $n = 33$ ), el 15.1% eran de 3º ( $n = 27$ ) y un 13.4% de 4º ( $n = 24$ ), estos datos quedan reflejados en la Figura 3.3.



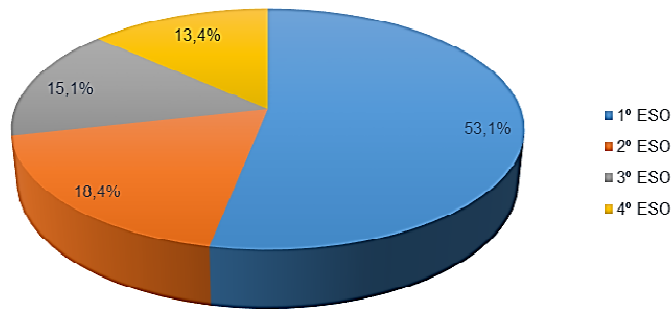


Figura 3.3. Porcentaje de alumnos participantes para cuestionario familiar según curso

El rango de edad fue de 11 a 18 años ( $M = 13.61$ ;  $DT = 1.62$ ). En función del sexo un 46.4% eran chicos ( $n = 83$ ) y un 53.6% chicas ( $n = 96$ ), estos datos se reflejan en la Figura 3.4.

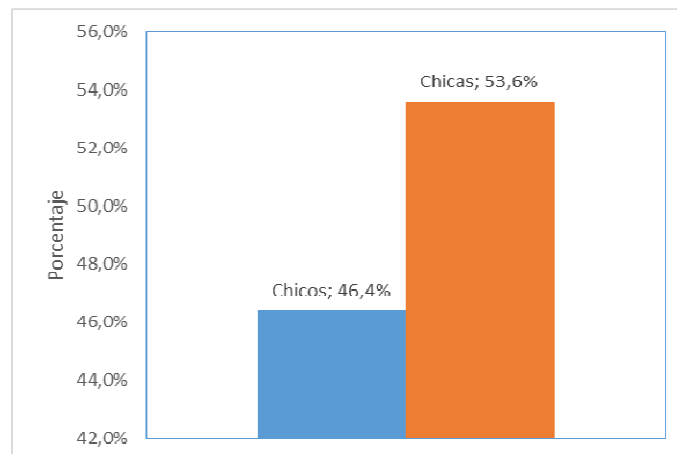


Figura 3.4. Porcentaje de alumnos participantes para cuestionario familiar según sexo

Por último, para validar el cuestionario para profesores participaron 16 profesores y 168 alumnos. De los profesores un 37.5% ( $n = 6$ ) evaluaron a los alumnos de 1º de ESO, un 31.3% ( $n = 5$ ) a los de 2º, un 12.5% ( $n = 2$ ) a los de 3º y un 18.7% a los de 4º.

En cuanto a los alumnos participantes, un 33.3% eran de 1º de ESO ( $n = 56$ ), un 22.6% de 2º ( $n = 38$ ), el 17.3% eran de 3º ( $n = 29$ ) y un 26.8% de 4º ( $n = 45$ ), estos datos quedan reflejados en la Figura 3.5.

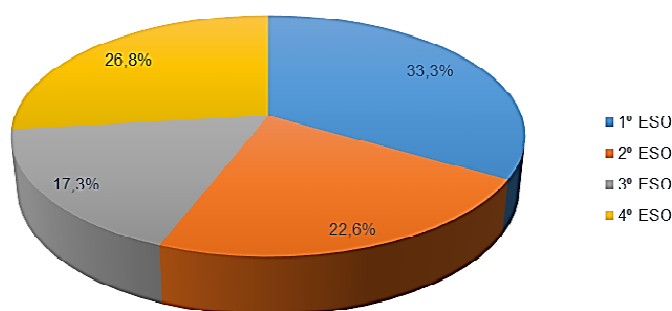


Figura 3.5. Porcentaje de alumnos participantes para cuestionario profesores según curso

Su rango de edad osciló entre los 12 y los 18 años ( $M = 14.47$ ;  $DT = 1.50$ ). En cuanto al sexo, el 50% fueron chicos ( $n = 84$ ) y un 50% chicas ( $n = 84$ ), podemos observar estos datos en la Figura 3.6

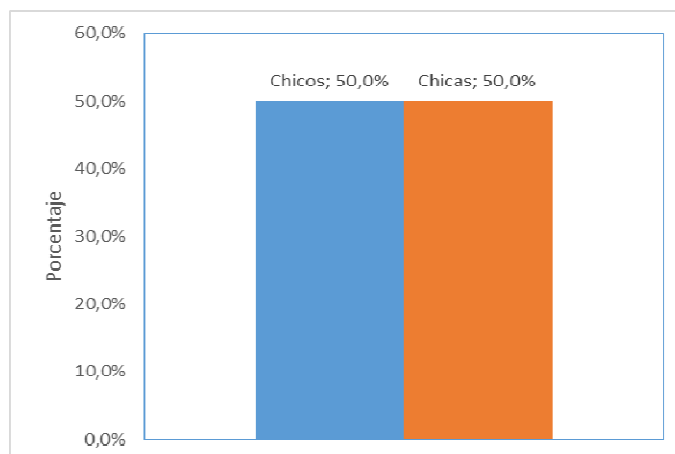


Figura 4.6. Porcentaje de participantes para cuestionario profesores según sexo

### 3.2.2. Instrumentos.

Se crearon tres cuestionarios: (a) Cuestionario de Competencia Social Escolar (COSOE), (b) Cuestionario de Competencia Social Familiar (COSOF) y (c) Cuestionario de Competencia Social para Profesores (COSOP). Los constructos teóricos relacionados con la competencia social directamente relacionados con el programa fueron: habilidades de comunicación, autocontrol emocional, habilidades sociales, resolución de problemas y valores. Estas cinco áreas de la competencia social fueron seleccionadas por ser las que se trabajan específicamente en el PPSEE. Para cada cuestionario se generaron ítems que evaluaran las áreas trabajadas en el programa. En el COSOE y en el COSOF se evaluaron las cinco áreas desde la percepción del estudiante, sin embargo en el COSOP se evaluó la

competencia social del alumno en el contexto escolar desde la perspectiva del profesor. En este último cuestionario no se consideró el área de valores dado que es un área que no es habitualmente evaluada por un observador externo.

En su versión inicial, el “Cuestionario de Competencia Social Escolar” estaba formado por 72 ítems, el “Cuestionario de Competencia Social Familiar” por 67 ítems y el “Cuestionario de Competencia Social para Profesores” por 36 ítems. Los dos primeros cuestionarios que cumplimentaba el alumno constaban de una escala de respuesta tipo Likert de 4 puntos: 1 “nunca lo hago”, 2 “alguna vez”, 3 “a menudo” y 4 “siempre”. El COSOP que cumplimenta el profesor constaba de una escala Likert de cinco puntos: 1 “nunca lo hago”, 2 “muy pocas veces”, 3 “alguna vez”, 4 “a menudo” y 5 “siempre”. Este último cuestionario estuvo basado en otro utilizado en una investigación anterior (Fernández- Durán, 2004), por esta razón no consta de la misma escala de respuestas que los dos anteriores. Las versiones iniciales de los tres cuestionarios se adjuntan en el Anexo B.

### **3.2.3. Procedimiento.**

El pase de los cuestionarios a los participantes se realizó en el centro concertado Escuelas de Artesanos de Valencia, situado en el barrio de Ruzafa. En primer lugar, se explicó al equipo directivo los objetivos que se perseguían al realizar esta recogida de datos, tras plantearse en el Consejo Escolar y dar su autorización, se pide autorización a las familias. La realización de los cuestionarios por parte de los alumnos participantes se llevó a cabo durante ocho sesiones, una sesión para cada curso escolar y para cada cuestionario. Se utilizaron las aulas del propio centro. Tras detallar el objetivo se explicaron las instrucciones para completar los cuestionarios y se utilizaron códigos para mantener el anonimato. La realización de los cuestionarios por parte de los profesores participantes tuvo lugar en cuatro sesiones, una para cada curso.

### **3.2.4. Diseño de investigación: análisis estadísticos.**

Se realizó un análisis de componentes principales (ACP) con rotación ortogonal (Varimax) para extraer la estructura subyacente a las respuestas dadas por los participantes. La consistencia interna de las distintas escalas se evaluó a partir del estadístico  $\alpha$  de Cronbach. Por último, se procedió a comprobar la validez convergente de los cuestionarios a través del estudio de las diferencias en las puntuaciones que los alumnos y profesores dieron en las escalas que componían los cuestionarios. El paquete estadístico SPSS versión 20.0 (SPSS Inc., Chicago, IL, USA) para Windows fue utilizado en la realización de estos análisis.

### 3.3. Resultados

#### 3.3.1. Resultados de los Análisis de Componentes Principales.

A continuación presentamos los resultados obtenidos para cada cuestionario.

##### a. Cuestionario de Competencia Social Escolar.

Previo a la realización del análisis de componentes principales (ACP), se analizó la adecuación muestral de los ítems iniciales del cuestionario a partir del análisis de la diagonal de la matriz de correlación antiimagen. El 97% de los ítems obtuvieron índices de moderados a muy óptimos ( $M.S.A. > .70$ ), no existiendo ningún ítem dentro de la categoría de inaceptable. El índice Kaiser-Meyer-Olkin ( $K.M.O.= .83$ ) y la prueba de esfericidad de Bartlett, indicaron la posibilidad estadística de realizar la factorización de los ítems del cuestionario (Kaiser, 1974). Se realizó un análisis de componentes principales con rotación ortogonal (Varimax) con el objetivo de extraer la estructura subyacente del cuestionario. El criterio "Scree test" de Cattell (1966) mostró como más adecuada la solución factorial de 5 factores. Tras la rotación, se procedió a eliminar los ítems que cumplieron alguna de las siguientes condiciones: (a) saturaciones factoriales entre  $-.30$  y  $+.30$ ; (b) saturaciones factoriales similares en dos o más categorías y (c) criterio teórico, es decir, ítems que no tenían una clara relación conceptual con el resto de los ítems del factor. Atendiendo a estos criterios un total de 23 ítems fueron eliminados, en el Anexo C podemos ver la matriz de componentes rotados inicial con todos los ítems.

Los 49 ítems restantes se agruparon en 5 factores que explicaron un 45% de la varianza total. El primer factor agrupó 10 ítems que evalúan si el alumno/a pone en práctica dentro del entorno escolar una serie de habilidades para demostrar al compañero/a mediante lenguaje verbal y no verbal que sigue su conversación y le escucha. Explicó el 9.7% de la varianza y fue denominado "*Habilidades de comunicación*". El segundo factor agrupó 8 ítems que evalúan si el alumno/a se enfada con facilidad y le cuesta controlar sus impulsos ante determinadas situaciones y también si es capaz de reconocer señales internas y externas que le indican que va a iniciar la pérdida de control con una varianza explicada del 6.6%. El factor fue denominado "*Impulsividad*". El tercer factor reunió 13 ítems que tenían que ver con la capacidad de poner en práctica diferentes habilidades siguiendo las etapas dentro de la resolución de problemas interpersonales como son: reconocer señales internas y externas que le indican que tiene un problema, pensar en varias soluciones posibles, analizar las consecuencias de cada solución teniendo en cuenta el tiempo y la implicación para uno mismo y para los demás, elegir la mejor opción y planificar cómo llevarla a cabo con una varianza explicada del 11.4%. Este factor se denominó

“*Resolución de problemas*”. El cuarto factor agrupó 10 ítems relativos a utilizar una serie de habilidades en su relación con los demás compañeros como son: ponerse en lugar del otro, iniciar, mantener y finalizar conversaciones, expresar afecto, compartir, disculparse, negociar, realizar cumplidos, prestar ayuda y dar las gracias, explicó el 8.7% de la varianza. Fue denominado “*Habilidades sociales*”. El quinto factor agrupó 8 ítems que evalúan la práctica de conductas que tienen que ver con determinados valores de reconocimiento de los demás, tolerancia, compromiso, respeto y cooperación, explicó un 8.9% de la varianza. Este último factor se denominó “*Valores*”. Los datos del Análisis Factorial exploratorio para el COSOE quedan reflejados en la Tabla 3.1.

Tabla 3.1. Resultados del Análisis Factorial exploratorio del Cuestionario de Competencia Social Escolar (N= 175)

| Factor                             | Ítem  | Carga factorial |  |
|------------------------------------|---|-----------------|--|
| <i>Habilidades de Comunicación</i> | 1. Cuando un/a compañero/a me habla presto atención escuchando atentamente  | .47             |  |
|                                    | 2. Cuando hablo con otro/a compañero/a mantengo una postura correcta dejando la distancia adecuada  | .48             |  |
|                                    | 3. Expreso mis sentimientos   | .45             |  |
|                                    | 6. Cuando hablo con un/a compañero/a sigo la conversación haciendo preguntas.   | .65             |  |
|                                    | 7. Cuando mantengo una conversación con un/a compañero/a le miro a los ojos   | .65             |  |
|                                    | 8. Cuando mantengo una conversación con el/la profesor/a le miro a los ojos.  | .48             |  |
|                                    | 10. Durante una conversación para demostrar a mi compañero/a que le entiendo asiento con la cabeza  | .48             |  |
|                                    | 12. Mientras otro/a compañero/a me habla yo le intento demostrar mediante gestos que le entiendo  | .38             |  |
|                                    | 13. Cuando mantengo una conversación con algún/a compañero/a el volumen de mi voz es adecuado, ni muy alto, ni muy bajo   | .44             |  |
|                                    | 26. Cuando un/a compañero/a hace algo que no me gusta le digo cómo me siento  | .33             |  |
| $\alpha$ de Cronbach<br>.78        |   |                 |  |
| Varianza explicada<br>9.7%         |   |                 |  |
| <i>Impulsividad</i>                | 16. Me enfado con facilidad   | .59             |  |
|                                    | 17. Si un/a compañero/a me lleva la contraria reacciono agresivamente de forma verbal   | .56             |  |
|                                    | 18. Si un/a compañero/a me lleva la contraria reacciono agresivamente de forma física   | .64             |  |
|                                    | 19. Si el profesor/a me contradice reacciono impulsivamente y le contesto sin pensar lo que voy a decir   | .50             |  |
|                                    | 20. Reconozco ante qué situaciones pierdo el control y me enfado muchísimo  | .62             |  |
|                                    | 21. Ante una situación que me puede irritar mucho, me doy cuenta de ciertas sensaciones físicas, pensamientos y sentimientos que me indican que voy a perder el control | .44             |  |
|                                    | 30. Actúo sin pensar las cosas antes  | .60             |  |
|                                    | 31. Cuando me llevan la contraria reacciono impulsivamente sin pararme a pensar   | .68             |  |
|                                    | $\alpha$ de Cronbach<br>.74   |                 |  |
|                                    | Varianza explicada<br>6.6.%   |                 |  |
| <i>Resolución de Problemas</i>     | 46. Reconozco señales internas (sentimientos, pensamientos, sensaciones físicas) que me indican que tengo un problema   | .64             |  |
|                                    | 47. Me doy cuenta de que tengo un problema con un/a compañero/a por su forma de reaccionar  | .32             |  |
|                                    | 49. Cuando tengo un problema con un/a compañero/a pienso en varias soluciones posibles  | .48             |  |
|                                    | 50. Cuando tengo un problema con otro/a compañero/a pienso en las posibles consecuencias qué pueden tener hacer una cosa u otra   | .40             |  |
|                                    | $\alpha$ de Cronbach<br>.90   |                 |  |
| Varianza explicada<br>11.4.%       |   |                 |  |

Continuación de Tabla 3.1. Resultados del Análisis Factorial exploratorio del Cuestionario de Competencia Social Escolar (N= 175)

|                             |   |     |
|-----------------------------|---|-----|
|                             | 52. Cuando elijo la solución a un problema, que pueda tener con un/a compañero/a, planifico bien cómo llevarla a cabo   | .62 |
|                             | 53. A la hora de elegir la solución para resolver un problema con un/a compañero/a, tengo en cuenta las consecuencias que pueden haber para mí y para mi compañero/a                  | .52 |
|                             | 54. Elijo la solución a un problema con otro/a compañero/a teniendo en cuenta lo que puede suceder a corto y largo plazo  | .67 |
|                             | 56. Antes de tomar una decisión definitiva para resolver un problema con otro/a compañero/a analizo cuál de todas las opciones tiene más consecuencias positivas y menos negativas    | .54 |
|                             | 57. Cuando tengo un problema con algún/a compañero/a analizo mis sensaciones físicas  | .67 |
|                             | 58. Cuando tengo un problema con algún/a compañero/a analizo mis sentimientos   | .76 |
|                             | 59. Cuando tengo un problema con algún/a compañero/a analizo mis pensamientos   | .70 |
|                             | 60. A la hora de seleccionar una alternativa para solucionar un problema con un/a compañero/a pienso en cuál es mi objetivo y si la alternativa que he elegido me ayuda a conseguirlo | .51 |
|                             | 63. A la hora de tomar una decisión sobre algo, tengo en cuenta mis propios puntos de vista pero también el de los demás compañeros   | .35 |
| <i>Habilidades Sociales</i> | 24. Cuando un/a compañero/a me cuenta algo que le ha pasado imagino cómo se puede sentir y qué puede pensar   | .35 |
|                             | 32. Inicio, mantengo y finalizo conversaciones  | .35 |
| $\alpha$ de Cronbach .83    | 34. Soy afectuoso con mis compañeros  | .63 |
|                             | 35. Comparto mis cosas con otros compañeros   | .67 |
|                             | 36. Me relaciono con compañeros/as del sexo opuesto   | .67 |
| Varianza explicada 8.7.%    | 37. Cuando me he equivocado reconozco mi error y me disculpo  | .37 |
|                             | 42. Cuando estoy en desacuerdo con algo lo expreso de manera constructiva, ofreciendo nuevas soluciones   | .36 |
|                             | 43. Realizo cumplidos a mis compañeros/as u otras personas  | .42 |
|                             | 44. Si un compañero necesita ayuda se la presto   | .62 |
|                             | 45. Doy las gracias cuando me prestan algo o me ayudan  | .38 |
| <i>Valores</i>              | 27. Soy respetuoso/a con el/la profesor/a   | .64 |
|                             | 28. Si algo de lo que hago molesta a un/a compañero/a dejo de hacerlo   | .48 |
| $\alpha$ de Cronbach .83    | 29. Si algo de lo que hago molesta a un/a profesor/a dejo de hacerlo  | .56 |
|                             | 65. Soy tolerante con los demás compañeros  | .35 |
| Varianza explicada 8.7.%    | 66. Si me he comprometido con algo, cumplo mi compromiso  | .41 |
|                             | 67. Respeto las cosas de los demás compañeros   | .51 |
|                             | 69. Valoro las ideas y opiniones de los demás compañeros  | .54 |
|                             | 71. Coopero con mis compañeros a la hora de trabajar en grupo   | .57 |

b. Cuestionario de Competencia Social Familiar.

Al igual que en el anterior cuestionario previo a la realización del análisis de componentes principales, se analizó la adecuación muestral de los ítems iniciales del cuestionario a partir del análisis de la diagonal de la matriz de correlación antiimagen. El 98% de los ítems obtuvieron índices de moderados a muy óptimos ( $M.S.A. > .70$ ), se eliminó el ítem 19 por presentar un ( $M.S.A= .486$ ). En este caso el índice Kaiser-Meyer-Olkin fue ( $K.M.O.= .84$ ) que junto con la prueba de esfericidad de Bartlett, indicaron la posibilidad estadística de realizar la factorización de los ítems del cuestionario (Kaiser, 1974).

Se realizó un ACP con rotación ortogonal (Varimax) con el objetivo de extraer la estructura subyacente del cuestionario. El criterio "Scree test" de Cattell (1966) mostró como

más adecuada la solución factorial de 5 factores. Como en el anterior cuestionario tras la rotación, se procedió a eliminar los ítems que cumplieron alguna de las siguientes condiciones: (a) saturaciones factoriales entre  $-.30$  y  $+.30$ ; (b) saturaciones factoriales similares en dos o más categorías y (c) criterio teórico, es decir, ítems que no tenían una clara relación conceptual con el resto de los ítems del factor. A pesar de esto se mantuvieron tres ítems que no cumplieron con estas condiciones: el ítem 4 con saturación (.246), el ítem 6 con saturación (.227) y el ítem 17 con saturación (.277). Estos ítems no fueron eliminados por cuestiones teóricas, ya que se pretendía mantener una coherencia teórica con el anterior cuestionario y además se consideraba importante conocer el aspecto al que se referían los ítems. Un total de 21 ítems fueron eliminados, en el Anexo C se muestra la matriz de componentes rotados inicial con todos los ítems.

Los 46 ítems resultantes se agruparon en 5 factores que explicaron un 45.2% de la varianza total. El primer factor agrupó 7 ítems que evalúan al igual que en el anterior cuestionario si el alumno/a pone en práctica dentro del entorno escolar una serie de habilidades para demostrar al compañero/a mediante lenguaje verbal y no verbal que sigue su conversación y le escucha. Explicó el 6.5% de la varianza y fue denominado "*Habilidades de comunicación*". El segundo factor agrupó 7 ítems que evalúan si el alumno/a se enfada con facilidad y le cuesta controlar sus impulsos ante determinadas situaciones y también si es capaz de reconocer señales internas y externas que le indican que va a iniciar la pérdida de control con una varianza explicada del 6.6%. El factor fue denominado "*Impulsividad*". El tercer factor reunió 13 ítems que tenían que ver con la capacidad de poner en práctica diferentes habilidades siguiendo las etapas dentro de la resolución de problemas interpersonales como son: reconocer señales internas y externas que le indican que tiene un problema, pensar en varias soluciones posibles, analizar las consecuencias de cada solución teniendo en cuenta el tiempo y la implicación para uno mismo y para los demás, elegir la mejor opción y planificar cómo llevarla a cabo con una varianza explicada del 12.9%. Este factor se denominó "*Resolución de problemas*". El cuarto factor agrupó 9 ítems relativos a utilizar una serie de habilidades en su relación con los demás compañeros como son: ponerse en lugar del otro, iniciar, mantener y finalizar conversaciones, expresar afecto, compartir, disculparse, negociar, realizar cumplidos, prestar ayuda y dar las gracias, explicó el 8.7% de la varianza. Fue denominado "*Habilidades sociales*". El quinto factor agrupó 9 ítems que evalúan la práctica de conductas que tienen que ver con determinados valores de reconocimiento de los demás: tolerancia, compromiso, respeto y cooperación, explicó un 10.2% de la varianza. Este último factor se denominó "*Valores*". Estos resultados quedan reflejados en la Tabla 3.2.

Tabla 3.2. Resultados del Análisis Factorial exploratorio del Cuestionario de Competencia Social Familiar (N= 179)

| Factor   | Ítem   | Carga factorial |
|--|--|-----------------|
| <i>Habilidades de Comunicación</i><br>α de Cronbach .68<br>Varianza explicada 6.5% | 1. Cuando un familiar me habla presto atención escuchando atentamente  | .47             |
|  | 2. Cuando hablo con un familiar mantengo una postura correcta dejando la distancia adecuada  | .52             |
|  | 4. Intento comprender lo que piensa y cómo se siente otro familiar cuando me cuenta algo   | .24             |
|  | 5. Cuando algún familiar hace algo por mí que me ha gustado se lo digo   | .34             |
|  | 7. Cuando mantengo una conversación con un familiar le miro a los ojos   | .22             |
|  | 13. Miro a la cara de quien me está hablando   | .52             |
|  | 37. Cuando no quiero hacer algo lo digo de forma que no moleste al otro aunque manteniendo mi postura  | .48             |
| <i>Impulsividad</i><br>α de Cronbach .70<br>Varianza explicada 6.6%                | 15. Me enfado con facilidad  | .68             |
|  | 16. Si un familiar me lleva la contraria reacciono agresivamente de forma verbal   | .57             |
|  | 17. Si un familiar me lleva la contraria reacciono agresivamente de forma física   | .27             |
|  | 18. Reconozco ante qué situaciones pierdo el control y me enfado muchísimo   | .60             |
|  | 19. Ante una situación que me puede irritar mucho, me doy cuenta de ciertas sensaciones físicas, pensamientos y sentimientos que me indican que voy a perder el control          | .48             |
|  | 27. Actúo sin pensar las cosas antes   | .62             |
|  | 28. Cuando me llevan la contraria reacciono impulsivamente sin pararme a pensar  | .58             |
| <i>Resolución de Problemas</i><br>α de Cronbach .88<br>Varianza explicada 12.9%    | 41. Reconozco señales internas (sentimientos, pensamientos, sensaciones físicas) que me indican que tengo un problema  | .54             |
|  | 42. Me doy cuenta de que tengo un problema con un familiar por su forma de reaccionar  | .30             |
|  | 44. Cuando tengo un problema con un familiar pienso en varias soluciones posibles  | .56             |
|  | 45. Cuando tengo un problema con otro familiar pienso en las posibles consecuencias qué pueden tener hacer una cosa u otra   | .63             |
|  | 47. Cuando elijo la solución a un problema, que pueda tener con un familiar, planifico bien cómo llevarla a cabo   | .67             |
|  | 48. A la hora de elegir la solución para resolver un problema con un familiar, tengo en cuenta las consecuencias que pueden haber para mí y para él/ella                         | .60             |
|  | 49. Elijo la solución a un problema con otro familiar teniendo en cuenta lo que puede suceder a corto y largo plazo  | .70             |
|  | 51. Antes de tomar una decisión definitiva para resolver un problema con otro familiar analizo cuál de todas las opciones tiene más consecuencias positivas y menos negativas    | .73             |
|  | 52. Cuando tengo un problema con algún familiar analizo mis sensaciones físicas  | .54             |
|  | 53. Cuando tengo un problema con algún familiar analizo mis sentimientos   | .70             |
|  | 54. Cuando tengo un problema con algún familiar analizo mis pensamientos   | .66             |
|  | 55. A la hora de seleccionar una alternativa para solucionar un problema con un familiar pienso en cuál es mi objetivo y si la alternativa que he elegido me ayuda a conseguirlo | .71             |
|  | 58. A la hora de tomar una decisión sobre algo, tengo en cuenta mis propios puntos de vista pero también el de los demás   | .44             |
| <i>Habilidades Sociales</i><br>α de Cronbach .80<br>Varianza explicada 8.7%        | 6. Cuando hablo con un familiar sigo la conversación haciendo preguntas  | .61             |
|  | 10. Suelo sonreír a los demás  | .54             |
|  | 29. Inicio, mantengo y finalizo conversaciones   | .44             |
|  | 30. Si tengo un problema con algún familiar procuro llegar a un acuerdo  | .41             |
|  | 31. Soy cariñoso, expreso mi afecto  | .53             |
|  | 32. Comparto mis cosas con otros miembros de la familia  | .35             |
|  | 34. Pido favores a otros miembros de la familia cuando lo necesito   | .57             |
| 35. Si algo no me gusta expreso mis quejas de manera adecuada                      | .55  |                 |
| 38. Realizo cumplidos a los miembros de la familia                                 | .53  |                 |
| <i>Valores</i><br>α de Cronbach .81<br>Varianza explicada 10.2%                    | 25. Soy respetuoso/a con mis familiares  | .62             |
|  | 26. Si algo de lo que hago molesta a un familiar dejo de hacerlo   | .47             |
|  | 59. En general, la familia está por encima del dinero  | .43             |
|  | 60. Soy tolerante con los demás familiares   | .44             |
|  | 61. Si me he comprometido con algo, cumplo mi compromiso   | .49             |
|  | 62. Respeto las cosas de los demás familiares  | .57             |
|  | 63. Ayudo a mi familia   | .61             |
| 64. Valoro las ideas y opiniones de mis familiares                                 | .52  |                 |
| 66. Coopero con mis familiares en las tareas de casa                               | .37  |                 |
| 67. Me preocupo por el bienestar de mi familia                                     | .75  |                 |



c. Cuestionario de Competencia Social para Profesores.

Como en los anteriores cuestionarios, se analizó la adecuación muestral de los ítems iniciales a partir del análisis de la diagonal de la matriz de correlación antiimagen. El 95% de los ítems obtuvieron índices muy óptimos ( $M.S.A. > .80$ ), no se eliminó ningún ítem. De nuevo el índice Kaiser-Meyer-Olkin ( $K.M.O.= .93$ ) y la prueba de esfericidad de Bartlett, indicaron la posibilidad estadística de realizar la factorización de los ítems del cuestionario (Kaiser, 1974).

En esta ocasión también se realizó un ACP con rotación ortogonal (Varimax) con el objetivo de extraer la estructura subyacente del cuestionario. El criterio "Scree test" de Cattell (1966) mostró como más adecuada la solución factorial de 4 factores. Como en los anteriores cuestionarios tras la rotación, se procedió a eliminar los ítems que cumplieron alguna de las siguientes condiciones: (a) saturaciones factoriales entre  $-.30$  y  $+.30$ ; (b) saturaciones factoriales similares en dos o más categorías y (c) criterio teórico, es decir, ítems que no tenían una clara relación conceptual con el resto de los ítems del factor. Atendiendo a estos criterios 2 ítems fueron eliminados, en el Anexo C se muestra la matriz de componentes rotados inicial con todos los ítems.

Los 34 ítems resultantes se agruparon en 4 factores que explicaron un 68.9% de la varianza total. El primer factor reunió 4 ítems que evalúan la visión que tiene el profesor/a sobre si el alumno/a pone en práctica dentro del entorno escolar una serie de habilidades para demostrar al compañero/a mediante lenguaje verbal y no verbal que sigue su conversación y le escucha. Explicó el 8% de la varianza y se llamó "*Habilidades de comunicación*". El segundo factor constaba de 13 ítems (6 de ellos inversos) que evalúan la visión del profesor/a sobre si el alumno/a se enfada con facilidad y le cuesta controlar sus impulsos ante determinadas situaciones así como su respeto a determinadas normas de clase, tuvo una varianza explicada del 21.5%. El factor fue denominado "*Impulsividad*". El tercer factor agrupó 5 ítems relativos a la visión que el profesor/a tiene sobre la capacidad del alumno/a para poner en práctica diferentes habilidades siguiendo las etapas dentro de la resolución de problemas interpersonales como son: reunir información necesaria, pensar en varias soluciones posibles, analizar las consecuencias de cada solución, elegir la mejor opción y planificar cómo llevarla a cabo. Este factor explicó el 23.5% de la varianza y se llamó "*Resolución de problemas*". El cuarto factor reunió 12 ítems que tenían que ver con la visión que presenta el profesor/a sobre la práctica o no por parte de los alumnos/as de una serie de habilidades en su relación con los demás compañeros como son: iniciar, mantener y finalizar conversaciones, expresar afecto, compartir, llegar a acuerdos, prestar y recibir

ayuda, dar las gracias, explicó el 15.7% de la varianza. Fue denominado “*Habilidades sociales*”. Estos resultados se muestran en la Tabla 3.3.

Tabla 3.3. Resultados del Análisis Factorial exploratorio del Cuestionario de Competencia Social para Profesores (N= 168)

| Factor  | Ítem   | Carga factorial |
|---|--|-----------------|
| <i>Habilidades de Comunicación</i><br>$\alpha$ de Cronbach .73<br>Varianza explicada 8% | 1. Cuando un compañero o el profesor le habla presta atención, escuchando atentamente                                  | .68             |
|   | 2. Cuando habla con otra persona mantiene una postura correcta, mirando a los ojos y manteniendo la distancia adecuada | .70             |
|   | 3. Expresa sus sentimientos  | .40             |
|   | 4. Habla y se comunica con otros alumnos/as  | .43             |
| <i>Impulsividad</i><br>$\alpha$ de Cronbach .93<br>Varianza explicada 21.5%             | 5. Se enfada con facilidad   | .69             |
|   | 6. Si un compañero le lleva la contraria reacciona agresivamente de forma verbal                                       | .77             |
|   | 7. Si un compañero le lleva la contraria reacciona agresivamente de forma física                                       | .77             |
|   | 8. Si el profesor le lleva la contraria reacciona agresivamente de forma verbal  | .75             |
|   | 9. Si el profesor le lleva la contraria reacciona agresivamente de forma física  | .75             |
|   | 10. Piensa las cosas antes de actuar   | -.33            |
|   | 11. Cuando discute con un compañero/a lo hace sin perder los nervios   | -.56            |
|   | 31. Es respetuoso con el profesor  | -.62            |
|   | 32. Protesta cuando le mandan hacer algo   | .57             |
|   | 33. Cuando quiere hablar pide la palabra y espera su turno   | -.54            |
|   | 34. Respeta el material y las instalaciones del centro   | -.67            |
|   | 35. Respeta las cosas de los demás compañeros  | -.67            |
| 36. Perturba la marcha de las clases  | .67  |                 |
| <i>Resolución de Problemas</i><br>$\alpha$ de Cronbach .95<br>Varianza explicada 23.5%  | 12. Si tiene un problema con algún compañero/a se para e intenta ver cuál es   | .73             |
|   | 13. Antes de decidir la mejor solución para un problema con otro compañero/a reúne la información necesaria            | .85             |
|   | 14. Cuando tiene un problema con un compañero/a busca diferentes alternativas de solución                              | .85             |
|   | 15. Antes de solucionar un problema piensa en las consecuencias que tendrán las diferentes soluciones                  | .84             |
|   | 16. Piensa en un plan de acción para llevar a cabo la solución de un problema  | .88             |
|   |  |                 |
| <i>Habilidades Sociales</i><br>$\alpha$ de Cronbach .92<br>Varianza explicada 15.7%     | 17. Inicia, mantiene y finaliza conversaciones   | .58             |
|   | 18. Si tiene un problema es capaz de llegar a un acuerdo   | .35             |
|   | 19. Es afectuoso con sus compañeros  | .81             |
|   | 20. Comparte sus cosas con otros compañeros  | .68             |
|   | 21. Se relaciona con compañeros del sexo opuesto   | .67             |
|   | 22. Cuando se ha equivocado es capaz de disculparse  | .48             |
|   | 23. Pide ayuda cuando no sabe realizar una tarea (a compañeros o profesores)   | .33             |
|   | 24. Si algo no le gusta, expresa sus quejas de manera adecuada   | .37             |
|   | 27. Cuando está en desacuerdo con algo lo expresa de manera constructiva, ofreciendo nuevas soluciones                 | .39             |
|   | 28. Realiza cumplidos a sus compañeros u otras personas  | .79             |
|   | 29. Si un compañero necesita ayuda, se la presta   | .73             |
|   | 30. Da las gracias cuando se le presta algo o se le ayuda  | .52             |

### 3.3.2. Resultados del análisis de consistencia interna

Los índices de consistencia interna de los tres cuestionarios fueron evaluados mediante el coeficiente  $\alpha$  de Cronbach. A continuación, se muestran los diferentes índices obtenidos en cada una de las escalas de los cuestionarios así como las tablas correspondientes a los estadísticos total-elemento donde queda reflejada la conveniencia o no de mantener los ítems que componen cada escala.

## a) Cuestionario de Competencia Social Escolar

El coeficiente  $\alpha$  de Cronbach de la escala Habilidades de Comunicación fue de .78. La Tabla 3.4 informa de las relaciones entre los ítems de la escala. El alfa al eliminar cada uno de los ítems de la escala no mejoró en ningún caso y la correlación entre el elemento y el total osciló entre .39 y .56. Estos resultados señalaron la adecuación de los 10 ítems que componen la escala.

Tabla 3.4. Estadísticos total-elemento para la escala Habilidades de Comunicación en el cuestionario de Competencia Social Escolar

| Ítem | Media de la escala <sup>a</sup> | Varianza de la escala <sup>a</sup> | Correlación elemento-total corregida | Alfa de Cronbach <sup>a</sup> |
|------|---------------------------------|------------------------------------|--------------------------------------|-------------------------------|
| 1    | 25.86                           | 22.53                              | .44                                  | .76                           |
| 2    | 26.01                           | 21.09                              | .48                                  | .75                           |
| 3    | 26.60                           | 21.98                              | .35                                  | .77                           |
| 6    | 26.31                           | 21.10                              | .51                                  | .75                           |
| 7    | 26.08                           | 20.55                              | .56                                  | .74                           |
| 8    | 25.99                           | 21.66                              | .40                                  | .76                           |
| 10   | 26.31                           | 20.71                              | .46                                  | .75                           |
| 12   | 26.27                           | 21.74                              | .41                                  | .76                           |
| 13   | 26.09                           | 21.25                              | .48                                  | .75                           |
| 26   | 26.61                           | 21.23                              | .39                                  | .77                           |

Nota: a. Estadístico si se elimina el ítem

El  $\alpha$  de Cronbach de la escala Impulsividad fue .74. Como podemos observar en la Tabla 3.5, si eliminamos el ítem 21 la fiabilidad de la escala mejoraría ( $\alpha$  de Cronbach si se elimina el ítem= .77), sin embargo, y puesto que la saturación de este ítem dentro de la escala es adecuada (carga factorial= .44), se decide no eliminarlo por criterios teóricos, ya que mide un aspecto teórico importante. El resto de ítems no mejoraban la fiabilidad si eran eliminados, la correlación entre el elemento y el total osciló entre .20 y .60.

Tabla 3.5. Estadísticos total-elemento para la escala Impulsividad en el cuestionario de Competencia Social Escolar

| Ítem | Media de la escala <sup>a</sup> | Varianza de la escala <sup>a</sup> | Correlación elemento-total corregida | Alfa de Cronbach <sup>a</sup> |
|------|---------------------------------|------------------------------------|--------------------------------------|-------------------------------|
| 16   | 13.50                           | 13.12                              | .50                                  | .71                           |
| 17   | 14.03                           | 13.81                              | .46                                  | .72                           |
| 18   | 14.51                           | 14.71                              | .46                                  | .72                           |
| 19   | 14.34                           | 14.01                              | .48                                  | .71                           |
| 20   | 13.21                           | 13.33                              | .39                                  | .73                           |
| 21   | 13.34                           | 14.66                              | .20                                  | .77                           |
| 30   | 13.75                           | 12.87                              | .53                                  | .70                           |
| 31   | 13.89                           | 12.58                              | .60                                  | .68                           |

Nota: a. Estadístico si se elimina el ítem

La escala Resolución de Problemas obtuvo un  $\alpha$  de Cronbach fue .90, como se observa en la Tabla 3.6 esta fiabilidad no mejoraba al eliminar alguno de los ítems, la correlación entre el elemento y el total osciló entre .51 y .72.

Tabla 3.6. Estadísticos total-elemento para la escala Resolución de Problemas en el cuestionario de Competencia Social Escolar

| Ítem | Media de la escala <sup>a</sup> | Varianza de la escala <sup>a</sup> | Correlación elemento-total corregida | Alfa de Cronbach <sup>a</sup> |
|------|---------------------------------|------------------------------------|--------------------------------------|-------------------------------|
| 46   | 34,49                           | 55,493                             | ,542                                 | ,900                          |
| 47   | 34,29                           | 57,355                             | ,427                                 | ,905                          |
| 49   | 34,53                           | 54,273                             | ,707                                 | ,893                          |
| 50   | 34,41                           | 55,979                             | ,600                                 | ,898                          |
| 52   | 34,59                           | 54,288                             | ,669                                 | ,895                          |
| 53   | 34,46                           | 54,147                             | ,687                                 | ,894                          |
| 54   | 34,65                           | 54,194                             | ,721                                 | ,893                          |
| 56   | 34,56                           | 54,167                             | ,631                                 | ,896                          |
| 57   | 34,92                           | 54,741                             | ,517                                 | ,902                          |
| 58   | 34,69                           | 52,803                             | ,671                                 | ,894                          |
| 59   | 34,54                           | 53,549                             | ,667                                 | ,895                          |
| 60   | 34,53                           | 55,009                             | ,634                                 | ,896                          |
| 63   | 34,42                           | 56,578                             | ,562                                 | ,899                          |

Nota: a. Estadístico si se elimina el ítem

La escala Habilidades Sociales presentó un  $\alpha$  de Cronbach de .83 y como se observa en la Tabla 3.7 al eliminar cada uno de los ítems el alfa no mejoró en ningún caso, esto muestra que los 10 ítems de la escala son adecuados la correlación entre el elemento y el total osciló entre .35 y .61.

Tabla 3.7. Estadísticos total-elemento para la escala Habilidades Sociales en el cuestionario de Competencia Social Escolar

| Ítem | Media de la escala <sup>a</sup> | Varianza de la escala <sup>a</sup> | Correlación elemento-total corregida | Alfa de Cronbach <sup>a</sup> |
|------|---------------------------------|------------------------------------|--------------------------------------|-------------------------------|
| 24   | 29.11                           | 20.51                              | .58                                  | .81                           |
| 32   | 29.30                           | 22.10                              | .35                                  | .83                           |
| 34   | 29.23                           | 20.56                              | .55                                  | .81                           |
| 35   | 29.03                           | 20.52                              | .61                                  | .80                           |
| 36   | 28.83                           | 21.69                              | .45                                  | .82                           |
| 37   | 29.17                           | 20.78                              | .54                                  | .81                           |
| 42   | 29.42                           | 20.33                              | .58                                  | .81                           |
| 43   | 29.36                           | 20.47                              | .49                                  | .82                           |
| 44   | 28.89                           | 21.06                              | .60                                  | .81                           |
| 45   | 28.65                           | 22.49                              | .46                                  | .82                           |

Nota: a. Estadístico si se elimina el ítem

La escala Valores obtuvo un  $\alpha$  de Cronbach de .78. En la Tabla 3.8 se observa que el alfa al eliminar cada uno de los ítems de la escala no mejoró en ningún caso y la correlación entre el elemento y el total osciló entre .42 y .59. Estos resultados señalaron la adecuación de los 8 ítems que componen la escala.

Tabla 3.8. Estadísticos total-elemento para la escala Valores en el cuestionario de Competencia Social Escolar

| Ítem | Media de la escala <sup>a</sup> | Varianza de la escala <sup>a</sup> | Correlación elemento-total corregida | Alfa de Cronbach <sup>a</sup> |
|------|---------------------------------|------------------------------------|--------------------------------------|-------------------------------|
| 27   | 23.55                           | 12.05                              | .42                                  | .76                           |
| 28   | 23.99                           | 10.98                              | .49                                  | .75                           |
| 29   | 23.69                           | 11.27                              | .46                                  | .76                           |
| 65   | 23.80                           | 11.52                              | .43                                  | .76                           |
| 66   | 23.63                           | 11.91                              | .45                                  | .76                           |
| 67   | 23.37                           | 12.14                              | .51                                  | .75                           |
| 69   | 23.69                           | 11.30                              | .59                                  | .74                           |
| 71   | 23.52                           | 11.42                              | .54                                  | .74                           |

Nota: a. Estadístico si se elimina el ítem

#### b) Cuestionario de Competencia Social Familiar

En este cuestionario la escala Habilidades de comunicación mostró un  $\alpha$  de Cronbach de .68, como podemos apreciar en la tabla 3.9 la fiabilidad no mejoraba al eliminar algún elemento, la correlación entre el elemento y el total osciló entre .31 y .46, lo que muestra la adecuación de los 7 ítems de la escala.

Tabla 3.9. Estadísticos total-elemento para la escala Habilidades de Comunicación en el cuestionario de Competencia Social Familiar

| Ítem | Media de la escala <sup>a</sup> | Varianza de la escala <sup>a</sup> | Correlación elemento-total corregida | Alfa de Cronbach <sup>a</sup> |
|------|---------------------------------|------------------------------------|--------------------------------------|-------------------------------|
| 1    | 19.31                           | 8.90                               | .46                                  | .63                           |
| 2    | 19.51                           | 8.46                               | .39                                  | .64                           |
| 4    | 19.44                           | 8.59                               | .37                                  | .65                           |
| 5    | 19.25                           | 8.48                               | .37                                  | .65                           |
| 7    | 19.38                           | 8.36                               | .41                                  | .64                           |
| 13   | 19.26                           | 8.61                               | .43                                  | .63                           |
| 37   | 19.67                           | 8.69                               | .31                                  | .67                           |

Nota: a. Estadístico si se elimina el ítem

La escala Impulsividad presentó un  $\alpha$  de Cronbach de .70 y como se observa en la tabla 3.10 al eliminar el ítem 19 la fiabilidad de la escala mejoraría ( $\alpha$  de Cronbach si se elimina el ítem= .72), sin embargo, y puesto que la saturación de este ítem dentro de la escala es adecuada (carga factorial= .48), se decide no eliminarlo por criterios teóricos, ya que mide un aspecto importante dentro de la escala y se mantiene la coherencia con los

ítems evaluados con el Cuestionario de Competencia Social Escolar. El resto de ítems no mejoraban la fiabilidad si eran eliminados, la correlación entre el elemento y el total osciló entre .20 y .52.

Tabla 3.10. Estadísticos total-elemento para la escala Impulsividad en el cuestionario de Competencia Social Familiar

| Ítem | Media de la escala <sup>a</sup> | Varianza de la escala <sup>a</sup> | Correlación elemento-total corregida | Alfa de Cronbach <sup>a</sup> |
|------|---------------------------------|------------------------------------|--------------------------------------|-------------------------------|
| 15   | 11.87                           | 10.15                              | .52                                  | .63                           |
| 16   | 12.69                           | 11.37                              | .44                                  | .66                           |
| 17   | 13.10                           | 12.97                              | .29                                  | .69                           |
| 18   | 11.66                           | 10.18                              | .47                                  | .64                           |
| 19   | 11.89                           | 11.72                              | .20                                  | .72                           |
| 27   | 12.12                           | 10.47                              | .46                                  | .65                           |
| 28   | 12.29                           | 10.44                              | .50                                  | .64                           |

Nota: a. Estadístico si se elimina el ítem

La escala Resolución de problemas obtuvo un  $\alpha$  de Cronbach de .88, como se puede apreciar en la Tabla 3.11 la fiabilidad no mejoraba al eliminar algún elemento, la correlación entre el elemento y el total osciló entre .32 y .66, lo que muestra la adecuación de los 13 ítems de la escala.

Tabla 3.11. Estadísticos total-elemento para la escala Resolución de Problemas en el cuestionario de Competencia Social Familiar

| Ítem | Media de la escala <sup>a</sup> | Varianza de la escala <sup>a</sup> | Correlación elemento-total corregida | Alfa de Cronbach <sup>a</sup> |
|------|---------------------------------|------------------------------------|--------------------------------------|-------------------------------|
| 41   | 35.2                            | 53.13                              | .50                                  | .88                           |
| 42   | 35.2                            | 55.61                              | .32                                  | .89                           |
| 44   | 35.3                            | 52.73                              | .60                                  | .88                           |
| 45   | 35.3                            | 52.13                              | .63                                  | .87                           |
| 47   | 35.3                            | 51.17                              | .66                                  | .87                           |
| 48   | 35.2                            | 52.26                              | .63                                  | .87                           |
| 49   | 35.5                            | 51.84                              | .61                                  | .87                           |
| 51   | 35.3                            | 51.21                              | .62                                  | .87                           |
| 52   | 35.8                            | 52.85                              | .49                                  | .88                           |
| 53   | 35.4                            | 50.92                              | .66                                  | .87                           |
| 54   | 35.3                            | 51.50                              | .63                                  | .87                           |
| 55   | 35.3                            | 51.26                              | .66                                  | .87                           |
| 58   | 35.2                            | 54.33                              | .49                                  | .88                           |

Nota: a. Estadístico si se elimina el ítem

La escala Habilidades Sociales presentó un  $\alpha$  de Cronbach de .80 y como se observa en la Tabla 3.12 al eliminar cada uno de los ítems el alfa no mejoró en ningún caso, esto muestra que los 9 ítems de la escala son adecuados, la correlación entre el elemento y el total osciló entre .41 y .60.

Tabla 3.12. Estadísticos total-elemento para la escala Habilidades Sociales en el cuestionario de Competencia Social Familiar

| Ítem | Media de la escala <sup>a</sup> | Varianza de la escala <sup>a</sup> | Correlación elemento-total corregida | Alfa de Cronbach <sup>a</sup> |
|------|---------------------------------|------------------------------------|--------------------------------------|-------------------------------|
| 6    | 25.4                            | 19.8                               | .47                                  | .78                           |
| 10   | 24.9                            | 20.90                              | .43                                  | .79                           |
| 29   | 25.1                            | 20.25                              | .41                                  | .79                           |
| 30   | 25.1                            | 19.39                              | .53                                  | .78                           |
| 31   | 25.1                            | 18.98                              | .53                                  | .78                           |
| 32   | 24.9                            | 19.81                              | .52                                  | .78                           |
| 34   | 25.0                            | 19.80                              | .46                                  | .79                           |
| 35   | 25.3                            | 19.83                              | .49                                  | .78                           |
| 38   | 25.2                            | 18.66                              | .60                                  | .77                           |

Nota: a. Estadístico si se elimina el ítem

La escala Valores mostró  $\alpha$  de Cronbach de .81. Como podemos observar en la Tabla 3.13 si eliminamos el ítem 59 la fiabilidad de la escala mejoraría ( $\alpha$  de Cronbach si se elimina el ítem= .83), sin embargo, y puesto que la saturación de este ítem dentro de la escala es adecuada (carga factorial= .43), se decide no eliminarlo por criterios teóricos, ya que mide un aspecto importante dentro de la escala. El resto de ítems no mejoraban la fiabilidad si eran eliminados, la correlación entre el elemento y el total osciló entre .24 y .66.

Tabla 3.13. Estadísticos total-elemento para la escala Valores en el cuestionario de Competencia Social Familiar

| Ítem | Media de la escala <sup>a</sup> | Varianza de la escala <sup>a</sup> | Correlación elemento-total corregida | Alfa de Cronbach <sup>a</sup> |
|------|---------------------------------|------------------------------------|--------------------------------------|-------------------------------|
| 25   | 31.1                            | 18.31                              | .60                                  | .79                           |
| 26   | 31.3                            | 18.05                              | .52                                  | .79                           |
| 59   | 31.1                            | 19.35                              | .24                                  | .83                           |
| 60   | 31.3                            | 17.90                              | .47                                  | .80                           |
| 61   | 31.3                            | 18.25                              | .54                                  | .79                           |
| 62   | 31.0                            | 18.79                              | .57                                  | .79                           |
| 63   | 31.0                            | 18.52                              | .66                                  | .78                           |
| 64   | 31.2                            | 17.98                              | .60                                  | .79                           |
| 66   | 31.4                            | 18.31                              | .45                                  | .80                           |
| 67   | 30.8                            | 19.63                              | .53                                  | .80                           |

Nota: a. Estadístico si se elimina el ítem

c) Cuestionario de Competencia Social para Profesores

En este cuestionario la escala Habilidades de comunicación mostró un  $\alpha$  de Cronbach de .73. Como podemos apreciar en la tabla 3.14 la fiabilidad no mejoraba al eliminar algún elemento. La correlación entre el elemento y el total osciló entre .50 y .58, lo que muestra la adecuación de los 4 ítems de la escala.

Tabla 3.14. Estadísticos total-elemento para la escala Habilidades de Comunicación en el cuestionario de Competencia Social para Profesores

| Ítem | Media de la escala <sup>a</sup> | Varianza de la escala <sup>a</sup> | Correlación elemento-total corregida | Alfa de Cronbach <sup>a</sup> |
|------|---------------------------------|------------------------------------|--------------------------------------|-------------------------------|
| 1    | 11.8                            | 4.77                               | .52                                  | .68                           |
| 2    | 11.7                            | 4.54                               | .58                                  | .65                           |
| 3    | 12.2                            | 4.24                               | .52                                  | .68                           |
| 4    | 11.6                            | 4.62                               | .50                                  | .69                           |

Nota: a. Estadístico si se elimina el ítem

La escala Impulsividad mostró un  $\alpha$  de Cronbach de .93, como podemos apreciar en la tabla 3.15 la fiabilidad no mejoraba al eliminar algún elemento, la correlación entre el elemento y el total osciló entre .50 y .58, lo que muestra la adecuación de los 13 ítems de la escala.

Tabla 3.15. Estadísticos total-elemento para la escala Impulsividad en el cuestionario de Competencia Social para Profesores

| Ítem | Media de la escala <sup>a</sup> | Varianza de la escala <sup>a</sup> | Correlación elemento-total corregida | Alfa de Cronbach <sup>a</sup> |
|------|---------------------------------|------------------------------------|--------------------------------------|-------------------------------|
| 5    | 21.6                            | 71.83                              | .82                                  | .93                           |
| 6    | 21.9                            | 71.07                              | .80                                  | .93                           |
| 7    | 22.5                            | 78.59                              | .63                                  | .93                           |
| 8    | 22.4                            | 73.98                              | .76                                  | .93                           |
| 9    | 22.7                            | 81.71                              | .58                                  | .93                           |
| 10   | 21.5                            | 74.93                              | .67                                  | .93                           |
| 11   | 21.7                            | 72.84                              | .78                                  | .93                           |
| 31   | 22.2                            | 74.78                              | .69                                  | .93                           |
| 32   | 21.4                            | 70.81                              | .69                                  | .93                           |
| 33   | 21.8                            | 73.00                              | .69                                  | .93                           |
| 34   | 22.3                            | 75.47                              | .74                                  | .93                           |
| 35   | 22.3                            | 76.57                              | .69                                  | .93                           |
| 36   | 22.0                            | 71.78                              | .80                                  | .93                           |

Nota: a. Estadístico si se elimina el ítem



La escala Resolución de problemas obtuvo un  $\alpha$  de Cronbach de .95. Como se puede apreciar en la tabla 3.16 la fiabilidad no mejoraba al eliminar algún elemento. La correlación entre el elemento y el total osciló entre .80 y .91, lo que muestra la adecuación de los 5 ítems de la escala.

Tabla 3.16. Estadísticos total-elemento para la escala Resolución de Problemas en el cuestionario de Competencia Social para Profesores

| Ítem | Media de la escala <sup>a</sup> | Varianza de la escala <sup>a</sup> | Correlación elemento-total corregida | Alfa de Cronbach <sup>a</sup> |
|------|---------------------------------|------------------------------------|--------------------------------------|-------------------------------|
| 12   | 14.1                            | 14.34                              | .80                                  | .95                           |
| 13   | 14.3                            | 13.35                              | .87                                  | .93                           |
| 14   | 14.3                            | 13.16                              | .91                                  | .93                           |
| 15   | 14.3                            | 13.33                              | .89                                  | .93                           |
| 16   | 14.4                            | 13.52                              | .84                                  | .94                           |

Nota: a. Estadístico si se elimina el ítem

Por último, la escala Habilidades Sociales presentó un  $\alpha$  de Cronbach de .92 y como se observa en la Tabla 3.17 al eliminar cada uno de los ítems el alfa no mejoró en ningún caso, esto muestra que los 12 ítems de la escala son adecuados, la correlación entre el elemento y el total osciló entre .46 y .77.

Tabla 3.17. Estadísticos total-elemento para la escala Habilidades Sociales en el cuestionario de Competencia Social para Profesores

| Ítem | Media de la escala <sup>a</sup> | Varianza de la escala <sup>a</sup> | Correlación elemento-total corregida | Alfa de Cronbach <sup>a</sup> |
|------|---------------------------------|------------------------------------|--------------------------------------|-------------------------------|
| 17   | 43.2                            | 56.44                              | .62                                  | .91                           |
| 18   | 43.3                            | 56.07                              | .71                                  | .91                           |
| 19   | 43.4                            | 56.55                              | .68                                  | .91                           |
| 20   | 43.1                            | 57.44                              | .74                                  | .91                           |
| 21   | 43.1                            | 59.76                              | .46                                  | .92                           |
| 22   | 43.3                            | 55.10                              | .71                                  | .91                           |
| 23   | 43.6                            | 54.56                              | .60                                  | .92                           |
| 24   | 43.5                            | 54.45                              | .72                                  | .91                           |
| 27   | 43.9                            | 54.46                              | .71                                  | .91                           |
| 28   | 43.9                            | 55.14                              | .65                                  | .91                           |
| 29   | 43.3                            | 55.37                              | .77                                  | .91                           |
| 30   | 43.0                            | 55.97                              | .75                                  | .91                           |

Nota: a. Estadístico si se elimina el ítem

### 3.3.3. Resultados del análisis de validez.

El objetivo de este apartado fue, por un lado, analizar la relación entre la percepción que el estudiante tiene de su competencia social en el contexto escolar y familiar y por otro lado, analizar la relación entre la percepción que el profesor tenía de la competencia social del alumno en el contexto escolar y la propia valoración del alumno en este contexto. Para ello se realizaron estudios de correlación entre las puntuaciones obtenidas en las escalas equivalentes de los tres instrumentos desarrollados en esta investigación.

A continuación, se informa de los resultados de los análisis correlacionales de las escalas de Habilidades de Comunicación, de Impulsividad, de Resolución de Problemas, de Habilidades Sociales y de Valores.

- Escala de Habilidades de Comunicación

Se obtuvo una correlación positiva y significativa entre la percepción que el alumno tuvo de sus habilidades de comunicación en el contexto escolar y familiar ( $r_p = .338$ ,  $p < .001$ ). Sin embargo, no se obtuvo una correlación significativa entre las habilidades de comunicación percibida por los alumnos en el contexto escolar y la percibida por sus profesores.

- Escala de Impulsividad

En la escala de Impulsividad se observa de nuevo correlación positiva y significativa entre la percepción que el alumno tuvo de su impulsividad en el contexto escolar y familiar ( $r_p = .596$ ,  $p < .001$ ). Sin embargo, tampoco se obtuvo una correlación significativa entre impulsividad percibida por los alumnos en el contexto escolar y la percibida por sus profesores.

- Escala de Resolución de Problemas

En esta escala se observa correlación positiva y significativa entre la percepción que el alumno tuvo de sus habilidades para resolver problemas interpersonales en el contexto escolar y familiar ( $r_p = .728$ ,  $p < .001$ ). De nuevo se aprecia que no se obtuvo una correlación significativa entre la habilidad para resolver problemas interpersonales percibida por los alumnos en el contexto escolar y la percibida por sus profesores.

- Escala de Habilidades Sociales

Igualmente, en esta escala encontramos correlación positiva y significativa entre la percepción que el alumno tuvo de sus habilidades sociales en el contexto escolar y familiar ( $r_p = .596$ ,  $p < .001$ ). Sin embargo, no se obtuvo una correlación significativa entre las habilidades sociales percibidas por los alumnos en el contexto escolar y la percibida por sus profesores.

- Escala de valores

Finalmente, en esta escala se encuentra correlación positiva y significativa entre la percepción que el alumno tuvo de sus valores en el contexto escolar y familiar ( $r_p = .72p < .001$ ). En este caso no se realiza la correlación entre alumnos y profesores ya que estos últimos no evaluaron valores.

Así pues, los resultados mostraron una correlación significativa y positiva entre la percepción que los alumnos tuvieron de sus habilidades de comunicación, impulsividad, habilidades para la resolución de problemas interpersonales, habilidades sociales y valores en el contexto escolar y familiar pero no se obtuvo ninguna correlación significativa entre estas habilidades percibidas por los alumnos en el contexto escolar y lo que percibieron sus profesores.

### 3.4. Conclusión y discusión

Este estudio empírico ha permitido la validación de tres cuestionarios con adecuadas propiedades psicométricas. Estos cuestionarios fueron utilizados en el estudio de valoración de la eficacia del PPSEE (las versiones finales de los cuestionarios se encuentran en el Anexo D).

El primer cuestionario, Cuestionario de Competencia Social Escolar (COSOE) consta de un total de 49 ítems en el que el alumno/a se autoevalúa mediante una escala tipo Likert donde “1” es nunca lo hago y “4” siempre y se divide en cinco escalas:

- Habilidades de comunicación (HC): compuesta por 10 ítems. Una puntuación alta en esta escala significa que el alumno/a pone en práctica dentro del entorno escolar una serie de habilidades para demostrar al compañero/a mediante lenguaje verbal y no verbal que sigue su conversación y le escucha, obtuvo un índice  $\alpha$  de Cronbach de .78.
- Impulsividad (IMP): consta de 8 ítems. Una puntuación alta significa que el alumno/a se enfada con facilidad y le cuesta controlar sus impulsos ante

determinadas situaciones, pero también es capaz de reconocer señales internas y externas que le indican que va a iniciar la pérdida de control, presentó un  $\alpha$  de Cronbach de .74.

- Habilidades Sociales (HS): consta de 10 ítems. Una puntuación alta significa que el alumno/a utiliza una serie de habilidades en su relación con los demás compañeros como son: ponerse en lugar del otro, iniciar, mantener y finalizar conversaciones, expresar afecto, compartir, disculparse, negociar, realizar cumplidos, prestar ayuda y dar las gracias, obtuvo un  $\alpha$  = .83.
- Resolución de Problemas (RP): formada por 13 ítems. Una puntuación elevada significa que el alumno/a es capaz de poner en práctica las diferentes habilidades siguiendo las diferentes etapas dentro de la resolución de problemas interpersonales (reconocer señales internas y externas que le indican que tiene un problema, pensar en varias soluciones posibles, analizar las consecuencias de cada solución teniendo en cuenta el tiempo y la implicación para uno mismo y para los demás, elegir la mejor opción y planificar cómo llevarla a cabo, presentó un  $\alpha$  de Cronbach de .90.
- Valores (VA): compuesta por 8 ítems. Una puntuación alta significa que el alumno/a pone en práctica conductas que tienen que ver con determinados valores de reconocimiento de los demás, tolerancia, compromiso, respeto y cooperación, el  $\alpha$  de Cronbach fue de .78.

El segundo cuestionario, Cuestionario de Competencia Social Familiar (COSOF) consta de un total de 46 ítems. En él los alumnos/as evalúan su propia competencia mediante una escala likert de cuatro puntos. Está formado por las mismas cinco escalas que el anterior pero hacen referencia al entorno familiar. Estas escalas son:

- Habilidades de Comunicación: formada por 7 ítems, muestra un índice de fiabilidad .68.
- Impulsividad: consta de 7 ítems y un  $\alpha$  de Cronbach de .70.
- Resolución de Problemas: presenta 13 ítems y un  $\alpha$  de Cronbach de .88.
- Habilidades sociales: está formada por 9 ítems y tiene un  $\alpha$  de Cronbach de .80.
- Valores: consta de 10 ítems y un  $\alpha$  de Cronbach de .83.

El tercer cuestionario, Cuestionario de Competencia Social para Profesores (COSOP) contiene 34 ítems que se contestan con una escala Likert de cinco puntos donde "1" es nunca lo hace y "5" siempre. Los profesores evalúan la competencia social de los alumnos/as en el contexto escolar. Contiene cuatro escalas que se corresponden con las anteriores, pero son los profesores los que realizan la observación de las habilidades de los

alumnos, no se incluyó la escala de valores ya que se consideró que resultaba muy complejo medir los valores de forma externa. Estas escalas son:

- Habilidades de Comunicación: con 4 ítems presenta un índice de fiabilidad de .73
- Impulsividad: formada por 13 ítems tiene un  $\alpha$  de Cronbach de .93
- Resolución de problemas: consta de 5 ítems y un  $\alpha$  de Cronbach de .95.
- Habilidades sociales: formada por 12 ítems con un  $\alpha$  de Cronbach de .92.

En cuanto a la validez analizada observamos que los resultados obtenidos en las correlaciones entre escalas, indicaron que existía correlación entre la percepción de los alumnos sobre sus habilidades en el contexto escolar y el familiar (COSOE y COSOF) para todas las escalas, pero, no se encontraron estos resultados entre la percepción de los alumnos sobre sus habilidades en el contexto escolar (COSOE) y la percepción de los profesores sobre los alumnos en este mismo contexto (COSOP). Parece que la visión de los alumnos sobre sus habilidades difiere de la que realizan los profesores en su observación, esto puede parecer lógico si tenemos en cuenta que los alumnos son adolescentes y los profesores adultos y la visión de los adolescentes sobre sí mismos en este momento evolutivo es diferente.

Pudimos considerar pues que los tres cuestionarios presentaron una suficiente fiabilidad en sus escalas como para ser utilizados para evaluar la eficacia del Programa PPSEE cuyos resultados presentamos a continuación.



## 4. Estudio de evaluación del programa de Pensamiento Prosocial en Entornos Educativos

### 4.1. Objetivo e hipótesis

El objetivo de este segundo estudio empírico es comprobar la eficacia del PPSEE para desarrollar la competencia social de los alumnos que participan en él. Concretamente comprobar la influencia del programa en las siguientes áreas: habilidades de comunicación, impulsividad, autocontrol emocional, resolución de problemas, habilidades sociales, dificultades interpersonales y valores. Relacionado con este objetivo se plantean las siguientes hipótesis:

1. Se espera que los alumnos participantes en el programa (grupo intervención) tengan menor habilidad de comunicación, autocontrol emocional, capacidad de resolución de problemas interpersonales, habilidad social y desarrollo de valores y mayor impulsividad y dificultades interpersonales que el grupo control en el momento antes de la aplicación del programa.
2. Se espera que el grupo intervención mejore en: habilidades de comunicación, autocontrol emocional, resolución de problemas interpersonales, habilidades sociales y valores; y disminuya su impulsividad y dificultades interpersonales en el momento posterior a la intervención.
3. Se espera que el grupo control no presente diferencias significativas en: habilidades de comunicación, impulsividad, autocontrol emocional, resolución de problemas interpersonales, habilidades sociales, dificultades interpersonales y valores en el momento posterior a la intervención.
4. Se espera que no existan diferencias significativas entre grupo intervención y grupo control en: habilidades de comunicación, impulsividad, autocontrol emocional, resolución de problemas interpersonales, habilidades sociales, dificultades interpersonales y desarrollo de valores tras la aplicación del programa.

### 4.2. Método

#### 4.2.1. Participantes.

Los participantes fueron 30 alumnos de enseñanza secundaria obligatoria del centro de enseñanzas integradas Escuelas de Artesanos de la ciudad de Valencia. Estos alumnos se distribuyeron en dos grupos: (a) el grupo intervención formado por 15 alumnos que participaron en el programa (b) el grupo control formado por 15 alumnos que no participaron en él. La edad del grupo intervención osciló entre los 12 y 15 años ( $M = 13.06$ ), un 40% ( $n =$

6) pertenecía a 1º de ESO, un 33.3% ( $n = 5$ ) a 2º y un 26.7% a 3º ( $n = 4$ ), un alumno había repetido curso una vez. El intervalo de edad del grupo control osciló entre 12 y 15 años ( $M = 13.06$ ), como en el grupo anterior un 40% ( $n = 6$ ) pertenecía a 1º de ESO, un 33.3% ( $n = 5$ ) a 2º y un 26.7% a 3º ( $n = 4$ ). Casualmente, el 100% de la muestra fueron varones.

Los criterios de selección para la inclusión de los alumnos en el programa fue (a) contradecir las reglas de reglamento de régimen interno del centro de manera frecuente, (b) dificultad de relación social, bien por el hecho de presentar falta de empatía y conductas antisociales o por presentar conductas que denotaban falta de asertividad. Esta información fue facilitada por la coordinadora de secundaria y consensuada por el equipo docente en base a las quejas habituales de los profesores, al número de partes disciplinarios, la frecuencia de incidentes entre iguales o entre el alumno y el profesorado.

El grupo control se seleccionó al azar de una lista numerada de alumnos varones, eligiendo el mismo número de alumnos de cada curso que el grupo intervención. Debemos decir que el grupo control no fue equivalente al grupo intervención, es decir aunque se igualaron en curso y sexo, en principio no presentaban los mismos problemas de conducta y de relación social. Esto fue así porque no hubiera sido ético dividir el grupo intervención para formar un grupo control dejando sin medidas de intervención a algunos alumnos. Por otro lado, el programa formaba parte de un proyecto de Compensación Educativa subvencionado que no permitía excluir a alumnos con dificultades de adaptación escolar. No fue posible, por tanto, disponer de un grupo control equivalente.

#### **4.2.2. Variables e instrumentos.**

Las variables evaluadas en nuestro estudio y los instrumentos utilizados para medirlas fueron:

- *Habilidades de Comunicación*: se define como las habilidades para demostrar a los demás mediante lenguaje verbal y no verbal que sigue su conversación y le escucha. Para evaluarla utilizamos las escalas del cuestionario de Competencia Social Escolar (COSOE), del cuestionario de Competencia Social Familiar (COSOF) y del cuestionario de Competencia Social para Profesores (COSOP), los tres cuestionarios fueron descritos en el punto cuatro de esta investigación.
- *Impulsividad*: se definió como la incapacidad del alumno para controlar sus impulsos ante determinadas situaciones que le generan frustración. Fue evaluada mediante la escala Impulsividad de los cuestionarios COSOE, COSOF y COSOP.
- *Autocontrol Emocional*: lo definimos como la capacidad para percibir las consecuencias de las acciones que se realizan y para querer conocer los motivos



que llevan a actuar de una determinada forma, también implica la capacidad de la persona para priorizar las tareas que debe realizar dejando en último lugar aquello que le apetece. La medimos mediante el *cuestionario de Autocontrol Infantil y Adolescente (CACIA) de Capafóns y Silva (1986)*. Este cuestionario se diseña con la finalidad de medir la autopercepción del autocontrol desde un punto de vista conductual, se contesta mediante respuestas “sí” o “no”. Consta de 89 ítems que se dividen en cinco escalas. Las escalas que utilizamos para nuestra investigación fueron: (a) retroalimentación personal (RP): formada por 21 ítems. Mide auto-observación, análisis de situaciones y búsqueda de causas del comportamiento. Si la puntuación es elevada significa que la persona se conoce a sí misma y es capaz de percibir las consecuencias de sus acciones y quiere conocer los motivos que llevan a actuar de una determinada forma. Su consistencia interna es de .79 (b) retraso de la recompensa (RR): consta de 19 ítems que miden la capacidad de la persona para priorizar las tareas que debe realizar dejando en último lugar aquello que le apetece. Si se muestra una puntuación elevada indica que la persona es capaz de organizar sus tareas y no se deja llevar solo por lo que le apetece, esta escala presenta un  $\alpha$  de Cronbach de .71.

- *Resolución de Problemas*: Se definió como la capacidad personal para reconocer señales internas y externas que indican que se tiene un problema, pensar en varias soluciones posibles, analizar las consecuencias de cada solución teniendo en cuenta el tiempo y la implicación para uno mismo y para los demás, elegir la mejor opción y planificar cómo llevarla a cabo. Se midió mediante la escala correspondiente de los cuestionarios COSOE, COSOF y COSOP.
- *Habilidades Sociales*: se definió como las habilidades que el alumno utiliza en su relación con los demás, concretamente hacía referencia a las habilidades para ponerse en lugar del otro, iniciar, mantener y finalizar conversaciones, expresar afecto, compartir, disculparse, negociar, realizar cumplidos, prestar ayuda y dar las gracias. Se midió mediante la escala correspondiente de los cuestionarios COSOE, COSOF y COSOP.
- *Dificultades Interpersonales*: se definió como la incapacidad para mostrar comportamientos asertivos en determinadas situaciones sociales. Se midió mediante el *cuestionario de Evaluación de Dificultades Interpersonales en la Adolescencia (CEDIA) (Inglés, Méndez e Hidalgo, 2000)*. Este cuestionario está dirigido a adolescentes entre 12 y 18 años. Consta de 36 ítems que se valoran mediante una escala tipo Likert de 5 puntos donde “0” es ninguna dificultad y “5” máxima dificultad para llevar a cabo determinadas conductas sociales. Está formado por cinco subescalas: (a) asertividad: evalúa la dificultad para defender los

propios derechos, rechazar peticiones, iniciar conversación con familiares y desconocidos. Consta de 16 ítems con un  $\alpha$  de Cronbach de .86 (b) relaciones heterosexuales: tiene que ver con la dificultad autoevaluada para concertar citas, mantener conversaciones, hacer cumplidos...con el otro sexo. Está formada por 7 ítems con un  $\alpha$  de Cronbach de .82 (c) hablar en público: mide la dificultad para expresarse delante de un gran número de personas. Incluye 5 ítems y un  $\alpha$  de Cronbach de .78 (d) relaciones familiares: mide la capacidad para ser asertivo dentro del ámbito familiar, está compuesta por 4 ítems con un  $\alpha$  de Cronbach de .69 (e) amigos: evalúa la dificultad para aceptar críticas, pedir disculpas, dar las gracias entre amigos/as. Comprende 4 ítems con  $\alpha$  de Cronbach de .75. Además de la posibilidad de valorar cada subescala, también permite obtener una puntuación global de forma que una puntuación más alta en el cuestionario indica mayores dificultades interpersonales, la consistencia interna del cuestionario es de .91. Es precisamente esta puntuación global la que utilizamos en nuestra investigación para el análisis de la variable dificultades interpersonales.

- *Valores*: la definimos como la puesta en práctica de conductas que pensamos tienen que ver con determinados valores de reconocimiento de los demás, tolerancia, compromiso, respeto y cooperación. Fue medida mediante la escala correspondiente de los cuestionarios COSOE, COSOF y COSOP.

#### **4.2.3. Procedimiento.**

Las fases que se siguieron para la aplicación del programa fueron las siguientes:

Fase 1: decisión junto con el equipo docente de los alumnos/as participantes en el programa, reunión individual con los alumnos/as donde se les presenta el programa y firma del contrato de participación, reunión con las familias para explicar el trabajo a realizar y firma de autorizaciones.

Fase 2: evaluación previa a la realización del programa del grupo intervención y del grupo control. Pase de cuestionarios en las horas destinadas al programa tanto del grupo control como del grupo intervención. Los cuestionarios para los profesores se facilitaron en una reunión en la que se explicó su cumplimentación, se dejaron para que pudieran completarlos con tranquilidad y los devolvieran una vez terminados.

Fase 3: aplicación del programa a los alumnos/as participantes. El grupo intervención se dividió en dos subgrupos: un grupo de siete alumnos y otro de ocho, las sesiones se llevaron a cabo durante cuatro horas semanales, dos horas para cada subgrupo y tenían lugar en un aula del centro habilitada para ello.

Fase 4: postevaluación de alumnos/as participantes, grupo control y profesores/as.

Fase 5: corrección y análisis de resultados que se presentarán posteriormente.

#### 4.2.4. Diseño de investigación: análisis estadísticos.

El diseño elegido para esta investigación ha sido un diseño cuasiexperimental, en concreto un diseño de grupo de control no equivalente. Este diseño incluye un grupo intervención (al que se aplica el programa) y otro control (al que no se le aplica el programa), ambos han recibido un pretest y un posttest, pero sin poseer equivalencia preexperimental de muestreo. Las razones por las que se realizó de esta forma ya se han comentado en el apartado descripción de los participantes. Podemos ver un esquema del diseño en la Figura 4.1.

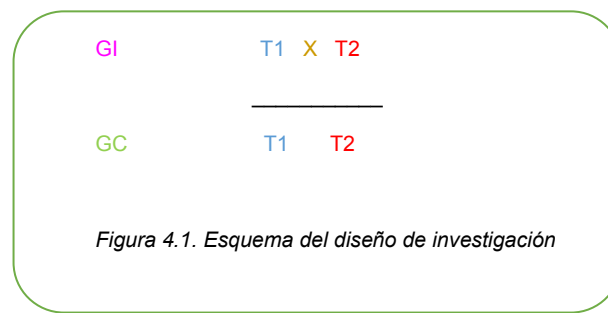


Figura 4.1. Esquema del diseño de investigación

La primera fila corresponde al grupo intervención, donde T1 es la medida del pretest, X el programa PPSEE y T2 es la medida del posttest. La segunda fila corresponde al grupo control, donde T1 corresponde a la medida del pretest y T2 a la medida del posttest. Con la intención de analizar la eficacia del PPSEE para desarrollar diferentes áreas de la competencia social de los alumnos se llevaron a cabo análisis univariados de varianza (ANOVA) de medidas repetidas (MR). El grupo (intervención-control) fue la variable entre sujeto y el tiempo (pretest-postest) variable intra sujetos. Las variables dependientes fueron: Habilidades de Comunicación, Impulsividad, Autocontrol, Resolución de Problemas, Habilidades Sociales, Dificultades Interpersonales y Valores. Puesto que la muestra fue pequeña ( $N = 30$ ), previo a estos análisis, se comprobó el supuesto de normalidad utilizando la prueba de *Shapiro- Wilk*. En el caso de incumplimiento de este supuesto se utilizaron las pruebas no paramétricas *U de Mann- Whitney* para grupos independientes y *W de Wilcoxon* para muestras relacionadas. Si se cumplía el supuesto de normalidad se pasaba a realizar el ANOVA de MR.

### 4.3. Resultados

Previo a la presentación de los resultados del ANOVA de MR, se mostrarán los resultados de los análisis descriptivos de las variables dependientes: Habilidades de Comunicación, Impulsividad, Autocontrol Emocional, Resolución de Problemas, Habilidades Sociales, Dificultades Interpersonales y Valores. También se incluirá el estadístico *Shapiro – Wilk (W)*. Si se cumple el supuesto de normalidad se informará de los resultados obtenidos mediante el ANOVA de medidas repetidas, si no se cumple se mostrarán los resultados de las pruebas no paramétricas *U de Mann-Whitney (U)* y *W de Wilcoxon (W)*

En la presentación de resultados del ANOVA de MR se incluirá los valores de la *F*, el grado de significación (*p*) para la variable tiempo, grupo e interacción tiempo – grupo, informando también del tamaño del efecto mediante el valor de eta cuadrado parcial ( $\eta^2_p$ ), considerando un tamaño del efecto grande cuando su valor sea mayor a 0.14, medio cuando se encuentre alrededor de 0.06 y pequeño cuando se sitúe próximo a 0.01, además mostraremos los resultados obtenidos mediante la *d de Cohen* para establecer los tamaños de la significación mostrada con un estadístico más potente, considerando valores de 0.8 como de alta magnitud, 0.5 de mediana magnitud e inferiores a 0.2 como un efecto de pequeña magnitud. Si la interacción tiempo – grupo resulta significativa se informará de los efectos simples de la interacción, es decir de las comparaciones entre sí de los niveles del factor grupo con los niveles del factor tiempo.

Para las variables dependientes: Habilidades de Comunicación, Impulsividad, Resolución de Problemas, Habilidades Sociales y Valores, se presentarán los resultados en función del contexto en que son evaluadas, es decir, según la percepción de los alumnos en el contexto escolar, en el contexto familiar o según la percepción de los profesores. Para las variables Autocontrol y Dificultades Interpersonales se presentarán los resultados en función de las escalas con que fueron medidas.

#### 4.3.1. Resultados respecto a la variable Habilidades de Comunicación.

*Resultados de la variable Habilidades de Comunicación (HC) según la percepción de los alumnos en el contexto escolar.*

Los resultados de los análisis descriptivos y del estudio de normalidad de la variable HC obtenidos a través de la percepción de los alumnos en el contexto escolar (COSOE) se muestran en la Tabla 4.1.

Tabla 4.1. Medias, desviaciones típicas y prueba de normalidad de la variable habilidades de comunicación medida a través de la percepción de los alumnos en el contexto escolar (COSOE)

| Variable dependiente        | Grupo                 | Fase pretest |     |     |     | Fase postest |     |     |     |
|-----------------------------|-----------------------|--------------|-----|-----|-----|--------------|-----|-----|-----|
|                             |                       | M            | DT  | W   | p   | M            | DT  | W   | p   |
| Habilidades de Comunicación | Intervención (n = 15) | 2.70         | .40 | .95 | .53 | 2.94         | .33 | .90 | .11 |
|                             | Control (n = 15)      | 2.96         | .41 | .93 | .34 | 3.05         | .42 | .94 | .43 |

Como se observa en esta Tabla la variable HC se distribuyó normalmente en ambos grupos, por lo que se procedió a realizar un ANOVA de MR. Los resultados del ANOVA de MR quedan reflejados en la Tabla 4.2.

Tabla 4.2. Resultados del ANOVA MR de habilidades de comunicación medida a través de la percepción de los alumnos en el contexto escolar (COSOE)

| Variable dependiente        | Efecto tiempo |       |     |            | Efecto grupo |     |            | Efecto interacción<br>Tiempo x grupo |       |     |            |
|-----------------------------|---------------|-------|-----|------------|--------------|-----|------------|--------------------------------------|-------|-----|------------|
|                             | $\lambda$     | F     | p   | $\eta^2_p$ | F            | p   | $\eta^2_p$ | $\lambda$                            | F     | p   | $\eta^2_p$ |
| Habilidades de Comunicación | .81           | 6.008 | .21 | .18        | 2.004        | .16 | .069       | .95                                  | 1.174 | .28 | .42        |

Como podemos observar en esta tabla, no se obtuvieron diferencias significativas en la variable tiempo, en la variable grupo, ni en la interacción entre ambas. Es decir, no se encontraron diferencias ni en el grupo intervención, ni en el grupo control comparando el momento pre-post. Tampoco se encontraron diferencias entre el grupo control y el grupo intervención ni en el momento pre, ni en el momento post en la percepción de los alumnos sobre sus habilidades de comunicación en el contexto escolar.

*Resultados de la variable Habilidades de Comunicación (HC) según la percepción de los alumnos en el contexto familiar.*

Por lo que se refiere a la variable habilidades de comunicación evaluada a través de la percepción del alumno en el contexto familiar (COSOF) los análisis descriptivos y pruebas de normalidad mostraron los siguientes resultados, que quedan reflejados en la Tabla 4.3.

Tabla 4.3. Medias, desviaciones típicas y pruebas de normalidad de la variable habilidades de comunicación medida a través de la percepción de los alumnos en el contexto familiar (COSOF)

| Variable dependiente        | Grupo                 | Fase pretest |     |     |     | Fase postest |     |     |     |
|-----------------------------|-----------------------|--------------|-----|-----|-----|--------------|-----|-----|-----|
|                             |                       | M            | DT  | W   | p   | M            | DT  | W   | p   |
| Habilidades de Comunicación | Intervención (n = 15) | 3.25         | .40 | .86 | .31 | 3.04         | .64 | .87 | .40 |
|                             | Control (n = 15)      | 3.31         | .32 | .94 | .44 | 3.56         | .49 | .81 | .41 |

Puesto que, como se observa en la tabla, se cumplieron los supuestos de normalidad para la variable HC, se realizaron los ANOVA de MR, estos resultados se recogen en la Tabla 4.4.

Tabla 4.4. Resultados del ANOVA MR de habilidades de comunicación medida a través de la percepción de los alumnos en el contexto familiar (COSOF)

| Variable dependiente        | Efecto tiempo |      |     |            | Efecto grupo |     |            | Efecto interacción<br>Tiempo x grupo |       |     |            |
|-----------------------------|---------------|------|-----|------------|--------------|-----|------------|--------------------------------------|-------|-----|------------|
|                             | $\lambda$     | $F$  | $p$ | $\eta^2_p$ | $F$          | $p$ | $\eta^2_p$ | $\lambda$                            | $F$   | $p$ | $\eta^2_p$ |
| Habilidades de Comunicación | .99           | .026 | .87 | <.01       | 3.992        | .05 | .12        | .86                                  | 4.277 | .04 | .13        |

Como se aprecia en esta tabla encontramos un efecto significativo de la variable grupo ( $F(1,27) = 3.992$ ,  $p = .05$ ,  $\eta^2_p = .37$ ) indicando diferencias entre los grupos intervención y control en la percepción sobre sus habilidades de comunicación en el contexto familiar, siendo mayor la puntuación en el grupo control (media estimada grupo intervención = 3.14; media estimada grupo control = 3.43) con un gran tamaño del efecto. También se encontró un efecto significativo en la variable interacción tiempo x grupo con un tamaño del efecto grande ( $\lambda = .86$ ,  $F(1,27) = 4.277$ ,  $p = .04$ ,  $\eta^2_p = .13$ ).

A continuación, informamos de los efectos simples de la interacción, concretamente en la Tabla 4.5 se presentan las medias de la interacción tiempo x grupo.

Tabla 4.5. Comparaciones por pares de la interacción tiempo x grupo para la variable habilidades de comunicación medida a través de la percepción de los alumnos en el contexto familiar

| Variable dependiente                  | Grupo (I)            | Grupo (J)       | Dif. de medias (I-J) | Error típico | Sig. <sup>a</sup> | LI   | LS   | d de Cohen |
|---------------------------------------|----------------------|-----------------|----------------------|--------------|-------------------|------|------|------------|
| Habilidades de Comunicación (pretest) | Intervención<br>3.25 | Control<br>3.31 | -.59                 | .13          | .66               | -.33 | -.22 | •          |
| Habilidades de Comunicación (postest) | Intervención<br>3.04 | Control<br>3.56 | -.51*                | .21          | .02               | .07  | .95  | .34        |

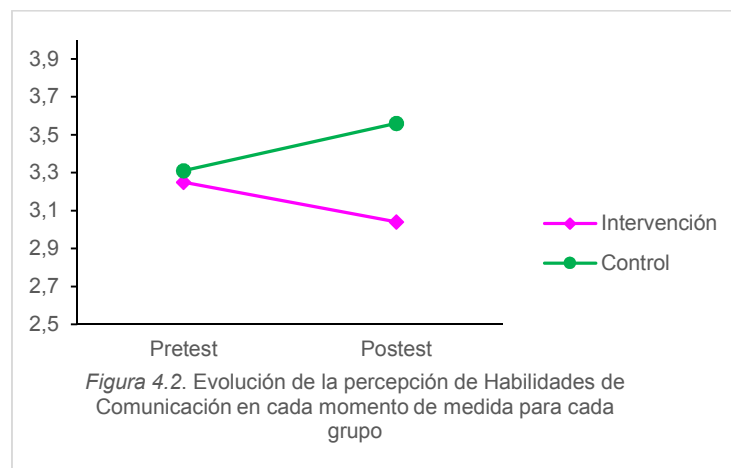
Nota: a. Ajuste para comparaciones múltiples: Bonferroni.

LI= límite inferior, LS= límite superior (intervalo de confianza al 95% para la diferencia).

• No se informa

\* La diferencia de medias es significativa al nivel .05

Como podemos observar, el estudio de las medidas pre no mostró diferencias significativas entre el grupo intervención y el grupo control. Por otra parte, el estudio de las medidas post mostró que existen diferencias significativas entre el grupo intervención y el control, aunque el efecto del tamaño fue pequeño ( $dif. Medias = -.51$ ,  $F(1,27) = 5.663$ ,  $p = .02$ ,  $\eta^2_p = .17$ ,  $d = .34$ ). Esta diferencia indica que el grupo control mostró mejor percepción de sus habilidades de comunicación que el grupo intervención tras la aplicación del programa. Podemos observar esta diferencia en la Figura 4.2.



Por otro lado, en los resultados de la interacción grupo x tiempo no se observan diferencias significativas ni en el grupo intervención, ni en el grupo control comparando el momento pre-post, en la Tabla 4.6 se muestran estos resultados.

Tabla 4.6. Comparaciones por pares de la interacción grupo x tiempo para la variable habilidades de comunicación medida a través de la percepción de los alumnos en el contexto familiar (COSOF)

| Variable dependiente                    | Media tiempo (I) | Media tiempo (J) | Dif. de medias (I-J) | Error típico | Sig. <sup>a</sup> | L I  | L S |
|---|------------------|------------------|----------------------|--------------|-------------------|------|-----|
| Habilidades Comunicación (Intervención) | Pretest<br>3.25  | Posttest<br>3.04 | .21                  | .15          | .18               | -.10 | .52 |
| Habilidades Comunicación (Control)      | Pretest<br>3.31  | Posttest<br>3.56 | -.24                 | .15          | .13               | -.56 | .07 |

Nota: a. Ajuste para comparaciones múltiples: Bonferroni.

LI= límite inferior, LS= límite superior (intervalo de confianza al 95% para la diferencia)

\* La diferencia de medias es significativa al nivel .05

**Resultados de la variable Habilidades de Comunicación (HC) según la percepción de los profesores.**

Por último, los análisis descriptivos y las pruebas de normalidad de la variable Habilidades de Comunicación evaluada a través de la percepción de los profesores (COSOP) mostraron los resultados que quedan reflejados en la Tabla 4.7.

Tabla 4.7. Medias, desviaciones típicas y supuestos de normalidad de la variable habilidades de comunicación medida a través de la percepción de los profesores (COSOP)

| Variable dependiente        | Grupo                 | Fase pretest |     |     |     | Fase postest |     |     |     |
|-----------------------------|-----------------------|--------------|-----|-----|-----|--------------|-----|-----|-----|
|                             |                       | M            | DT  | W   | p   | M            | DT  | W   | p   |
| Habilidades de Comunicación | Intervención (n = 15) | 3.73         | .72 | .87 | .33 | 3.83         | .74 | .94 | .41 |
|                             | Control (n = 15)      | 4.12         | .60 | .91 | .18 | 4.08         | .56 | .96 | .82 |

Como se aprecia en esta tabla, se cumplieron los supuestos de normalidad por lo que se procedió a realizar los ANOVA de MR. Sus resultados se recogen en la Tabla 4.8.

Tabla 4.8. Resultados del ANOVA MR de habilidades de comunicación medida a través de la percepción de los profesores (COSOP)

| Variable dependiente        | Efecto tiempo |       |     |            | Efecto grupo |     |            | Efecto interacción<br>Tiempo x grupo |     |     |            |
|-----------------------------|---------------|-------|-----|------------|--------------|-----|------------|--------------------------------------|-----|-----|------------|
|                             | $\lambda$     | F     | p   | $\eta^2_p$ | F            | p   | $\eta^2_p$ | $\lambda$                            | F   | p   | $\eta^2_p$ |
| Habilidades de Comunicación | .99           | .0128 | .72 | <.01       | 1.962        | .17 | .06        | .97                                  | .56 | .45 | .02        |

En resumen, en la variable Habilidades de comunicación evaluada a través de la percepción de los alumnos en el contexto escolar y familiar y a través de los profesores COSOE, COSOF y COSOP se obtuvieron los siguientes resultados:

- En la evaluación realizada mediante la percepción de los alumnos en el contexto familiar COSOF los resultados del ANOVA MR, mostraron un efecto principal del grupo ( $F(1,27) = 3.992, p = .05, \eta^2_p = .37$ ), lo que indicó diferencias en la percepción de las habilidades de comunicación en el contexto familiar entre los dos grupos (media estimada grupo intervención = 3.14; media estimada grupo control = 3.43).
- Por otro lado, también mediante la percepción de los alumnos en el contexto familiar COSOF los resultados del ANOVA MR evidenciaron un efecto significativo de la interacción tiempo x grupo ( $\lambda = .86, (F(1,27) = 4.277, p = .04, \eta^2_p = .13)$ ). Concretamente el estudio de las medidas post mostró que existían diferencias significativas entre el grupo intervención y el control, aunque el efecto del tamaño fue pequeño (*dif. Medias* = -.51,  $F(1,27) = 5.663, p = .02, \eta^2_p = .17, d = .34$ ). Esta diferencia indica que el grupo control mostró mejor percepción de sus habilidades de comunicación en el contexto familiar que el grupo intervención tras la aplicación del programa.



### 4.3.2. Resultados respecto a la variable Impulsividad.

*Resultados de la variable Impulsividad (IMP) según la percepción de los alumnos en el contexto escolar.*

Los resultados de los análisis descriptivos y las pruebas de normalidad obtenidos a través de la percepción de los alumnos en el contexto escolar (COSOE) se muestran en la Tabla 4.9.

Tabla 4.9. Medias, desviaciones típicas y supuestos de normalidad de la variable Impulsividad medida a través de la percepción de los alumnos en el contexto escolar COSOE

| Variable dependiente | Grupo                    | Fase pretest |     |     |     | Fase postest |     |     |     |
|----------------------|--------------------------|--------------|-----|-----|-----|--------------|-----|-----|-----|
|                      |                          | M            | DT  | W   | p   | M            | DT  | W   | p   |
| Impulsividad         | Intervención<br>(n = 15) | 2.22         | .44 | .89 | .73 | 2.10         | .56 | .95 | .57 |
|                      | Control<br>(n = 15)      | 1.80         | .40 | .97 | .92 | 1.82         | .29 | .94 | .54 |

Como se observa en la tabla se cumplieron los supuestos de normalidad, por lo que se pasa a realizar los ANOVA de MR, sus resultados quedan reflejados en la Tabla 4.10.

Tabla 4.10. Resultados del ANOVA MR de Impulsividad medida a través de la percepción de los alumnos en el contexto escolar COSOE

| Variable dependiente | Efecto tiempo |       |     |            | Efecto grupo |     |            | Efecto interacción<br>Tiempo x grupo |      |     |            |
|----------------------|---------------|-------|-----|------------|--------------|-----|------------|--------------------------------------|------|-----|------------|
|                      | $\lambda$     | F     | p   | $\eta^2_p$ | F            | p   | $\eta^2_p$ | $\lambda$                            | F    | p   | $\eta^2_p$ |
| Impulsividad         | .98           | 0.352 | .55 | .13        | 6.49         | .01 | .19        | .97                                  | .626 | .43 | .02        |

Como podemos observar en esta tabla se encontraron diferencias significativas en la variable grupo ( $F(1,27) = 6.49, p = .01, \eta^2_p = .19$ ). Es decir, existieron diferencias entre el grupo control y el grupo intervención en la percepción de los alumnos sobre su impulsividad en el contexto escolar, siendo mayor en el grupo intervención con un tamaño del efecto grande (media estimada grupo intervención = 2.16; media estimada grupo control = 1.81). Por otro lado, no se encontraron efectos significativos de la variable tiempo ni de la interacción tiempo-grupo.

*Resultados de la variable Impulsividad (IMP) según la percepción de los alumnos en el contexto familiar.*

En cuanto a la variable Impulsividad evaluada mediante la percepción de los alumnos en el contexto familiar (COSOF) los análisis descriptivos y los supuestos de normalidad mostraron los resultados que quedan reflejados en la Tabla 4.11.

Tabla 4.11. Medias, desviaciones típicas y supuestos de normalidad de la variable Impulsividad medida a través de la percepción de los alumnos en el contexto familiar COSOF

| Variable dependiente | Grupo                 | Fase pretest |     |     |     | Fase postest |     |     |     |
|----------------------|-----------------------|--------------|-----|-----|-----|--------------|-----|-----|-----|
|                      |                       | M            | DT  | W   | p   | M            | DT  | W   | p   |
| Impulsividad         | Intervención (n = 15) | 2.07         | .43 | .94 | .49 | 2.04         | .64 | .97 | .86 |
|                      | Control (n = 15)      | 1.74         | .32 | .91 | .18 | 1.78         | .27 | .93 | .31 |

Se cumplieron los supuestos de normalidad, por lo que se procedió a realizar los análisis del ANOVA de MR, estos análisis mostraron los resultados que se recogen en la Tabla 4.12.

Tabla 4.12. Resultados del ANOVA MR de Impulsividad medida a través de la percepción de los alumnos en el contexto familiar COSOF

| Variable dependiente | Efecto tiempo |      |     |            | Efecto grupo |     |            | Efecto interacción<br>Tiempo x grupo |      |     |            |
|----------------------|---------------|------|-----|------------|--------------|-----|------------|--------------------------------------|------|-----|------------|
|                      | $\lambda$     | F    | p   | $\eta^2_p$ | F            | p   | $\eta^2_p$ | $\lambda$                            | F    | p   | $\eta^2_p$ |
| Impulsividad         | 1             | .006 | .93 | .00        | 5.073        | .03 | .15        | .99                                  | .198 | .66 | .007       |

Como observamos en esta tabla encontramos un efecto significativo de la variable grupo ( $F(1,27) = 5.073, p = .03, \eta^2_p = .15$ ) indicando diferencias entre los grupos intervención y control en la percepción sobre su impulsividad en el contexto familiar (media estimada grupo intervención = 2.05; media estimada grupo control = 1.76), siendo mayor en el grupo intervención, con un gran tamaño del efecto. No se encontraron efectos significativos ni en la variable tiempo, ni en la interacción tiempo-grupo.

*Resultados de la variable Impulsividad (IMP) según la percepción de los profesores.*

Por último, la variable Impulsividad evaluada mediante la percepción de los profesores (COSOP) mostró los análisis descriptivos y supuestos de normalidad que quedan reflejados en la Tabla 4.13.

Tabla 4.13. Medias, desviaciones típicas y supuestos de normalidad de la variable Impulsividad medida a través de la percepción de los profesores (COSOP)

| Variable dependiente | Grupo                 | Fase pretest |     |     |     | Fase postest |     |     |     |
|----------------------|-----------------------|--------------|-----|-----|-----|--------------|-----|-----|-----|
|                      |                       | M            | DT  | W   | p   | M            | DT  | W   | p   |
| Impulsividad         | Intervención (n = 15) | 2.96         | .25 | .92 | .23 | 2.85         | .23 | .96 | .77 |
|                      | Control (n = 15)      | 2.82         | .21 | .91 | .19 | 2.92         | .17 | .95 | .69 |

Como se aprecia en esta tabla se cumplieron los supuestos de normalidad por lo que se realizaron los análisis del ANOVA de MR, resultados que se muestran en la Tabla 4.14.

Tabla 4.14. Resultados del ANOVA MR de la variable Impulsividad medida a través de la percepción de los profesores (COSOP)

| Variable dependiente | Efecto tiempo |      |     |            | Efecto grupo |     |            |           | Efecto interacción<br>Tiempo x grupo |     |            |  |
|----------------------|---------------|------|-----|------------|--------------|-----|------------|-----------|--------------------------------------|-----|------------|--|
|                      | $\lambda$     | $F$  | $p$ | $\eta^2_p$ | $F$          | $p$ | $\eta^2_p$ | $\lambda$ | $F$                                  | $p$ | $\eta^2_p$ |  |
| Impulsividad         | 1             | .006 | .93 | .00        | 5.073        | .03 | .15        | .99       | .198                                 | .66 | .007       |  |

Como se observa en la tabla, no se encontraron efectos significativos ni en la variable tiempo, ni en la variable grupo, ni en la interacción tiempo-grupo.

En resumen, en la variable Impulsividad evaluada a través de la percepción de los alumnos en el contexto escolar y familiar y a través de los profesores COSOE, COSOF y COSOP se obtuvieron los siguientes resultados:

- En la evaluación realizada mediante la percepción de los alumnos en el contexto escolar COSOE los resultados del ANOVA MR, mostraron un efecto principal del grupo ( $F(1,27) = 6.49, p = .01, \eta^2_p = .19$ ), indicando diferencias en la percepción de su impulsividad en el contexto escolar entre los dos grupos, siendo mayor en el grupo intervención, (media estimada grupo intervención = 2.16; media estimada grupo control = 1.81), mostrándose un gran tamaño del efecto.
- En la evaluación realizada mediante la percepción de los alumnos en el contexto familiar COSOF los resultados del ANOVA MR, mostraron un efecto principal del grupo ( $F(1,27) = 5.073, p = .03, \eta^2_p = .15$ ), lo que indicó diferencias en la percepción de su impulsividad en el contexto familiar entre los dos grupos, siendo mayor en el grupo intervención (media estimada grupo intervención = 2.05; media estimada grupo control = 1.76), mostrando un gran tamaño del efecto.

#### 4.3.3. Resultados respecto a la variable Autocontrol.

*Resultados de la variable Autocontrol (AU) según la escala de Retroalimentación Personal (RP).*

La variable Autocontrol evaluada con el Cuestionario de Autocontrol Infantil y Adolescente (CACIA) mediante la escala de Retroalimentación Personal (RP) mostró los siguientes análisis descriptivos y supuestos de normalidad (Tabla 4.15).

Tabla 4.15. Medias, desviaciones típicas y supuestos de normalidad de la variable Autocontrol medida a través del CACIA (RP)

| Variable dependiente | Grupo                 | Fase pretest |     |     |     | Fase postest |     |     |     |
|----------------------|-----------------------|--------------|-----|-----|-----|--------------|-----|-----|-----|
|                      |                       | M            | DT  | W   | p   | M            | DT  | W   | p   |
| Autocontrol          | Intervención (n = 15) | 0.58         | .13 | .96 | .81 | 0.71         | .17 | .95 | .68 |
|                      | Control (n = 15)      | 0.66         | .14 | .93 | .34 | 0.67         | .15 | .96 | .86 |

Puesto que se cumplieron los supuestos de normalidad, se realizaron los ANOVA de MR, sus resultados se recogen en la Tabla 4.16.

Tabla 4.16. Resultados del ANOVA MR de la variable Autocontrol medida con el CACIA (RP)

| Variable dependiente | Efecto tiempo |       |     |            | Efecto grupo |     |            | Efecto interacción Tiempo x grupo |       |     |            |
|----------------------|---------------|-------|-----|------------|--------------|-----|------------|-----------------------------------|-------|-----|------------|
|                      | $\lambda$     | F     | p   | $\eta^2_p$ | F            | p   | $\eta^2_p$ | $\lambda$                         | F     | p   | $\eta^2_p$ |
| Autocontrol          | .79           | 7.192 | .01 | .21        | .198         | .66 | .007       | .80                               | 6.478 | .01 | .19        |

Como se observa en esta tabla encontramos un efecto significativo de la variable tiempo ( $F(1,27) = 7.192, p = .01, \eta^2_p = .21$ ) indicando que el autocontrol de los alumnos varió significativamente a través del tiempo, aumentando el nivel de esta variable de la fase pretest a la fase postest (media estimada pretest = 0.62; media estimada postest = 0.69) con un tamaño del efecto grande. También se encontró un efecto significativo en la variable interacción tiempo x grupo con un tamaño del efecto grande ( $\lambda = .80, F(1,27) = 6.478, p = .01, \eta^2_p = .19$ ).

A continuación, informamos de los efectos simples de la interacción, concretamente en la Tabla 4.17 se presentan las medias de la interacción tiempo x grupo.

Tabla 4.17. Comparaciones por pares de la interacción tiempo x grupo para la variable Autocontrol (Retroalimentación Personal)

| Variable dependiente  | Grupo (I)        | Grupo (J)   | Dif. de medias (I-J) | Error típico | Sig. <sup>a</sup> | LI   | LS  |
|-----------------------|------------------|-------------|----------------------|--------------|-------------------|------|-----|
| Autocontrol (pretest) | Intervención .58 | Control .66 | .08                  | .05          | .10               | -.19 | .01 |
| Autocontrol (postest) | Intervención .71 | Control .67 | -.04                 | .06          | .50               | -.08 | .16 |

Nota: a. Ajuste para comparaciones múltiples: Bonferroni.

LI= límite inferior, LS= límite superior (intervalo de confianza al 95% para la diferencia).

● No se informa

\* La diferencia de medias es significativa al nivel .05

Como podemos observar, no se apreciaron diferencias significativas entre los grupos intervención y control ni en el momento pretest ni en el momento posttest. Sin embargo, en la interacción grupo x tiempo encontramos los siguientes resultados (Tabla 4.18).

Tabla 4.18. Comparaciones por pares de la interacción grupo x tiempo para la variable Autocontrol (Retroalimentación Personal)

| Variable dependiente       | Media tiempo (I) | Media tiempo (J) | Dif. de medias (I-J) | Error típico | Sig. <sup>a</sup> | L I  | L S  | d de Cohen |
|----------------------------|------------------|------------------|----------------------|--------------|-------------------|------|------|------------|
| Autocontrol (Intervención) | Pretest<br>.58   | Posttest<br>.71  | -.13*                | .03          | .001              | -.20 | -.05 | .85        |
| Autocontrol (Control)      | Pretest<br>.66   | Posttest<br>.67  | -.24                 | .15          | .13               | -.56 | .07  | •          |

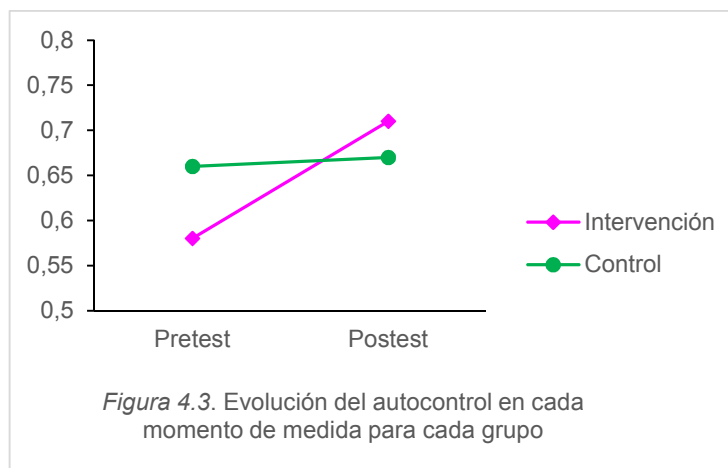
Nota: a. Ajuste para comparaciones múltiples: Bonferroni.

LI= límite inferior, LS= límite superior (intervalo de confianza al 95% para la diferencia)

• No se informa

\* La diferencia de medias es significativa al nivel .05

Como observamos en esta Tabla el grupo intervención mostró diferencias significativas entre el momento pretest y posttest (*dif. Medias* = -.13,  $F(1,27) = 14.148$ ,  $p < .01$ ,  $\eta^2_p = .34$ ,  $d = .85$ ), es decir, el grupo intervención mejoró significativamente en autocontrol tras la intervención con el programa. Esta diferencia queda reflejada en la Figura 4.3.



*Resultados de la variable Autocontrol (AU) según la escala de Retraso de la Recompensa (RR).*

Por otro lado, la variable Autocontrol evaluada con el Cuestionario de Autocontrol Infantil y Adolescente (CACIA) mediante la escala Retraso de la Recompensa (RR) mostró los análisis descriptivos y supuestos de normalidad que se muestran a continuación (Tabla 4.19).

Tabla 4.19. Medias, desviaciones típicas y supuestos de normalidad de la variable Autocontrol mediante el CACIA (RR)

| Variable dependiente | Grupo                    | Fase pretest |           |          |          | Fase postest |           |          |          |
|----------------------|--------------------------|--------------|-----------|----------|----------|--------------|-----------|----------|----------|
|                      |                          | <i>M</i>     | <i>DT</i> | <i>W</i> | <i>p</i> | <i>M</i>     | <i>DT</i> | <i>W</i> | <i>p</i> |
| Autocontrol          | Intervención<br>(n = 15) | 0.38         | .17       | .91      | .15      | 0.52         | .18       | .94      | .50      |
|                      | Control<br>(n = 15)      | 0.64         | .18       | .96      | .72      | 0.65         | .21       | .92      | .22      |

Tras comprobar que se cumplen los supuestos de normalidad, se pasa a realizar el ANOVA de MR. En la Tabla 4.20 se recogen sus resultados.

Tabla 4.20. Resultados del ANOVA MR de Autocontrol en el CACIA (RR)

| Variable dependiente | Efecto tiempo |          |          |            | Efecto grupo |          |            | Efecto interacción<br>Tiempo x grupo |          |          |            |
|----------------------|---------------|----------|----------|------------|--------------|----------|------------|--------------------------------------|----------|----------|------------|
|                      | $\lambda$     | <i>F</i> | <i>p</i> | $\eta^2_p$ | <i>F</i>     | <i>p</i> | $\eta^2_p$ | $\lambda$                            | <i>F</i> | <i>p</i> | $\eta^2_p$ |
| Autocontrol          | .64           | 14.691   | .001     | .32        | 8.037        | .009     | .22        | .69                                  | 11.855   | .002     | .30        |

Como se aprecia en esta tabla encontramos un efecto significativo de la variable tiempo ( $F(1,27) = 14.691$ ,  $p < .01$ ,  $\eta^2_p = .32$ ) lo que indica que el autocontrol de los alumnos, concretamente su capacidad para retrasar la recompensa, varió significativamente a través del tiempo, aumentando el nivel de esta variable de la fase pretest a la fase postest (media estimada pretest = 0.51; media estimada postest = 0.58) con un tamaño del efecto grande. También encontramos un efecto significativo de la variable grupo ( $F(1,27) = 8.037$ ,  $p < .01$ ,  $\eta^2_p = .22$ ) indicando diferencias entre los grupos intervención y control en autocontrol (media estimada grupo intervención = .45; media estimada grupo control = .64), siendo mayor en el grupo control, con un gran tamaño del efecto. Por último, se encontró un efecto significativo en la variable interacción tiempo x grupo con un tamaño del efecto grande ( $\lambda = .69$ ,  $F(1,27) = 11.855$ ,  $p < .01$ ,  $\eta^2_p = .19$ ).

Seguidamente, informamos de los efectos simples de la interacción, en concreto las medias de la interacción tiempo x grupo fueron las que se muestran en la Tabla 4.21.

Tabla 4.21. Comparaciones por pares de la interacción tiempo x grupo para la variable Autocontrol (Retraso de la Recompensa)

| Variable dependiente  | Grupo (I)           | Grupo (J)      | Dif. de medias (I-J) | Error típico | Sig. <sup>a</sup> | L I  | L S  | d de Cohen |
|-----------------------|---------------------|----------------|----------------------|--------------|-------------------|------|------|------------|
| Autocontrol (pretest) | Intervención<br>.38 | Control<br>.64 | -.26*                | .06          | .001              | -.39 | -.12 | 2.87       |
| Autocontrol (postest) | Intervención<br>.52 | Control<br>.65 | -.12                 | .07          | .10               | -.28 | .02  | ●          |

Nota: a. Ajuste para comparaciones múltiples: Bonferroni.

LI= límite inferior, LS= límite superior (intervalo de confianza al 95% para la diferencia).

● No se informa

\* La diferencia de medias es significativa al nivel .05

Como observamos en esta tabla, el estudio de las medidas pre mostró diferencias significativas entre medias del grupo intervención y el control (*dif. Medias* = -.26,  $F(1,27) = 15.180$ ,  $p < .01$ ,  $\eta^2_p = .36$ ,  $d = 2.87$ ), lo que nos indica que el grupo control mostró mayor autocontrol, concretamente en su capacidad de retraso de la recompensa, que el grupo intervención, antes de la aplicación del programa además esta diferencia obtiene un gran tamaño del efecto. En la interacción grupo x tiempo encontramos los siguientes resultados (Tabla 4.22).

Tabla 4.22. Comparaciones por pares de la interacción grupo x tiempo para la variable Autocontrol (Retraso de la Recompensa)

| Variable dependiente       | Media tiempo (I) | Media tiempo (J) | Dif. de medias (I-J) | Error típico | Sig. <sup>a</sup> | L I  | L S  | d de Cohen |
|----------------------------|------------------|------------------|----------------------|--------------|-------------------|------|------|------------|
| Autocontrol (Intervención) | Pretest<br>.38   | Postest<br>.52   | -.14*                | .02          | .00               | -.19 | -.08 | .26        |
| Autocontrol (Control)      | Pretest<br>.64   | Postest<br>.65   | -.008                | .02          | .78               | -.06 | .04  | ●          |

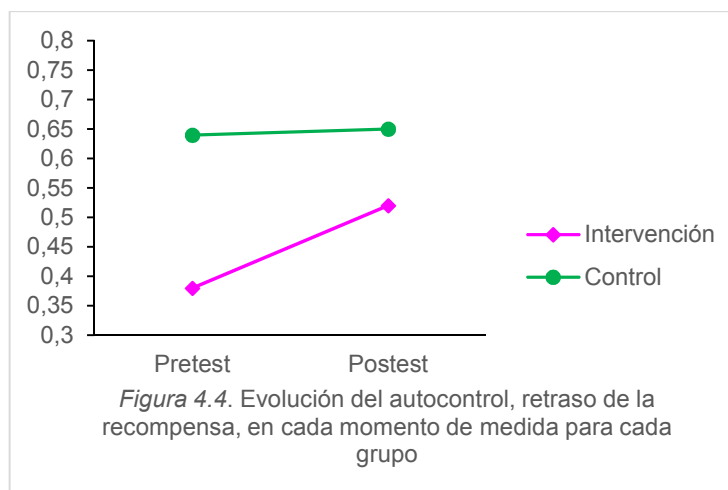
Nota: a. Ajuste para comparaciones múltiples: Bonferroni.

LI= límite inferior, LS= límite superior (intervalo de confianza al 95% para la diferencia)

● No se informa

\* La diferencia de medias es significativa al nivel .05

Como observamos en esta Tabla, el grupo intervención mostró diferencias significativas entre el momento pretest y postest (*dif. Medias* = -.14,  $F(1,27) = 27.416$ ,  $p < .01$ ,  $\eta^2_p = .50$ ,  $d = .26$ ) aunque con un tamaño del efecto pequeño, por lo que podemos afirmar que el grupo intervención mejoró significativamente en autocontrol concretado en su capacidad para retrasar la recompensa como consecuencia de la intervención con el programa. Las diferencias encontradas quedan reflejadas en la Figura 4.4.



En resumen, en la variable Autocontrol evaluada a través del cuestionario CACIA, mediante las escalas Retroalimentación Personal y Retraso de la Recompensa se obtuvieron los siguientes resultados:

- En la evaluación realizada mediante la escala Retroalimentación Personal los resultados del ANOVA MR, mostraron un efecto principal de la variable tiempo ( $F(1,27) = 7.192$ ,  $p = .01$ ,  $\eta^2_p = .21$ ), indicando diferencias en autocontrol, concretamente en retroalimentación personal, entre el momento pre y post, aumentando esta variable en el momento posterior a la intervención, con un tamaño del efecto grande.
- Por otro lado, observamos también mediante la escala de Retroalimentación Personal un efecto de la interacción tiempo x grupo ( $F(1,27) = 6.478$ ,  $p = .01$ ,  $\eta^2_p = .19$ ). Concretamente el grupo intervención mostró en su autocontrol una diferencia de medias significativa, aumentando esta variable en el momento post (*dif. Medias* =  $-.13$ ,  $F(1,27) = 14.148$ ,  $p < .01$ ,  $\eta^2_p = .34$ ,  $d = .85$ ), es decir, los alumnos del grupo intervención como consecuencia de su participación en el programa mejoraron en su capacidad de conocerse a sí mismos y fueron más capaces de percibir las consecuencias de sus acciones queriendo conocer los motivos que les llevan a actuar de una determinada forma.
- Mediante los ANOVA de MR obtenidos con la evaluación de la escala de Retraso de la Recompensa se observó un efecto significativo de la variable tiempo ( $F(1,27) = 14.691$ ,  $p < .01$ ,  $\eta^2_p = .32$ ) lo que indica que el autocontrol de los alumnos, concretamente su capacidad para retrasar la recompensa, varió significativamente a través del tiempo, aumentando el nivel de esta variable de la fase pretest a la



fase posttest (media estimada pretest = 0.51; media estimada posttest = 0.58) con un tamaño del efecto grande.

- También mediante los ANOVAs de esta escala encontramos un efecto significativo de la variable grupo ( $F(1,27) = 8.037, p < .01, \eta^2_p = .22$ ) indicando diferencias entre los grupos intervención y control en autocontrol (media estimada grupo intervención = .45; media estimada grupo control = .64), siendo mayor en el grupo control, con un gran tamaño del efecto.
- Por último, se encontró un efecto significativo en la variable interacción tiempo x grupo con un tamaño del efecto grande ( $\lambda = .69, F(1,27) = 11.855, p < .01, \eta^2_p = .19$ ). En el estudio de las medidas pre observamos diferencias significativas entre las medias del grupo intervención y control (*dif. Medias* = -.26,  $F(1,27) = 15.180, p < .01, \eta^2_p = .36, d = 2.87$ ), lo que nos indicó que el grupo control mostró mayor capacidad para retrasar la recompensa, que el grupo intervención, antes de la aplicación del programa, además esta diferencia obtuvo un gran tamaño del efecto. También observamos diferencias significativas en el grupo intervención entre el momento pre y post (*dif. Medias* = -.14,  $F(1,27) = 27.416, p < .01, \eta^2_p = .50, d = .26$ ), por lo que podemos concluir que el grupo intervención mejoró significativamente en su capacidad para retrasar la recompensa, siendo capaces de organizar sus acciones sin dejarse llevar solo por lo que les apetece, como consecuencia de la intervención con el programa, aunque habría que ser prudente en esta afirmación puesto que el tamaño del efecto es pequeño.

#### 4.3.4. Resultados respecto a la variable Resolución de Problemas.

*Resultados de la variable Resolución de Problemas (RP) según la percepción de los alumnos en el contexto escolar.*

La variable Resolución de problemas evaluada mediante la percepción de los alumnos en el contexto escolar (COSOE) mostró los siguientes análisis descriptivos y supuestos de normalidad (Tabla 4.23).

*Tabla 4.23. Medias, desviaciones típicas y supuestos de normalidad de la variable Resolución de Problemas medida a través de la percepción de los alumnos en el contexto escolar (COSOE)*

| Variable dependiente    | Grupo                    | Fase pretest |     |     |     | Fase posttest |     |     |     |
|-------------------------|--------------------------|--------------|-----|-----|-----|---------------|-----|-----|-----|
|                         |                          | M            | DT  | W   | p   | M             | DT  | W   | p   |
| Resolución de Problemas | Intervención<br>(n = 15) | 2.22         | .52 | .97 | .93 | 2.89          | .39 | .94 | .46 |
|                         | Control<br>(n = 15)      | 2.86         | .50 | .95 | .68 | 2.90          | .53 | .62 | .82 |

Como se observa en la tabla se cumplieron los supuestos de normalidad por lo que se procede al ANOVA de MR, los resultados del ANOVA quedan reflejados en la Tabla 4.24.

Tabla 4.24. Resultados del ANOVA MR de la variable Resolución de Problemas medida a través de la percepción de los alumnos en el contexto familiar (COSOE)

| Variable dependiente    | Efecto tiempo |        |      |            | Efecto grupo |     |            | Efecto interacción<br>Tiempo x grupo |       |      |            |
|-------------------------|---------------|--------|------|------------|--------------|-----|------------|--------------------------------------|-------|------|------------|
|                         | $\lambda$     | F      | p    | $\eta^2_p$ | F            | p   | $\eta^2_p$ | $\lambda$                            | F     | p    | $\eta^2_p$ |
| Resolución de Problemas | .68           | 12.667 | .001 | .32        | 4.623        | .04 | .14        | .73                                  | 9.746 | .004 | .26        |

En la tabla podemos observar un efecto significativo de la variable tiempo ( $F(1,27) = 12.667$ ,  $p < .01$ ,  $\eta^2_p = .32$ ) lo que nos indica que la percepción de los alumnos sobre su capacidad de resolución de problemas en el contexto escolar varió significativamente a través del tiempo, aumentando el nivel de esta variable de la fase pretest a la fase posttest (media estimada pretest = 2.54; media estimada posttest = 2.89) con un tamaño del efecto grande. A la misma vez, encontramos un efecto significativo de la variable grupo ( $F(1,27) = 4.623$ ,  $p = .04$ ,  $\eta^2_p = .14$ ) indicando diferencias entre los grupos intervención y control en la percepción de resolución de problemas (media estimada grupo intervención = 2.55; media estimada grupo control = 2.88), siendo mayor en el grupo control, con un efecto del tamaño grande. Por último, se encontró un efecto significativo en la variable interacción tiempo x grupo con un tamaño del efecto grande ( $\lambda = .73$ ,  $F(1,27) = 9.746$ ,  $p < .01$ ,  $\eta^2_p = .26$ ).

Los resultados de los efectos simples de la interacción tiempo x grupo fueron las que se muestran en la Tabla 4.25.

Tabla 4.25. Comparaciones por pares de la interacción tiempo x grupo para la variable Resolución de Problemas medida a través de la percepción de los alumnos en el contexto escolar (COSOE)

| Variable dependiente              | Grupo (I)            | Grupo (J)       | Dif. de medias (I-J) | Error típico | Sig. <sup>a</sup> | LI    | LS   | d de Cohen |
|-----------------------------------|----------------------|-----------------|----------------------|--------------|-------------------|-------|------|------------|
| Resolución de Problemas (pretest) | Intervención<br>2.22 | Control<br>2.86 | -.64*                | .19          | .002              | -1.03 | -.25 | 4.73       |
| Resolución de Problemas (postest) | Intervención<br>2.89 | Control<br>2.90 | -.14                 | .17          | .93               | -.37  | .34  | •          |

Nota: a. Ajuste para comparaciones múltiples: Bonferroni.

LI= límite inferior, LS= límite superior (intervalo de confianza al 95% para la diferencia).

• No se informa

\* La diferencia de medias es significativa al nivel .05

Como se aprecia en esta tabla el estudio de las medidas pre mostró diferencias significativas entre medias del grupo intervención y el control ( $dif. Medias = -.26$ ,  $F(1,27) = 11.277$ ,  $p < .01$ ,  $\eta^2_p = .29$ ,  $d = 4.73$ ), esto indica que el grupo control mostró una mejor

percepción sobre su capacidad de resolución de problemas en el contexto escolar, que el grupo intervención, antes de la aplicación del programa además esta diferencia obtiene un gran tamaño del efecto. En la interacción grupo x tiempo encontramos los siguientes resultados (Tabla 4.26).

Tabla 4.26. Comparaciones por pares de la interacción grupo x tiempo para la variable Resolución de Problemas medida a través de la percepción de los alumnos en el contexto escolar (COSOE)

| Variable dependiente                   | Media tiempo (I) | Media tiempo (J) | Dif. de medias (I-J) | Error típico | Sig. <sup>a</sup> | L I  | L S  | d de Cohen |
|--|------------------|------------------|----------------------|--------------|-------------------|------|------|------------|
| Resolución de Problemas (Intervención) | Pretest<br>2.22  | Postest<br>2.89  | -.67*                | .14          | .00               | -.95 | -.38 | 5.27       |
| Resolución de Problemas (Control)      | Pretest<br>2.86  | Postest<br>2.90  | -.04                 | .14          | .76               | -.34 | .25  | •          |

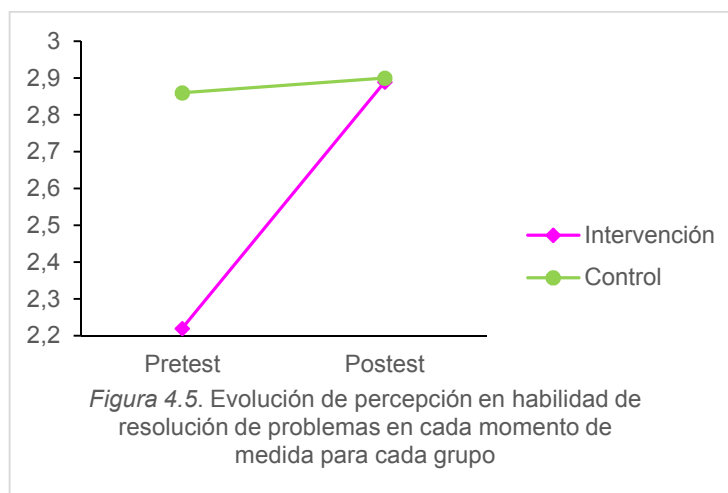
Nota: a. Ajuste para comparaciones múltiples: Bonferroni.

LI= límite inferior, LS= límite superior (intervalo de confianza al 95% para la diferencia)

• No se informa

\* La diferencia de medias es significativa al nivel .05

Como se observa en esta tabla el grupo intervención mostró diferencias significativas entre el momento pretest y postest (*dif. Medias* = -.67,  $F(1,27) = 23.115$ ,  $p < .01$ ,  $\eta^2_p = .46$ ,  $d = 5.27$ .), por lo que podemos afirmar que el grupo intervención mejoró significativamente en la percepción de su capacidad de resolución de problemas como consecuencia de la intervención con el programa. Las diferencias encontradas quedan reflejadas en la Figura 4.5.



*Resultados de la variable Resolución de Problemas (RP) según la percepción de los alumnos en el contexto familiar.*

Por otro lado, la variable Resolución de Problemas evaluada mediante la percepción de los alumnos en el contexto familiar (COSOF) mostró los siguientes análisis descriptivos y supuestos de normalidad (Tabla 4.27).

Tabla 4.27. Medias, desviaciones típicas y supuestos de normalidad de la variable Resolución de Problemas medida a través de la percepción de los alumnos en el contexto familiar (COSOF)

| Variable dependiente    | Grupo                    | Fase pretest |           |          |          | Fase postest |           |          |          |
|-------------------------|--------------------------|--------------|-----------|----------|----------|--------------|-----------|----------|----------|
|                         |                          | <i>M</i>     | <i>DT</i> | <i>W</i> | <i>p</i> | <i>M</i>     | <i>DT</i> | <i>W</i> | <i>p</i> |
| Resolución de Problemas | Intervención<br>(n = 15) | 2.95         | .53       | .93      | .37      | 3.00         | .53       | .96      | .75      |
|                         | Control<br>(n = 15)      | 2.81         | .46       | .96      | .81      | 2.95         | .61       | .96      | .72      |

Como se cumplió el supuesto de normalidad para la variable RP se procedió a realizar el ANOVA de MR, estos datos quedan reflejados en la Tabla 4.28.

Tabla 4.28. Resultados del ANOVA MR de la variable Resolución de Problemas medida a través de la percepción de los alumnos en el contexto familiar (COSOF)

| Variable dependiente    | Efecto tiempo |          |          |            | Efecto grupo |          |            |           | Efecto interacción<br>Tiempo x grupo |          |            |  |
|-------------------------|---------------|----------|----------|------------|--------------|----------|------------|-----------|--------------------------------------|----------|------------|--|
|                         | $\lambda$     | <i>F</i> | <i>p</i> | $\eta^2_p$ | <i>F</i>     | <i>p</i> | $\eta^2_p$ | $\lambda$ | <i>F</i>                             | <i>p</i> | $\eta^2_p$ |  |
| Resolución de Problemas | .97           | .704     | .40      | .02        | .295         | .59      | .01        | .99       | .205                                 | .65      | .00        |  |

Como se observa en la tabla, no se encontraron efectos significativos ni en la variable tiempo, ni en la variable grupo, ni en la interacción tiempo-grupo.

*Resultados de la variable Resolución de Problemas (RP) según la percepción de los profesores.*

Por último, la variable Resolución de Problemas evaluada mediante la percepción de los profesores (COSOP) presentó los siguientes análisis descriptivos y supuestos de normalidad (Tabla 4.29).

Tabla 4.29. Medias y desviaciones típicas de la variable Resolución de Problemas medida a través de la percepción de los profesores (COSOP)

| Variable dependiente    | Grupo                    | Fase pretest |           |          |          | Fase postest |           |          |          |
|-------------------------|--------------------------|--------------|-----------|----------|----------|--------------|-----------|----------|----------|
|                         |                          | <i>M</i>     | <i>DT</i> | <i>W</i> | <i>p</i> | <i>M</i>     | <i>DT</i> | <i>W</i> | <i>p</i> |
| Resolución de Problemas | Intervención<br>(n = 15) | 2.77         | .77       | .89      | .08      | 2.82         | .95       | .95      | .52      |
|                         | Control<br>(n = 15)      | 3.87         | .75       | .96      | .71      | 3.52         | 1.09      | .92      | .28      |

Como se comprueba que se cumple el supuesto de normalidad para la variable RP se procede a realizar el ANOVA de MR, sus resultados se reflejan en la Tabla 4.30.

Tabla 4.30. Resultados del ANOVA MR de la variable Resolución de Problemas medida a través de la percepción de los profesores (COSOP)

| Variable dependiente    | Efecto tiempo |          |          |            | Efecto grupo |          |            |           | Efecto interacción<br>Tiempo x grupo |          |            |  |
|-------------------------|---------------|----------|----------|------------|--------------|----------|------------|-----------|--------------------------------------|----------|------------|--|
|                         | $\lambda$     | <i>F</i> | <i>p</i> | $\eta^2_p$ | <i>F</i>     | <i>p</i> | $\eta^2_p$ | $\lambda$ | <i>F</i>                             | <i>p</i> | $\eta^2_p$ |  |
| Resolución de Problemas | .96           | .854     | .36      | .03        | 9.165        | .005     | .25        | .94       | 1.599                                | .21      | .05        |  |

En esta tabla se observa un efecto significativo de la variable grupo ( $F(1,27) = 9.165$ ,  $p < .01$ ,  $\eta^2_p = .25$ ) indicando diferencias entre los grupos intervención y control en la percepción de los profesores sobre la habilidad de resolución de problemas de los alumnos (media estimada grupo intervención = 2.79; media estimada grupo control = 3.69), siendo mayor en el grupo control, con un efecto del tamaño grande.

Resumiendo, en la variable Resolución de Problemas evaluada a través de la percepción de los alumnos en el contexto escolar y familiar y a través de los profesores COSOE, COSOF y COSOP se obtuvieron los siguientes resultados:

- En la evaluación realizada mediante la percepción de los alumnos en el contexto escolar (COSOE) los resultados del ANOVA MR, mostraron un efecto principal de la variable tiempo ( $F(1,27) = 12.667$ ,  $p < .01$ ,  $\eta^2_p = .32$ ) es decir, la percepción de los alumnos sobre su capacidad de resolución de problemas en el contexto escolar varió significativamente a través del tiempo, aumentando el nivel de esta variable de la fase pretest a la fase postest (*Media estimada pretest* = 2.54; *Media estimada postest* = 2.89) con un tamaño del efecto grande.
- También mediante la percepción de los alumnos en el contexto escolar (COSOE), se observa un efecto significativo de la variable grupo ( $F(1,27) = 4.623$ ,  $p = .04$ ,  $\eta^2_p = .14$ ) indicando diferencias entre los grupos intervención y control en la percepción sobre su habilidad de resolución de problemas en el contexto escolar (*Media*

*estimada grupo intervención = 2.55; Media estimada grupo control = 2.88*), siendo mayor en el grupo control, con un efecto del tamaño grande.

- Siguiendo con la evaluación mediante la percepción de los alumnos en el contexto escolar COSOE se encontró significación en la interacción tiempo x grupo ( $\lambda = .73$ ,  $F(1,27) = 9.746$ ,  $p < .01$ ,  $\eta^2_p = .26$ ). El estudio de las medidas pre mostró diferencias significativas entre medias del grupo intervención y el control (*dif. Medias = -.26*,  $F(1,27) = 11.277$ ,  $p < .01$ ,  $\eta^2_p = .29$ ,  $d = 4.73$ ), indicando que el grupo control mostró una mejor percepción sobre su capacidad de resolución de problemas en el contexto escolar, que el grupo intervención, antes de la aplicación del programa (*Media control en el pre = 2.86; Media intervención en el pre = 2.22*), además esta diferencia obtiene un gran tamaño del efecto. También se observó que el grupo intervención mejoró significativamente en la percepción sobre sus habilidades de resolución de problemas en el contexto escolar tras su participación en el programa (*dif. Medias = -.67*,  $F(1,27) = 23.115$ ,  $p < .01$ ,  $\eta^2_p = .46$ ,  $d = 5.27$ .), (*Media intervención en el pre = 2.22; Media intervención en el post = 2.89*), es decir, según su propia percepción, mejora en su capacidad personal para reconocer señales internas y externas que indican que se tiene un problema, en su capacidad para pensar en varias soluciones posibles, analizando las consecuencias de cada solución y elegir la mejor opción, planificándola para llevarla a cabo.
- Por último, mediante los ANOVAs obtenidos a través de la evaluación de la variable RP mediante la percepción de los profesores (COSOP) encontramos un efecto significativo de la variable grupo ( $F(1,27) = 9.165$ ,  $p < .01$ ,  $\eta^2_p = .25$ ) indicando diferencias entre los grupos intervención y control en la percepción de los profesores sobre la habilidad de resolución de problemas de los alumnos (*Media estimada grupo intervención = 2.79; Media estimada grupo control = 3.69*), siendo mayor en el grupo control, con un efecto del tamaño grande.

#### **4.3.5. Resultados respecto a la variable Habilidades Sociales.**

*Resultados de la variable Habilidades Sociales (HS) según la percepción de los alumnos en el contexto escolar.*

La evaluación de la variable HS mediante la percepción de los alumnos en el contexto escolar (COSOE) mostró los siguientes análisis descriptivos y supuesto de normalidad (Tabla 4.31).

Tabla 4.31. Medias, desviaciones típicas y supuesto de normalidad de la variable Habilidades Sociales medida a través de la percepción de los alumnos en el contexto escolar (COSOE)

| Variable dependiente | Grupo                    | Fase pretest |     |     |     | Fase postest |     |     |     |
|----------------------|--------------------------|--------------|-----|-----|-----|--------------|-----|-----|-----|
|                      |                          | M            | DT  | W   | p   | M            | DT  | W   | p   |
| Habilidades Sociales | Intervención<br>(n = 15) | 3.08         | .38 | .96 | .84 | 3.18         | .51 | .96 | .72 |
|                      | Control<br>(n = 15)      | 3.23         | .41 | .93 | .32 | 3.37         | .41 | .93 | .30 |

Puesto que se cumplió el supuesto de normalidad para la variable HS se realizó el ANOVA de MR, sus resultados quedan reflejados en la Tabla 4.32.

Tabla 4.32. Resultados del ANOVA MR de la variable Habilidades Sociales medida a través de la percepción de los alumnos en el contexto escolar (COSOE)

| Variable dependiente | Efecto tiempo |       |     |            | Efecto grupo |     |            | Efecto interacción<br>Tiempo x grupo |      |     |            |
|----------------------|---------------|-------|-----|------------|--------------|-----|------------|--------------------------------------|------|-----|------------|
|                      | $\lambda$     | F     | p   | $\eta^2_p$ | F            | p   | $\eta^2_p$ | $\lambda$                            | F    | p   | $\eta^2_p$ |
| Habilidades Sociales | .94           | 1.692 | .20 | .59        | 1.576        | .22 | .05        | .99                                  | .058 | .81 | .00        |

Los resultados, como se aprecia en la tabla, muestran que no se encontraron efectos significativos ni para la variable tiempo y grupo, ni para la variable tiempo x grupo.

*Resultados de la variable Habilidades Sociales (HS) según la percepción de los alumnos en el contexto familiar.*

Por otro lado, la variable HS evaluada mediante la percepción de los alumnos en el contexto familiar (COSOF) reflejó los siguientes análisis descriptivos y supuesto de normalidad (Tabla 4.33).

Tabla 4.33. Medias, desviaciones típicas y supuesto de normalidad de la variable Habilidades Sociales medida a través de la percepción de los alumnos en el contexto familiar (COSOF)

| Variable dependiente | Grupo                    | Fase pretest |     |     |     | Fase postest |     |     |     |
|----------------------|--------------------------|--------------|-----|-----|-----|--------------|-----|-----|-----|
|                      |                          | M            | DT  | W   | p   | M            | DT  | W   | p   |
| Habilidades Sociales | Intervención<br>(n = 15) | 3.12         | .41 | .95 | .60 | 3.14         | .43 | .97 | .85 |
|                      | Control<br>(n = 15)      | 3.25         | .37 | .95 | .69 | 3.49         | .39 | .93 | .32 |

Los resultados obtenidos que para la variable HS se cumplió el supuesto de normalidad por lo que se realiza el ANOVA de MR que se observa en la Tabla 4.34.

Tabla 4.34. Resultados del ANOVA MR de la variable Habilidades Sociales medida a través de la percepción de los alumnos en el contexto familiar (COSOF)

| Variable dependiente | Efecto tiempo |       |     |            | Efecto grupo |     |            | Efecto interacción<br>Tiempo x grupo |       |     |            |
|----------------------|---------------|-------|-----|------------|--------------|-----|------------|--------------------------------------|-------|-----|------------|
|                      | $\lambda$     | $F$   | $p$ | $\eta^2_p$ | $F$          | $p$ | $\eta^2_p$ | $\lambda$                            | $F$   | $p$ | $\eta^2_p$ |
| Habilidades Sociales | .92           | 2.337 | .13 | .08        | 3.580        | .06 | .11        | .93                                  | 1.822 | .18 | .06        |

Como se aprecia en la tabla no se encontraron diferencias significativas en la variable tiempo, ni en la variable grupo, ni en la interacción tiempo x grupo.

*Resultados de la variable Habilidades Sociales (HS) según la percepción de los profesores.*

Por último, la variable HS evaluada mediante la percepción de los profesores (COSOP) mostró los análisis descriptivos y supuesto de normalidad que quedan reflejados en la Tabla 4.35.

Tabla 4.35. Medias, desviaciones típicas y supuesto de normalidad de la variable Habilidades Sociales mediante el COSOP

| Variable dependiente | Grupo                    | Fase pretest |      |     |     | Fase postest |      |     |     |
|----------------------|--------------------------|--------------|------|-----|-----|--------------|------|-----|-----|
|                      |                          | $M$          | $DT$ | $W$ | $p$ | $M$          | $DT$ | $W$ | $p$ |
| Habilidades Sociales | Intervención<br>(n = 15) | 3.45         | .71  | .94 | .41 | 3.46         | .63  | .94 | .42 |
|                      | Control<br>(n = 15)      | 4.14         | .54  | .92 | .22 | 4.06         | .63  | .93 | .38 |

Como se cumple el supuesto de normalidad para la variable HS se realiza el ANOVA de MR, cuyos resultados quedan reflejados en la Tabla 4.36.

Tabla 4.36. Resultados del ANOVA MR de la variable Habilidades Sociales medida a través de la percepción de los profesores COSOP

| Variable dependiente | Efecto tiempo |      |     |            | Efecto grupo |      |            | Efecto interacción<br>Tiempo x grupo |       |     |            |
|----------------------|---------------|------|-----|------------|--------------|------|------------|--------------------------------------|-------|-----|------------|
|                      | $\lambda$     | $F$  | $p$ | $\eta^2_p$ | $F$          | $p$  | $\eta^2_p$ | $\lambda$                            | $F$   | $p$ | $\eta^2_p$ |
| Habilidades Sociales | .99           | .162 | .69 | .00        | 8.707        | .006 | .24        | .93                                  | 1.822 | .18 | .06        |

Como observamos en esta tabla existe un efecto significativo de la variable grupo ( $F(1,27) = 8.707, p < .01, \eta^2_p = .24$ ) indicando diferencias entre los grupos intervención y control en la percepción de los profesores sobre las habilidades sociales de los alumnos (*Media estimada grupo intervención = 3.45; Media estimada grupo control = 4.1*), siendo mayor en el grupo control, con un efecto del tamaño grande. No se observaron efectos significativos en la variable tiempo, ni en la interacción grupo x tiempo.



En resumen, en la variable Resolución de Problemas evaluada a través de la percepción de los alumnos en el contexto escolar y familiar y a través de la percepción de los profesores COSOE, COSOF y COSOP se obtuvieron los siguientes resultados:

- En la evaluación realizada mediante la percepción de los profesores (COSOP) en el ANOVA de MR, se observa un efecto significativo de la variable grupo ( $F(1,27) = 8.707$ ,  $p < .01$ ,  $\eta^2_p = .24$ ) lo que indica que los profesores percibieron diferencias en las habilidades sociales entre los grupos intervención y control (*Media estimada grupo intervención* = 3.45; *Media estimada grupo control* = 4.1), siendo mayor en el grupo control, con un efecto del tamaño grande.

#### 4.3.6. Resultados respecto a la variable Dificultades Interpersonales.

##### *Resultados de la variable Dificultades Interpersonales (DI) según el CEDIA*

La evaluación de esta variable mediante el Cuestionario de Evaluación de Dificultades Interpersonales en la Adolescencia (CEDIA) mostró los siguientes análisis descriptivos y supuestos de normalidad (Tabla 4.37).

Tabla 4.37. Medias, desviaciones típicas y supuestos de normalidad de la variable Dificultades Interpersonales mediante el CEDIA

| Variable dependiente         | Grupo                 | Fase pretest |           |          |          | Fase posttest |           |          |          |
|------------------------------|-----------------------|--------------|-----------|----------|----------|---------------|-----------|----------|----------|
|                              |                       | <i>M</i>     | <i>DT</i> | <i>W</i> | <i>p</i> | <i>M</i>      | <i>DT</i> | <i>W</i> | <i>p</i> |
| Dificultades Interpersonales | Intervención (n = 15) | 1.18         | .74       | .83      | .10      | .81           | .12       | .95      | .68      |
|                              | Control (n = 15)      | .91          | .41       | .93      | .37      | .93           | .43       | .96      | .86      |

Como se cumplió el supuesto de normalidad para la variable Dificultades Interpersonales se realizaron los ANOVA de MR reflejados en la Tabla 4.38.

Tabla 4.38. Resultados del ANOVA MR para la variable Dificultades Interpersonales mediante el CEDIA

| Variable dependiente         | Efecto tiempo |          |          |            | Efecto grupo |          |            | Efecto interacción<br>Tiempo x grupo |          |          |            |
|------------------------------|---------------|----------|----------|------------|--------------|----------|------------|--------------------------------------|----------|----------|------------|
|                              | $\lambda$     | <i>F</i> | <i>p</i> | $\eta^2_p$ | <i>F</i>     | <i>p</i> | $\eta^2_p$ | $\lambda$                            | <i>F</i> | <i>p</i> | $\eta^2_p$ |
| Dificultades Interpersonales | .94           | 1.692    | .20      | .59        | 1.576        | .22      | .05        | .99                                  | .058     | .81      | .00        |

Como se observa en la tabla no se obtuvo ningún efecto significativo para las variables tiempo, grupo e interacción tiempo x grupo.

#### 4.3.7. Resultados respecto a la variable Valores.

*Resultados de la variable Valores (VA) según la percepción de los alumnos en el contexto escolar.*

La evaluación de la variable Valores mediante la percepción de los alumnos en el contexto escolar (COSOE) mostró los siguientes análisis descriptivos y supuestos de normalidad (Tabla 4.39).

*Tabla 4.39. Medias, desviaciones típicas y supuesto de normalidad de la variable Valores medida a través de la percepción de los alumnos en el contexto escolar.*

| Variable dependiente | Grupo                    | Fase pretest |           |          |          | Fase postest |           |          |          |
|----------------------|--------------------------|--------------|-----------|----------|----------|--------------|-----------|----------|----------|
|                      |                          | <i>M</i>     | <i>DT</i> | <i>W</i> | <i>p</i> | <i>M</i>     | <i>DT</i> | <i>W</i> | <i>p</i> |
| Valores              | Intervención<br>(n = 15) | 3.07         | .55       | .95      | .57      | 3.40         | .56       | .84*     | .01      |
|                      | Control<br>(n = 15)      | 3.50         | .36       | .92      | .23      | 3.48         | .38       | .92      | .23      |

*Nota: \* La diferencia de medias es significativa al nivel .05*

Como observamos en esta Tabla el estadístico Shapiro Wilk (*W*) es significativo para el grupo intervención en la fase postest ( $M = 3.40$ ,  $DT = .56$ ,  $W = .84$ ,  $p = .01$ ), por lo que no se cumple la normalidad para la variable VA desde la percepción de los alumnos en el contexto escolar. Así pues, no es posible realizar el ANOVA de MR y se realiza la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney para muestras independientes, cuyos resultados se reflejan en la Tabla 4.40, y la prueba de los rangos con signo de Wilcoxon para muestras relacionadas.

*Tabla 4.40. Resultados de la prueba U de Mann-Whitney para la variable Valores medida a través de la percepción de los alumnos en el contexto escolar*

| Tiempo       | Grupo intervención |           | Grupo control |           | U de Mann-Whitney |          |
|--------------|--------------------|-----------|---------------|-----------|-------------------|----------|
|              | <i>M</i>           | <i>DT</i> | <i>M</i>      | <i>DT</i> | <i>U</i>          | <i>p</i> |
| Fase pretest | 3.07               | .55       | 3.50          | .36       | 55*               | .02      |
| Fase postest | 3.40               | .56       | 3.48          | .38       | 58.500*           | .04      |

*Nota: \* La diferencia de medias es significativa al nivel .05*

Como se aprecia en la tabla existen diferencias significativas entre el grupo intervención y el grupo control en la fase pretest ( $M$  intervención = 3.07,  $DT = .55$ ,  $M$  control = 3.50,  $DT = .36$ ,  $U = .55$ ,  $p = .04$ ), es decir, existen diferencias en la autopercepción que tienen los alumnos sobre sus valores en el contexto escolar entre el grupo intervención y el grupo control, en el momento previo a la intervención, siendo esta percepción mayor en el grupo control. Por otro lado, también encontramos diferencias significativas entre el grupo intervención y el grupo control en la fase postest ( $M$  intervención = 3.40,  $DT = .56$ ,  $M$  control

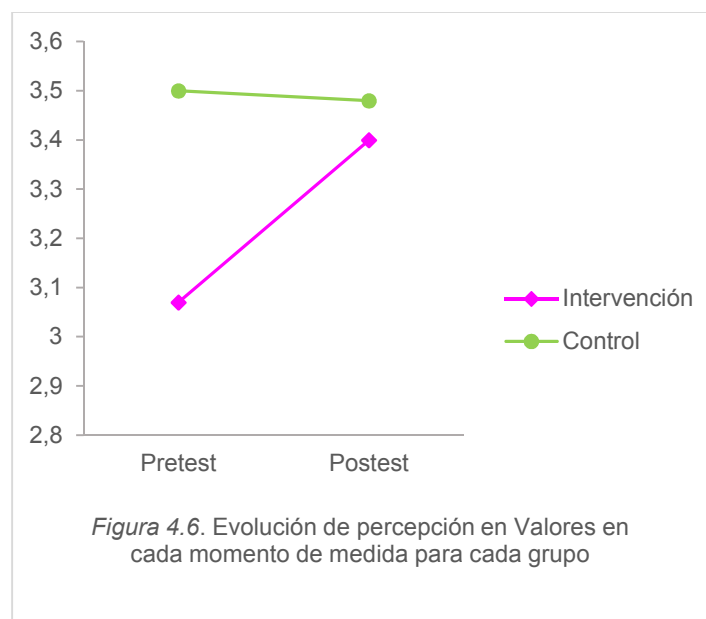
= 3.48,  $DT = .38$ ,  $U = 58.500$ ,  $p = .04$ ), esto indica que existen diferencias en la percepción que los alumnos tienen sobre sus valores en el contexto escolar entre el grupo intervención y control siendo mayor en el control. Por otra parte, la prueba de rangos con signos de Wilcoxon mostró los resultados que se muestran en la Tabla 4.41.

Tabla 4.41. Resultados de la prueba de los rangos de Wilcoxon para la variable Valores medida a través de la percepción de los alumnos en el contexto escolar (COSOE)

| Grupo              | Fase pretest |           | Fase postest |           | Wilcoxon |          |
|--------------------|--------------|-----------|--------------|-----------|----------|----------|
|                    | <i>M</i>     | <i>DT</i> | <i>M</i>     | <i>DT</i> | <i>z</i> | <i>p</i> |
| Grupo intervención | 3.07         | .55       | 3.40         | .56       | -2.42*   | .01      |
| Grupo control      | 3.50         | .36       | 3.48         | .38       | -.120    | .09      |

Nota: \* La diferencia de medias es significativa al nivel .05

Como se observa en la tabla existe diferencia significativa entre el momento pretest y postest para el grupo intervención, siendo la media mayor en el momento postest ( $M$  pretest= 3.07;  $DT = .55$ ;  $M$  postest = 3.40,  $DT = .56$ ,  $z = -2.42$ ,  $p = .01$ ), es decir, el grupo intervención mejoró en la percepción sobre sus valores después de participar en el programa. Por otro lado, observamos que no existen diferencias entre el momento pre y post en el grupo control. Las diferencias encontradas quedan reflejadas en la Figura 4.6.



*Resultados de la variable Valores (VA) según la percepción de los alumnos en el contexto familiar.*

Por último, la variable valores evaluada mediante la percepción de los alumnos en el ámbito familiar (COSOF) mostraron los resultados que quedan reflejados en la Tabla 4.42

Tabla 4.42. Medias y desviaciones típicas de la variable Valores medida mediante la percepción de los alumnos en el ámbito familiar (COSOF)

| Variable dependiente | Grupo                 | Fase pretest |     |      |     | Fase postest |     |      |     |
|----------------------|-----------------------|--------------|-----|------|-----|--------------|-----|------|-----|
|                      |                       | M            | DT  | W    | p   | M            | DT  | W    | p   |
| Valores              | Intervención (n = 15) | 3.52         | .47 | .88* | .04 | 3.52         | .52 | .84* | .01 |
|                      | Control (n = 15)      | 3.56         | .28 | .92  | .28 | 3.74         | .22 | .82* | .01 |

Nota: \* La diferencia de medias es significativa al nivel .05

Como podemos observar en esta Tabla el estadístico Shapiro Wilk resulta significativo para el grupo intervención en la fase pretest ( $M = 3.52$ ,  $DT = .47$ ,  $W = .88$ ,  $p = .04$ ) y en la fase postest ( $M = 3.52$ ,  $DT = .52$ ,  $W = .84$ ,  $p = .01$ ) y para el grupo control en la fase postest ( $M = 3.74$ ;  $DT = .22$ ;  $W = .82$ ;  $p = .01$ ), por lo que no se cumple el criterio de normalidad y tenemos que pasar a aplicar pruebas no paramétricas. Utilizamos la prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes y la prueba de los rangos con signo de Wilcoxon para muestras relacionadas. Los datos del estadístico U de Mann-Whitney quedan reflejados en la Tabla 4.43.

Tabla 4.43. Resultados de la prueba U de Mann-Whitney para la variable Valores mediante la percepción de los alumnos en el contexto familiar (COSOF)

| Tiempo       | Grupo intervención |     | Grupo control |     | U de Mann-Whitney |     |
|--------------|--------------------|-----|---------------|-----|-------------------|-----|
|              | M                  | DT  | M             | DT  | U                 | p   |
| Fase pretest | 3.52               | .47 | 3.56          | .28 | 95.500            | .67 |
| Fase postest | 3.52               | .52 | 3.74          | .22 | 88.500            | .46 |

En esta tabla se puede observar que no existen diferencias significativas en la percepción de los alumnos sobre sus valores entre el grupo intervención y control, ni en el momento pretest, ni en el momento postest. Por otro lado, los resultados obtenidos a través de la prueba de Wilcoxon reflejan que no existen diferencias entre el momento pretest y postest ni en el grupo intervención, ni en el grupo control, estos resultados se reflejan en la Tabla 4.44.

Tabla 4.44. Resultados de la prueba de los rangos de Wilcoxon para la variable Valores medida mediante la percepción de los alumnos en el contexto familiar (COSOF)

| Grupo              | Fase pretest |     | Fase postest |     | Wilcoxon |      |
|--------------------|--------------|-----|--------------|-----|----------|------|
|                    | M            | DT  | M            | DT  | z        | p    |
| Grupo intervención | 3.52         | .47 | 3.52         | .52 | -.198    | .84  |
| Grupo control      | 3.56         | .28 | 3.74         | .22 | -1.513   | .130 |

En resumen, para la variable Resolución de Problemas evaluada a través de la percepción de los alumnos sobre sus valores en el contexto escolar y familiar (COSOE y COSOF) se obtuvieron los siguientes resultados:

- En la evaluación realizada mediante la percepción de los alumnos sobre sus valores en el contexto escolar (COSOE) el estadístico Shapiro Wilk ( $W$ ) resultó significativo para el grupo intervención en la fase posttest ( $M = 3.40$ ,  $DT = .56$ ,  $W = .84$ ,  $p = .01$ ), por lo que no se cumplió la normalidad para esta variable. Los resultados de las prueba no paramétricas U de Mann-Whitney indicaron que existían diferencias significativas entre el grupo intervención y el grupo control en la fase pretest ( $M_{intervención} = 3.07$ ,  $DT = .55$ ,  $M_{control} = 3.50$ ,  $DT = .36$ ,  $U = .55$ ,  $p = .04$ ), lo que significó que existían diferencias en la autopercepción que tenían los alumnos sobre sus valores en el contexto escolar entre el grupo intervención y el grupo control, en el momento previo a la intervención, siendo esta percepción mayor en el grupo control. Por otro lado, también se encontraron diferencias significativas entre el grupo intervención y el grupo control en la fase posttest ( $M_{intervención} = 3.40$ ,  $DT = .56$ ,  $M_{control} = 3.48$ ,  $DT = .38$ ,  $U = 58.500$ ,  $p = .04$ ), es decir existieron diferencias en la percepción que los alumnos tenían sobre sus valores en el contexto escolar entre el grupo intervención y control después de la intervención con el programa siendo mayor en el grupo control. Por otra parte, la prueba de rangos con signos de Wilcoxon mostró que existieron diferencias significativas entre el momento pretest y posttest para el grupo intervención, siendo la media mayor en el momento posttest ( $M_{pretest} = 3.07$ ,  $DT = .55$ ,  $M_{posttest} = 3.40$ ,  $DT = .56$ ,  $z = -2.42$ ,  $p = .01$ ), es decir, el grupo intervención mejoró en la percepción sobre sus valores después de participar en el programa. Por otro lado, el grupo control no presentó diferencias entre el momento pre y post. Estos datos nos indican que se partió con dos grupos de alumnos con diferencias significativas en la percepción de sus valores, que el grupo intervención mejoró significativamente en esa percepción tras su paso por el programa, aunque no llegó a alcanzar los niveles del grupo control.
- En la evaluación realizada mediante la percepción de los alumnos sobre sus valores en el contexto familiar (COSOF) el estadístico Shapiro Wilk resultó significativo para el grupo intervención en la fase pretest ( $M = 3.52$ ,  $DT = .47$ ,  $W = .88$ ,  $p = .04$ ) y en la fase posttest ( $M = 3.52$ ,  $DT = .52$ ,  $W = .84$ ,  $p = .01$ ) y para el grupo control en la fase posttest ( $M = 3.74$ ,  $DT = .22$ ,  $W = .82$ ,  $p = .01$ ), por lo que esta variable no cumplió el criterio de normalidad y se aplicaron pruebas no paramétricas. Los resultados obtenidos mediante la prueba U de Mann-Whitney reflejaron que no existían diferencias significativas en la percepción de los alumnos sobre sus valores entre el

grupo intervención y control, ni en el momento pretest, ni en el momento postest. Por otro lado, los resultados obtenidos a través de la prueba de Wilcoxon mostraron que no existía diferencias entre el momento pretest y postest ni en el grupo intervención, ni en el grupo control.

Tras la presentación de los resultados pasamos al siguiente apartado donde se realizará la discusión de estos resultados.

#### **4.4. Discusión**

El objetivo al realizar este segundo estudio empírico era comprobar la eficacia del PPSEE para desarrollar la competencia social de los alumnos participantes en él, concretamente se quería comprobar la eficacia del programa sobre las áreas de: habilidades de comunicación, impulsividad, autocontrol emocional, resolución de problemas, habilidades sociales, dificultades interpersonales y valores. Relacionado con este objetivo se planteaban cuatro hipótesis de investigación. Para facilitar la lectura y comprensión de las conclusiones extraídas a partir de los resultados se comentarán las conclusiones derivadas del análisis de cada variable y su relación con las hipótesis planteadas.

En primer lugar, los resultados de la variable Autocontrol evaluada a través de la retroalimentación personal (AURP) mostraron cambios en los alumnos que participaron en el programa mejorando en su capacidad de conocerse a sí mismos y en su capacidad de percibir las consecuencias de sus acciones, queriendo conocer los motivos que les llevan a actuar de una determinada forma. En este sentido, se producen los cambios esperados y se acepta la hipótesis dos para esta variable, es decir el grupo intervención mejoró en el momento posterior a la intervención, aumentando su autocontrol. Por otro lado, el grupo control no mostró cambios en el momento posterior a la intervención, con lo que se acepta nuestra tercera hipótesis. En cuanto a la comparación entre los grupos antes de la intervención no se observaron diferencias, por lo que no se acepta la hipótesis cuatro de esta investigación. A pesar de que se considera que nuestros grupos difieren inicialmente en autocontrol, estos resultados no se muestran de manera significativa, una posible explicación a este hecho podría estar en el bajo tamaño de nuestra muestra, ya que con una muestra grande es más probable detectar diferencias significativas entre los grupos cuando realmente éstas existen (Button et al., 2013). Por otro lado, la comparación entre los grupos después de la intervención no mostró diferencias entre ellos, por lo que se puede aceptar la hipótesis cuatro.

En segundo lugar, la variable Autocontrol evaluada a través del retraso de la recompensa (AURR) mostró que los alumnos que participaron en el programa mejoraron

significativamente en su capacidad para retrasar la recompensa, siendo capaces de organizar sus acciones sin dejarse llevar solo por lo que les apetece, estos cambios se producen en el sentido esperado y se puede aceptar la hipótesis dos para esta variable. Por otra parte, no se observaron cambios en el grupo control en el momento posterior a la intervención, por lo que se puede aceptar para esta variable la tercera hipótesis. Teniendo en cuenta la comparación entre grupos se observaron diferencias significativas entre ellos en el momento previo a la intervención. Esta diferencia va en el sentido esperado, es decir el grupo intervención obtuvo una menor puntuación en autocontrol que el grupo control, por lo que se acepta la hipótesis uno. Finalmente, la comparación de los grupos en el momento posterior a la intervención mostró lo esperado, es decir, no existían diferencias entre ellos, por lo que se puede aceptar la hipótesis cuatro.

En tercer lugar, la variable Resolución de Problemas evaluada a través de la percepción de los alumnos en el contexto escolar mostró que los alumnos que intervienen en el programa mejoraron significativamente en su capacidad personal para reconocer señales internas y externas que indican que se tiene un problema, en su capacidad para pensar en varias soluciones posibles, analizando las consecuencias de cada solución y en su capacidad para elegir la mejor opción, planificándola para llevarla a cabo. En este sentido se han producido los cambios esperados y se acepta la hipótesis dos. También se observa que el grupo control no muestra diferencias en el momento posterior a la intervención comparado con el momento inicial, esto es algo que se espera por lo que se acepta la tercera hipótesis. En relación a la comparación entre los grupos se observaron diferencias en el sentido esperado al inicio de la intervención, siendo la capacidad de resolución de problemas menor en el grupo intervención, por lo que se puede aceptar la hipótesis uno. En el momento posterior a la intervención no se observaron diferencias, por lo que se puede aceptar la cuarta hipótesis. El aumento en la capacidad de resolución de problemas como consecuencia de la aplicación de un programa de competencia social es un efecto que también fue observado en anteriores investigaciones (López, 2001; Fernández- Durán, 2004).

En cuarto lugar, la variable valores medida a través de la percepción de los alumnos en el contexto escolar mostró que los alumnos que participaron en el programa mejoraron la percepción sobre sus valores. Este cambio, es decir, el aumento en el desarrollo de valores, se produce en el sentido esperado por lo que se puede aceptar la hipótesis dos. Por otro lado, el grupo control no mostró cambios tras la intervención, puesto que esto era lo esperable podemos aceptar la tercera hipótesis. La comparación entre grupos mostró diferencias significativas entre ellos. En el momento previo a la aplicación del programa el grupo intervención obtuvo una menor puntuación en valores, esto es algo

esperado, por lo que se puede aceptar la primera hipótesis. En el momento posterior a la intervención el grupo intervención también mostró una puntuación significativamente menor que el grupo control, es decir, aunque el grupo intervención mejoró en la percepción de sus valores no igualó al grupo control.

En quinto lugar, en las variables habilidades de comunicación, impulsividad, dificultades interpersonales y habilidades sociales no se encontraron cambios significativos en el sentido esperado en los alumnos que participaron en el programa. Como comentamos anteriormente este resultado puede ser debido al pequeño tamaño de nuestra muestra, ya que si observamos las diferencias de medias en estas variables van en la dirección esperada, aunque no resultan significativas.

Por otro lado, llama la atención que no se han encontrado cambios significativos en la percepción de los alumnos en el contexto familiar y en la percepción de los profesores. Además del pequeño tamaño de la muestra de investigación pueden existir otras posibles causas que podrían analizarse y tenerse en cuenta en futuras investigaciones.

En el primer caso, se podría explicar por la falta de intervención en el contexto familiar, es decir, el programa debido a sus características de aplicación, no contempla la intervención con la familia por lo que las dificultades en competencia social que los alumnos presenten en este contexto siguen retroalimentándose. Por otro lado, las investigaciones realizadas sobre la influencia de la familia en el desarrollo positivo de los hijos/as confirman que los chicos y chicas que informan de relaciones con sus madres y padres basadas en la cohesión, la comunicación y el afecto, además de estar más protegidos frente a situaciones vitales estresantes que experimentarán durante la adolescencia (Oliva, Morago y Parra, 2009), muestran indicadores de competencias personales y morales, con mayor autoestima o elevados niveles de prosocialidad, un mayor bienestar emocional y un ajuste más positivo, tanto a nivel interno como externo (Dusek y McIntyre, 2003; Gray y Steinberg, 1999; Maccoby y Martín, 1983; Oliva, Parra y Sánchez-Queija, 2002; Oliva, Parra, Sánchez-Queija y López, 2007; Parra y Oliva, 2006; Sánchez-Queija, Oliva y Parra, 2006). Sin embargo, las posibilidades de intervención de una forma más directa sobre el contexto familiar no han sido viables durante la intervención con este programa y se han limitado a entrevistas personales con los familiares para explicar en qué consistía el programa y recoger información sobre el entorno del adolescente para poder conocerlo mejor.

En el segundo caso, puede suceder que para los docentes resulte complicado la observación con exactitud de cambios en un gran número de alumnos y en aspectos tan diferentes que requieren prestar especial atención a momentos concretos en los que se produce la interacción con otros. Por otra parte, no se ha llevado a cabo una intervención



directa con profesores y profesoras con lo que no se ha influido en las relaciones entre alumnos y profesores. Sin embargo, somos conscientes de que los programas de intervención en competencia social mejoran sus resultados mediante la creación de esas relaciones positivas entre el profesorado y el alumnado (Browne, Gafni, Roberts, Byrne y Majumdar, 2004). Al igual que sucedió con el contexto familiar, la intervención directa con los profesores no ha sido posible y se ha ceñido a mediaciones en algún conflicto concreto.

En resumen, las variables que han sufrido cambios como consecuencia de la intervención con el PPSEE han sido: Autocontrol, Resolución de Problemas y Valores evaluadas a través de la percepción de los alumnos en el contexto escolar. Por lo tanto, solo se pueden confirmar parcialmente las cuatro hipótesis iniciales de investigación. Se cree que no se han obtenido más efectos significativos debido al pequeño tamaño de la muestra, ya que se han observado tendencias que van en el sentido esperado. Por otra parte no se han encontrado diferencias desde la percepción del alumno en el contexto familiar y desde la percepción de los profesores, contextos con los que se podría intervenir en futuras aplicaciones para poder aumentar la eficacia del PPSEE.



## 5. Conclusiones

Como comentamos al inicio de esta investigación al realizar este trabajo nos planteamos tres objetivos: (a) diseñar un programa, Programa del Pensamiento Prosocial en Entornos Educativos (PPSEE), para desarrollar la competencia social de los alumnos/as, dentro del marco legal de la Educación Compensatoria, (b) construir y validar instrumentos para la evaluación de este programa, (c) comprobar la eficacia del programa en la consecución de sus objetivos, es decir, comprobar si aumenta la competencia social de los alumnos que participan en el programa a través del desarrollo de las habilidades y estrategias trabajadas en él. Este último objetivo general se dividía en cinco más *específicos*: (1) comprobar si en los alumnos que intervienen en el PPSEE aumentan sus habilidades de comunicación, (2) comprobar si mejoran su autocontrol emocional y disminuyen la impulsividad, (3) comprobar si desarrollan sus estrategias para la resolución de problemas interpersonales, (4) comprobar si aumentan sus habilidades sociales, disminuyendo sus dificultades de relación interpersonal y (5) comprobar si el PPSEE facilita el desarrollo de valores.

El primer objetivo se ha llevado a cabo puesto que se ha diseñado un programa completo que engloba los aspectos fundamentales de la competencia social y que cumple varios criterios de los programas considerados adecuados para el desarrollo positivo de los adolescentes en el ámbito escolar. En primer lugar, estos programas, deben tratar de facilitar el desarrollo de competencias personales, sociales y emocionales (Lerner, Lerner, Almerigi y Theokas, 2005). En este sentido, el PPSEE incluye diferentes actividades pensadas para el desarrollo de estas competencias. En segundo lugar, la duración de la participación en el programa debe de ser larga y el número de sesiones frecuente (Gardner y Brooks-Gunn, 2008). Estas características se observan también en el PPSEE ya que se aplica durante un curso escolar a razón de dos sesiones semanales. Por otro lado, el aprendizaje de contenidos socio-emocionales por parte de los alumnos es muy importante en la etapa de la educación secundaria ya que, se encuentran en la época de la adolescencia y pueden enfrentarse a diversas dificultades sociales y emocionales que condicionen su éxito en la escuela y en la vida (Sánchez-Álvarez, 2011), relacionado con este aspecto el PPSEE está diseñado para ser aplicado principalmente en los cursos de 1º a 4º de educación secundaria, por lo que puede ser un elemento importante para la prevención de la inadaptación escolar y personal.

En cuanto a la metodología utilizada en el PPSEE, concretamente la utilización del cómic como herramienta didáctica, favorece aspectos como la comprensión, interpretación,

síntesis, sentido temporal y espacial, favorece un ambiente ameno en el aula y desarrolla la capacidad de abstracción e imaginación (Barrero, 2002). Además del cómic, la metodología que se utiliza para el desarrollo del programa permite la participación del adolescente, convirtiéndose en protagonista durante el proceso de aprendizaje de las diferentes habilidades.

Así pues, la *primera* conclusión es que nuestro trabajo ha permitido la creación de un nuevo programa útil para el desarrollo de las competencias personales, sociales y emocionales en adolescentes. Y además, el programa está adaptado a las características de la adolescencia con la intención de prevenir la inadaptación escolar y personal.

El segundo objetivo también se ha cumplido puesto que, se han obtenido tres cuestionarios que presentaron una adecuada fiabilidad en sus escalas y pudieron ser utilizados para medir la eficacia del PPSEE. Se trata de instrumentos de fácil y rápida aplicación e incluyen diferentes escalas útiles para la evaluación por parte del adolescente de la competencia social tanto a nivel escolar como a nivel familiar. Además, se ha creado un instrumento útil para la evaluación de la competencia social de los adolescentes por parte del profesorado. En el primer cuestionario, Cuestionario de Competencia Social Escolar (COSOE) el alumno/a autoevalúa su competencia social mediante una escala tipo Likert donde "1" es nunca lo hago y "4" siempre. Consta de 49 ítems y se divide en cinco escalas: Habilidades de Comunicación, Impulsividad, Resolución de Problemas, Habilidades Sociales y Valores. Los índices de fiabilidad de las escalas ( $\alpha$  de Cronbach) fueron adecuados y variaron entre .74 y .90. Mediante el segundo cuestionario, Cuestionario de Competencia Social Familiar (COSOF) los alumnos/as evalúan su propia competencia mediante una escala likert de cuatro puntos. Con 46 ítems, está formado por las mismas cinco escalas que el anterior pero haciendo referencia al entorno familiar. Los índices de fiabilidad de sus escalas oscilaron entre .68 y .88. El tercer cuestionario, Cuestionario de Competencia Social para Profesores (COSOP) consta de 34 ítems que se contestan con una escala Likert de cinco puntos donde "1" es nunca lo hace y "5" siempre. Los profesores evaluaron la competencia social de los alumnos/as en el contexto escolar. Contiene cuatro escalas que se corresponden con las anteriores, pero son los profesores los que realizan la observación de las habilidades de los alumnos. No se incluye la escala de valores ya que se consideró que resultaba muy complejo medir los valores de forma externa. Los índices de fiabilidad de las escalas se movieron entre .73 y .95.

En cuanto a la validez analizada se concluyó mediante los resultados obtenidos en las correlaciones entre escalas, que existía correlación entre la percepción de los alumnos sobre su competencia social en el contexto escolar y el familiar (COSOE y COSOF) para todas las escalas, pero, no se encontraron estos resultados entre la percepción de los

alumnos sobre sus habilidades en el contexto escolar (COSOE) y la percepción de los profesores sobre los alumnos en este mismo contexto (COSOP). Parece que la visión de los alumnos sobre sus habilidades difiere de la que realizan los profesores en su observación, en este sentido los resultados no coinciden con otras investigaciones en las que sí existe acuerdo entre ambos evaluadores a la hora de valorar la conducta hábil (Trianes, Blanca, Muñoz, García, Cardelle-Elawar e Infante, 2002). En este caso los instrumentos utilizados permitían diferenciar el contexto de las relaciones con iguales del contexto de las relaciones con el profesor. Siguiendo este criterio en nuestros cuestionarios la percepción del alumno sobre su competencia social en el contexto escolar es global, incluyendo no solo la relación entre iguales, sino también con profesores e incluso otros miembros del centro. Sin embargo, la evaluación que realiza el profesor está centrada en la relación del alumno con sus iguales. Así pues, es esperable que no se produzca correlación entre estas dos evaluaciones.

Por lo tanto, la *segunda* conclusión es que se han creado tres instrumentos con una adecuada fiabilidad para medir la competencia social del adolescente a través de autoinforme y a través del informe del profesorado.

Por último, el tercer objetivo consistía en comprobar la eficacia del PPSEE para desarrollar la competencia social de los alumnos participantes en él, concretamente se quería comprobar la eficacia del programa para aumentar las habilidades de comunicación, autocontrol emocional, resolución de problemas, habilidades sociales, y valores; y disminuir impulsividad y dificultades interpersonales. Los resultados mostraron que la variable Autocontrol evaluada a través de la retroalimentación personal (AURP) se modificó en los alumnos que participaron en el programa aumentando en su capacidad de conocerse a sí mismos y en su capacidad de percibir las consecuencias de sus acciones queriendo conocer los motivos que les llevan a actuar de una determinada forma. También se encontraron cambios significativos en la variable Autocontrol evaluada a través del retraso de la recompensa (AURR) en el sentido esperado, observándose que los alumnos que participaron en el programa mejoraron significativamente en su capacidad para retrasar la recompensa, siendo capaces de organizar sus acciones sin dejarse llevar solo por lo que les apetece.

Otra de las variables que se modificó fue Resolución de Problemas evaluada a través de la percepción de los alumnos en el contexto escolar evidenciándose que los alumnos que intervinieron en el programa mejoraron significativamente en su capacidad personal para reconocer señales internas y externas que indican que se tiene un problema, en su capacidad para pensar en varias soluciones posibles, analizando las consecuencias de cada solución y en su capacidad para elegir la mejor opción, planificándola para llevarla

a cabo. La mejora en la habilidad de resolución de problemas como consecuencia de la aplicación de un programa de competencia social es un efecto que también fue observado en anteriores investigaciones (López, 2001; Fernández- Durán, 2004).

Por último, la variable Valores medida a través de la percepción de los alumnos en el contexto escolar mostró que los alumnos que participaron en el programa mejoraron la percepción sobre sus valores, aumentando el respeto hacia los demás, la tolerancia, el compromiso y la cooperación.

Así pues, la *tercera* conclusión a la que se llega es que el programa PPSEE mejora la retroalimentación personal y la capacidad de retrasar la recompensa, mejora la resolución de problemas en el contexto escolar y permite el aumento de valores prosociales en el contexto escolar.

Sin embargo, somos plenamente conscientes de algunas limitaciones que se presentan en esta investigación. Por una parte y a modo de limitación de nuestro programa conocemos la importancia de la intervención de manera más directa con la familia y con los docentes para aumentar la influencia sobre el desarrollo personal del adolescente. Esto no ha sido posible debido a las limitaciones temporales y de recursos humanos. Por ello, estos contextos podrían ser incluidos como parte del programa en futuras intervenciones.

Por otra parte, en relación a los cuestionarios diseñados, somos conscientes de que tenemos que seguir trabajando en la aplicación de estos cuestionarios a una población más amplia y realizar análisis más completos sobre sus propiedades psicométricas, específicamente sobre su validez.

En cuanto a los efectos encontrados con el programa, no se encontraron cambios significativos en el sentido esperado en las variables habilidades de comunicación, impulsividad, dificultades interpersonales y habilidades sociales en los alumnos que participaron en el PPSEE. Como se ha comentado, este resultado puede ser debido al pequeño tamaño de la muestra, ya que si observamos las diferencias de medias en estas variables van en la dirección esperada, aunque no resultan significativas. El tamaño de la muestra ha sido una de las principales limitaciones a la hora de analizar la eficacia del programa. Aumentar la muestra no ha sido posible debido a que el programa formaba parte de un proyecto de Compensación Educativa subvencionado dirigido a alumnos con dificultades de adaptación escolar. No fue posible, por tanto, disponer de un grupo intervención más grande.

Por otro lado, llama la atención la casi total ausencia de efectos significativos en los resultados obtenidos mediante la percepción de los alumnos en el contexto familiar y mediante la percepción de los profesores. Además del pequeño tamaño de la muestra de

investigación pueden existir otras causas que podrían analizarse y tenerse en cuenta en futuras investigaciones. En el primer caso, se podría explicar por la falta de intervención en el contexto familiar, es decir, el programa puede encuadrarse dentro del grupo de programas escolares promotores del desarrollo positivo con foco específico en la promoción de cambios en el adolescente (Pertegal, Oliva y Hernando, 2010), debido a sus características de aplicación no contempla la intervención con la familia por lo que las dificultades en competencia social que los alumnos presenten en este contexto siguen retroalimentándose. Por ello, consideramos de suma importancia la intervención con las familias promoviendo las competencias sociales desde el ámbito familiar.

En el segundo caso, podría ser debido a la dificultad de observación por parte de los profesores de cambios en la forma de interactuar de los alumnos. Estos cambios se dan en situaciones de interacción muy concretas a las que no siempre es fácil atender. Por otra parte, tampoco se ha llevado a cabo una intervención directa con los profesores con lo que no se han potenciado las relaciones positivas entre el profesorado y el alumnado.

Una vez presentadas las conclusiones y limitaciones de nuestra investigación, consideramos importante reseñar líneas de actuación para una futura investigación.

En primer lugar, se plantea la posibilidad de intervenir con un número mayor de alumnos, trasladando la aplicación del programa al aula. Podría realizarse la intervención en las sesiones dedicadas a tutoría grupal. Esto nos permitiría intervenir con el profesorado, formándolo para la aplicación del programa y convirtiéndolo en partícipe del proceso. Además se espera que esto influya de manera positiva en las relaciones alumno-docente. De la misma forma habría que intervenir en el contexto familiar, desarrollando escuelas de familias para poner en práctica habilidades que mejoren las relaciones familiares, pudiendo hacer partícipe a la asociación de madres y padres de la escuela. Incluso se plantea la posibilidad de colaborar en proyectos sociales con asociaciones del barrio. De esta forma toda la comunidad educativa participaría en el desarrollo personal y social del alumno. A su vez, esto permitiría en los alumnos una generalización de las competencias aprendidas durante su participación en el programa.

En segundo lugar, se quiere seguir trabajando en la adaptación del programa utilizando las nuevas tecnologías. Aplicaciones disponibles y gratuitas para su uso a través de internet como Playcomic (Muñoz-Germán, 2009) permiten disponer de una herramienta muy completa para dibujar cómics de una manera muy sencilla, completar viñetas, transformar historias en cómics y viceversa. Esta aplicación permitiría dibujar y crear historias relacionadas con las áreas que se trabajan dentro del PPSEE de forma muy amena, a la vez que se practican entre otras capacidades la lectura, la escritura y la

creatividad. Por otro lado, se considera la posibilidad de utilizar metodologías didácticas innovadoras, tales como la gamificación, técnica que permite desarrollar aprendizajes basados en el empleo del juego (Marín, 2015), ya sea en forma de videojuegos o en papel.

Por último, se considera interesante continuar la línea de investigación abierta en relación a los cuestionarios diseñados. En este sentido, habría que aplicar los cuestionarios a una muestra mucho más amplia e investigar su validez.

A modo de cierre de este trabajo, nos gustaría puntualizar que la creación del PPSEE surgió de la necesidad de un centro escolar de diseñar un programa que permitiera trabajar con alumnos/as con unas características determinadas, dentro del contexto legal de la educación compensatoria, para aumentar finalmente su competencia social y promover su desarrollo integral y óptimo. En España, dentro de la educación secundaria, existen propuestas relacionadas con la promoción de la salud y el desarrollo de competencias socioemocionales como la educación para la salud, la educación en valores, la orientación y la tutoría. Específicamente el PPSEE se presenta como una nueva propuesta de intervención para favorecer el desarrollo positivo del adolescente dentro de la educación secundaria, que se aplica de una forma estructurada durante todo el curso escolar y abierto a futuras modificaciones con el fin de continuar desarrollando la competencia social de los alumnos adolescentes que les facilite su desarrollo óptimo.



## Referencias bibliográficas

- Álvarez, M. y Bisquerra, R. (1996). *Manual de orientación y Tutoría*. Barcelona: praxis, Wolters Kluwer.
- Barrero, M. (febrero, 2002). Los cómics como herramientas pedagógicas en el aula. *Jornadas sobre Narrativa Gráfica*, conferencia impartida en Jerez de la Frontera (Cádiz), el día 23 de febrero de 2002. Recuperado de <http://www.tebeosfera.com/1/Hecho/Festival/Jerez/ConferenciaJerez020223.pdf>.
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82
- Bisquerra, R. (1999). Resolución de conflictos. En M. Álvarez y R. Bisquerra (coord.): *Manual de Orientación y Tutoría*. Barcelona: PRAXIS.
- Browne, G., Gafni, A., Roberts, J., Byrne, C. & Majumdar, B. (2004). Effectiveness/efficient mental health programs for school age children: A synthesis of reviews. *Social Science and Medicine*, 58, 1367-1384
- Bunes, M. y Elexpuru, I. (1998). Educación y desarrollo humano: el papel de los valores desde el modelo de Hall- Tonna. *Educadores*, 182, 133-152.
- Button, K. S., Ioannidis, J. P., Mokrysz, C., Nosek, B. A., Flint, J., Robinson, E. S., & Munafó, M. R. (2013). Power failure: why small sample size undermines the reliability of neuroscience. *Nature reviews. Neuroscience*, 14 (5), 365-76.
- Caballo, V. E. (1987). *Evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales: una estrategia multimodal*. Tesis doctoral: Universidad Autónoma de Madrid.
- Caballo, V. E. (2002). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid. Siglo XXI de España.
- Cánovas, G., García de Pablo, A., Oliaga, A. y Aboy, I. (2014). *Menores de Edad y Conectividad en España: Tablets y Smartphones*. Recuperado de <http://www.protegeles.com/estudios.asp>
- Capafóns, A. y Silva, A. (1986). *Cuestionario de autocontrol infantil y adolescente CACIA*. Madrid. TEA Ediciones.
- 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. Recuperado de: <http://www.ejep.es>.
- Carrasco, T.J. y Luna, M. (2001). *Habilidades para la vida*. Madrid: Paraninfo.
- Carreras, Ll., Eijo, P., Estany, A., Gómez, M.T., Guich, R., Mir, V., Ojeda, F., Planas, T. y Serrats, M.G. (2001). *Cómo educar en valores*. Madrid: Narcea.

- Casas, F. (Julio,1998). Videogames: Between parents and childrens. *The second international Conference on children and social competence: Children, Technology and culture*. Brunel University London.
- Casas, F. (2000). La adolescencia: retos para la investigación y para la sociedad europea de cara al siglo XXI. *Anuario de Psicología*, 31 (2), 5-14.
- Casas, F. y Figuer, C. (noviembre, 1999): *Usos del ordenador e interacción padres/hijos en la adolescencia. III Congreso de Investigaciones Audiovisuales, los Medios del tercer Milenio*. Facultad de Ciencias de la Información. Universidad Complutense. Madrid.
- Cattell, R. B. (1966). The meaning and strategic use of factor análisis. En R. B. Cattell (Ed.), *Handbook of Multivariate Experimental Psychology*. Chicago: Rand Mc. Nally.
- Cava, M.J. y Musitu, G. (2002). *La convivencia en la escuela*. Barcelona: Paidós.
- 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. Recuperado de <http://www.ehu.es/revista-psicodidactica>.
- Comas, D. (2004). Las experiencias de la vida: aprendizajes y riesgos. En J. Camacho, A. Freijanes, S. Molina y J. A. Alcoceba (coord.): *Informe 2004. Juventud en España*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- Curran, J.P. (1982). A procedure for the assessment of social skills:The Simulated Social Interaction Test. En (Curran, J.P. y Monti, P.M): *Social skills trainign: A practical handbook for assessment and treatment*. Nueva York: Guilford Press.
- De la Cruz, M.V. y Cordero, A. (1997). *IAC. Inventario de Adaptación de Conducta*. Madrid: TEA.
- Del Prette, A. y del Prette, Z .A. P. (2013). Programas eficaces de entrenamiento en habilidades sociales basados en métodos vivenciales. *Apuntes de Psicología*, 31 (3) ,67-76.
- Díaz-Aguado, M. J. (2003). *Convivencia escolar y prevención de la violencia*. Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte.
- Díaz-Aguado, M. J., Royo, P. y Martínez, M. R. (1995). *Instrumentos para evaluar la integración escolar*. Colecc. Todos iguales, todos diferentes. Madrid: ONCE.
- Dumas, J. E., Martínez, A., Lafreniere, P. J y Dolz, L. (1998). La versión española del cuestionario "Evaluación de la conducta y la competencia social" para preescolares (Social Competence and Behavior Evaluation SCBE): adaptación y validación. *Psicológica*, 19, 107-121.

- Dusek, J. B. & McIntyre, J. G. (2003). Self-concept and self-esteem development. En G. R. Adams y M. D. Berzonsky (Eds.), *Blackwell Handbook of Adolescence* (pp. 290-309). Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Eisner, W. (1998). *El cómic y el arte secuencial*. Barcelona: Norma editorial.
- Elxpuru, I. y Medrano, C. (2002). *Desarrollo de los valores en las instituciones educativas*. Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto.
- Elzo, I. J. (1998). Evaluación de la realidad sociológica del adolescente en nuestro país. *VIII Congreso Nacional de INFAD. Intervención psicológica en la adolescencia*. Pamplona.
- Escámez, J. y Ortega, P. (1995). *La enseñanza de actitudes y valores*. Valencia: Nau Llibres.
- Estatutos y reglamento de las Escuelas de Artesanos de Valencia. Imp. De J. Doménech, Valencia, 1871.
- Fernández, P. y Ruiz, D. (2008). La inteligencia emocional en la educación. *Revista electrónica de investigación Educativa*, 6 (2), 421-436. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-extremera.html/>
- Fernández- Durán, M. (2004). *Desarrollo de la competencia social: aplicación del Programa del Pensamiento Prosocial para Jóvenes en el contexto escolar*. Universidad de Valencia. Trabajo de investigación no publicado.
- Fisher, R., Ury, W. & Patton, B. (1997). *Obtenga el sí: el arte de negociar sin ceder*. Barcelona: Gestión 2000.
- Frydenberg, E. y Lewis, R. (1997). *ACS. Escala de Afrontamiento para Adolescentes*. Madrid: TEA.
- Funes, J. (1998). Escolarització obligatòria i adolescència. *Educar*, 22-23, 99-118.
- Garaigordobil, M. (1993). *Juego cooperativo y socialización en el aula. Un programa de juego amistoso, de ayuda y de cooperación para el desarrollo socioafectivo en niños de 6 a 8 años*. Madrid: Seco-Olea.
- Garaigordobil, M. (2000). *Intervención psicológica con adolescentes. Un programa para el desarrollo de la personalidad y la educación en derechos humanos*. Madrid: Pirámide.
- García, E.M y Magaz, A. (1992). *Aprendiendo a comunicarse con eficacia*. Madrid: CEPE.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, M., Roth, J. & Brooks-Gunn, J. (2008). Adolescents participation in organized activities and developmental success two and eight years after high

- school: Do sponsorship, duration, and intensity matter? *Developmental Psychology*, 44, 814-830.
- Garrido, V. y Gómez, A. (1996). *El pensamiento psicosocial. Una guía introductoria*. Valencia: Cristóbal Serrano.
- Garrido, V. y López, M. J. (1995). *La prevención de la delincuencia: el enfoque de la competencia social*. Valencia: Tirant Lo Blanch.
- Gascón, P. (2000): ¿Qué es bueno saber sobre el conflicto?: *Cuadernos de Pedagogía*, 287, 57-60.
- Gil, A., Martínez, R. y Zarcero, J. A. (2001). Aplicación del programa del Pensamiento Prosocial en el centro educativo L'Alzina. En M.J. López, V. Garrido y R.R. Ross (Eds.), *El programa del Pensamiento Prosocial: avances recientes*. Valencia: Tirant Lo Blanch.
- Goldstein, A. P., Sprafkin, R. P. & Gershaw, N. J. (1979). *I know What's Wrong. But Don't What To Do About It*. New York: Spectrum.
- Goldstein, A.P., Sprafkin, R.P., Gershaw, N.J. & Klein, P. (1980). *Skill Streaming the adolescent*. Urbana, IL: Reserach Press (trad. Español, 1989).
- Goleman, D. (2001). Inteligencia Emocional: cinco años más tarde. *Edutopia*. Spring, 3-4.
- González, J. A. (1996). *Uso de los cómics en clase: 10 recetas básicas*, CEP Santander: Ponencia.
- Gray, M. R. y Steinberg, L. (1999). Unpacking Authoritative parenting: Reassessing a Multidimensional Construct. *Journal of Marriage and The Family*, 61(3), 574-588.
- Hall, B.P. (1976). *The development of conciousness: a confluent theory of values*. New York: Paulist Press.
- Hall, B.P. (1986). *The genesis effect; Personal and Organizational Transformations*. New York: Paulist Press.
- Hall, B.P. (1995). *Values shift: Personal and Organizational Development*. New York: Twin Lights Publications.
- Harter, S. (1982). The perceveid competence scale for children. *Child Development*, 53, 87-97.
- Inglés, C. J., Méndez, F. X., e Hidalgo, M. D. (2000). Cuestionario de evaluación de dificultades interpersonales en la adolescencia. *Psicothema*, 12 (3), 390-398.
- Jessor, R. (1993): Succesful adolescent development among youth in high-risk settings. *American psychology*, 48, 117-126.
- Kaiser, H. F. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika*, 39, 31-36.

- Leary, M. R. (1983). Social anxiousness: the construct and its measurement: *Journal of Personality Assessment*, 47, 66-75.
- Lerner, R. M., Lerner, J. V., Almerigi, J. & Theokas, C. (2005). Positive youth development: A view of the issues. *Journal of Early Adolescence*, 25, 10-16.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (BOE núm. 295, 10 de diciembre 2013).
- López, F., Carpintero, E., del Campo, A., Lázaro, S. y Soriano, S. (2007). *Programa BIENESTAR. El bienestar personal y social y la prevención del malestar y la violencia*. Madrid: Pirámide.
- López, J. S.; Martín, M. J. y Martín, J. M. (1998). Consumo de drogas ilegales. En (A. Martín et al.): *Comportamientos de riesgo: violencia, prácticas sexuales de riesgo y consumo de drogas ilegales*. Madrid: Entinema.
- López, M. J., Garrido, V., Rodríguez, F. J. y Paino, S. G. (2002). Jóvenes y competencia social: un programa de intervención. *Psicothema*, 14 Supl., 155-163.
- López, M. J., Garrido, V. y Ross, R. (2001). *El programa del pensamiento prosocial: avances recientes*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Lorenzo, M. M. (1998). Aplicación del programa de competencia psicosocial en el Centro Pereiro de Aguiar. En V. Garrido y M.D. Martínez (coord.): *Educación Social para Delincuentes*. Valencia: Tirant Lo Blanch.
- Luca de Tena, C., Rodríguez, R.I. y Sureda I. (2001). *Programa de habilidades sociales en la E.S.O.* Málaga: Aljibe.
- Maccoby, E. E. & Martin, J. (1983). Socialization in The Context of the family Parent-child interactions. En E. M. Hetherington & P. H. Mussen (Eds.), *Handbook of child Psychology* (Vol. 4, pp. 1-101). New York: Wiley.
- Marín, V. (2015). La Gamificación educativa. Una alternativa para la enseñanza creativa. *Digital Education Review*, 27. Recuperado de <http://greav.ub.edu/der>.
- Martín, E. (2001). *¿Cómo mejorar la autoestima de los alumnos? Habilidades sociales complejas. Programa para el desarrollo de las habilidades sociales y emocionales*. Madrid: CEPE.
- Martín, A. y Hernández, B. (2001). Del PEI a HOPECAN. La evaluación de tres programas de inserción socio-laboral para delincuentes. En M.J. López, V.Garrido y R.R. Ross (Eds.), *El Programa del Pensamiento Prosocial: avances recientes*. Valencia: Tirant Lo Blanch.
- Martorell, M. C. (1992). *Técnicas de evaluación psicológica. Habilidades sociales, alcoholismo, dolor, depresión, obsesión, esquizofrenia, delincuencia*. Vol. IV. Valencia: Promolibro.

- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for educators* (pp.3-31). New York: Cambridge.
- Mayer, J. D.; Salovey, P. & Caruso, D. (2000). Models of emocional intelligence. En R. J. Stenberg (Ed.), *Hanbook of intelligence* (pp.396-420). New York: Cambridge.
- Meichenbaum, D. H., Butler, L. & Grudson, L. (1981). Toward a conceptual model of social skills. En J.Wine & M. Smye (Comps.): *Social competence*. Nueva York: Guilford Press.
- Michelson, L., Sugai, D.P., Wood, R. P. & Kazdin, A. E. (1983). Social skills assessment and training with children. Nueva York: Plenum Press (trad.español, 1987).
- Michelson, L & Wood, R. P. (1982). Development and psychometric properties of the Children's Assertive Behavoir Scale CABS. *Journal of behavioral Assesments*, 4, 3-14.
- Monjas, M. I. (2002). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS)*.Madrid: CEPE.
- Monjas, M. I., Arias, B. y Verdugo, M. A. (1991). Desarrollo de un código de Observación para evaluar la interacción social en alumnos de primaria. (COIS). *III Congreso de Evaluación Psicológica*. Barcelona.
- Moraleda, M. (1995). *Comportamientos sociales hábiles en la infancia y la adolescencia*. Valencia: Promolibro.
- Moraleda, M. (1998). *Educación en la competencia social. Un programa para la tutoría con adolescentes*. Madrid: C.C.S.
- Morganett, R. S. (1995). *Técnicas de intervención psicológica para adolescentes*. Barcelona: Martínez Roca.
- Morrison, R. L. (1990). Interpersonal disfunction. En A.S. Bellack, M. Hersen & A.E. Kazdin (Comps.), *International handbook of behavior modification and therapy*. Nueva York: Plenum Press.
- Muñoz-Germán, A. (2009). *Playcomic*. Ed. ITE, Ministerio de Educación. Recuperado de <http://www.educalab.es/recursos/historico/ficha?recurso=810>.
- Muñoz, J. M, Carreras de Alba, M. R y Braza, P. (2004). Aproximación al estudio de las actitudes y estrategias de pensamiento social y su relación con los comportamientos disruptivos en el aula en la educación secundaria. *Anales de Psicología* 20 (1), 81-89.
- Oliva, A., Morago, J. & Parra, A. (2009). Protective effects of supportive family relationships and the influence of stressful life events on adolescent adjustment. *Anxiety, Stress & Coping*, 22 (2), 137-152.

- Oliva, A., Parra, A. y Sánchez-Queija, I. (2002). Relaciones con padres e iguales como predictoras del ajuste emocional y conductual durante la adolescencia. *Apuntes de Psicología*, 20, 3-16.
- Oliva, A., Parra, A., Sánchez-Queija, I. y López, F. (2007). Estilos educativos materno y paterno: evaluación y relación con el ajuste adolescente. *Anales de Psicología*, 23 (1), 49-56.
- Oliva, A., Rios, M., Antolín, L., Parra, A., Hernando, A. y Pertegal, M. A. (2010). Más allá del déficit: construyendo un modelo de desarrollo positivo adolescente. *Infancia y Aprendizaje* 33 (2).
- Ortega, P., Gil, R. y Mínguez, R. (1996). *Valores y educación*. Barcelona: Ariel.
- Parra, A. y Oliva, A. (2006). Un análisis longitudinal sobre las dimensiones relevantes del estilo parental durante la adolescencia. *Infancia y Aprendizaje*, 29, 453-470.
- Pérez, I. P. (1998). Las habilidades sociales en el marco de la orientación psicopedagógica. En M. Álvarez González y R. Bisquerra Alzina: *Manual de Orientación y Tutoría*. Barcelona: Praxis.
- Pertegal, M.A, Oliva, A. y Hernando, A. (2010). Los programas escolares como promotores del desarrollo positivo adolescente. *Cultura y Educación*, 22 (1).
- Ponce, T. (2009). La inadaptación social en el sistema educativo. Revista Digital. Innovación y Experiencias Educativas, 15. Recuperado de [http://www.csi-csif.es/andalucia/modelus/mod\\_ense/revista/pdf/Numero\\_15/TANA-PONCE1.pdf](http://www.csi-csif.es/andalucia/modelus/mod_ense/revista/pdf/Numero_15/TANA-PONCE1.pdf)
- Prendes, M. P. (2004). Enseñar con materiales impresos. *Comunicación y Pedagogía: nuevas tecnologías y recursos didácticos*, 200, 41-45.
- Rathus, S. A. (1973). A 30-item schedule for assessing assertiveness. *Behavior Therapy*, 4, 398-406.
- Raynor, P. & Vanstone, M. (1994). STOP: *Straight Thinking on Probation: Third Interim Evaluation report*. Bridgend: Mid Glamorgan probation service.
- Rice, F.P. (2000). *Adolescencia. Desarrollo, relaciones y cultura*. Madrid: Prentice Hall.
- Rodríguez, J.L. (1991). *El cómic y su utilización didáctica. Los tebeos en la enseñanza*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Roca, E. (2003). *Cómo mejorar tus habilidades sociales. Programa de asertividad, autoestima e inteligencia emocional*. Valencia: ACDE Ediciones.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. The Free Press. New York: Mc. Millan Publishing.
- Ross, R., Antonowicz, D. & Dhaliwal, G. (1995). *Going Straight*. Air training y Publications.

- Ross, R., Fabiano, E., Garrido, V. y Gómez, A. (1996). *El pensamiento prosocial: el Modelo cognitivo para la prevención y tratamiento de la delincuencia y abuso de drogas*. Valencia: Cristóbal Serrano Villalba.
- Ross, R. R. & Ross, R. D. (1995). *Thinking Straight: The Reasoning and Rehabilitation Program for Delinquency Prevention and Offender Rehabilitation*. Canadá: AIR Training and Publications.
- Ross, R., Fabiano, E. A. & Ross, R. D. (1986). *Reasoning and rehabilitation: a handbook for teaching cognitive skills*. University of Ottawa (Canadá).
- Sánchez, C. (2011). *Desarrollo positivo adolescente y educación socioemocional en secundaria obligatoria*. Trabajo Fin de Máster: Universidad de Cantabria.
- Sánchez-Queija, I. Oliva, A. y Parra, A. (2006). Empatía y conducta prosocial durante la adolescencia. *Revista de Psicología Social*, 21(3), 259-271.
- Segura, M. (1995). Thinking Straight in the Canary Islands. En R. R. Ross & R. D. Ross (Eds.), *Thinking Straight. The reasoning program for delinquency prevention and offender rehabilitation*. Ottawa: AIR Training y Publications.
- Segura, M. (2002). *Ser persona y relacionarse*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Segura, M. y Arcas, M. (2004). *Relacionarnos Bien: Programa de Competencia Social para niñas y niños de 4 a 12 años*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Segura, M., Arcas, M. y Mesa, J. R. (1998). *Materiales Curriculares Innova. Programa de Competencia Social: Habilidades cognitivas, valores morales, habilidades sociales*. Canarias: Consejería de Educación, Cultura y Deportes. Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa.
- Seisdedos, N. (1988). *Cuestionario A-D. Conductas antisociales-delictivas*. Madrid: TEA.
- Serra, E. (mayo, 1997). El adolescente hoy. *Ponencia del VII Congreso Nacional de Adolescencia INFAD*. Oviedo.
- Serra, E. y Zacarés, J. J. (2000). Adolescentes españoles. En F. Philip (Ed.), *Adolescencia: desarrollo, relaciones y cultura*. Madrid: Prentice Hall.
- Silva, M. y Martorell, M. C. (1983). *BAS 1-2. Batería de socialización para padres y profesores*. Madrid: TEA.
- Silva, M. y Martorell, M.C. (1995). *BAS-3. Batería de socialización (autoevaluación)*. Madrid. TEA.
- Subirats, J. (2004). Escola i entorn. *Texto de la conferencia impartida en la Jornada Plans Educatius d'Entorn*. Recuperado de [http://www.fapac.cat/sites/all/files/Entorn\\_igop.pdf](http://www.fapac.cat/sites/all/files/Entorn_igop.pdf)
- Torrego, J.C., y Moreno, J. M. (1999). *La convivencia y la disciplina en los centros escolares*. Madrid: Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras.



- Trianes, M.V. (1996). *Educación y competencia social. Un programa en el aula*. Málaga: Aljibe.
- Trianes, M. V. (2000). *Violencia en contextos escolares*. Málaga: Aljibe.
- Trianes, M. V, Blanca, M. J., Muñoz, A., García, B., Cardelle, M. e 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. y Fernández- Figarés, C. (2001). *Aprender a ser personas y a convivir: un programa para secundaria*. Bilbao: Descleé de Brower.
- Trianes, M. V y García- Correa, A. (2002). Educación socio-afectiva y prevención de conflictos interpersonales. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 44,175-189.
- Trianes, M. V., Muñoz, A. M. y Jiménez, M. (1997). *Competencia social: su educación y tratamiento*. Madrid: Pirámide.
- Vallés, A. (1994). *Programa de refuerzo de las habilidades sociales*. 3 vols. Madrid: EOS.
- Vallés, A. y Vallés, C. (1996). *Las habilidades sociales en la escuela. Una propuesta curricular*. Madrid: EOS:
- Viguer, P. (2004). *Optimización evolutiva. Fundamentos del desarrollo óptimo*. Madrid: Pirámide.
- Wagner, W. G. (1996). Optimal development in adolescent: What is it and how can it be encouraged. *The Counseling Psychologist*, 24 (3), 360-399.
- Wilkinson, J. & Canter, S. (1982). *Social skills training manual: Assessment, programme design and management of training*. Chichester: Wiley.
- Zamble, E. & Porporino, F. J. (1988). *Coping Behavior and Adaptation in Prison Inmates*. Syracuse, N.Y: Springer Verlag.



ANEXO



ANEXO A. PROGRAMA DE PENSAMIENTO PROSOCIAL EN ENTORNOS  
EDUCATIVOS

**MÓDULO 1**  
**NOS CONOCEMOS**



## MÓDULO 1. NOS CONOCEMOS

---

### **OBJETIVOS:**

- Realizar la presentación de los miembros del grupo.
- Dar a conocer a los alumnos los objetivos y contenidos del programa.
- Crear las propias normas de funcionamiento del grupo.

### **DURACIÓN:**

1 sesión.

### **CONTENIDO:**

- Cuestiones previas.
- Sesión 1. Paseo por los corchos.
- Lecturas para ampliar.

### **MATERIALES:**

- Corchos para colgar en la pared.
- Chinchetas.
- Folios blancos.
- Carpeta.
- Material 1: Portadas de los módulos
- Material 2: Pipes se presenta.

## CUESTIONES PREVIAS

---

Los objetivos que perseguimos durante este primer módulo son tres.

El primero es que los alumnos se presenten y conozcan algunas características de cada uno. Esta presentación puede llevarse a cabo de forma sencilla, en la que uno a uno los alumnos van diciendo su nombre y su edad o también podemos realizar una dinámica de grupo específica para este fin. Al final del módulo remitimos a bibliografía relacionada con el tema.

El segundo es que los alumnos conozcan cuáles son los objetivos del programa y qué contenidos se van a trabajar. Para realizar la presentación del programa a los alumnos nos servimos de un personaje de cómic llamado Pipes que los acompaña desde el inicio hasta el final. Pipes es un joven que ya ha participado en este programa en años anteriores y nos ayuda a contar mediante una serie de viñetas los contenidos que se trabajarán. Además, tras finalizar cada módulo, sintetiza lo más importante. Pipes resulta un modelo para los alumnos ya que, como ellos, es adolescente y ha pasado por la experiencia que ellos van a vivir.

El tercero es que los alumnos como grupo creen sus propias normas de funcionamiento, de manera que sea posible conseguir nuestro objetivo final de creación del cómic a la vez que aprenden determinadas estrategias y habilidades para mejorar su competencia social. Si ellos mismos crean estas normas será más fácil que las cumplan.

## SESIÓN 1. PASEO POR LOS CORCHOS

---

Para preparar esta sesión previamente se habrán colgado en la pared una serie de corchos (se pueden sustituir por cartulinas grandes) uno por cada módulo que vamos a trabajar, sin contar el primero. En cada corcho se habrá colgado la portada de un módulo (*material 1*).

Llegamos al aula, los alumnos y el profesor se sientan en las sillas formando un círculo. Realizan la presentación del grupo. Tras la presentación se levantan y pasean observando los corchos que estarán colgados en la pared.

Mientras tanto el profesor dice:

Como veis, aquí hay una serie de corchos y en cada uno vemos algo escrito, también aparece un personaje, él es Pipes y nos va a acompañar desde el principio hasta el final del programa. Nos va a contar su propia experiencia y nos va a enseñar cómo dibujar un cómic que, como ya os expliqué individualmente, es uno de nuestros objetivos principales. Pero todo cómic tiene un tema y los temas que se verán en el nuestro serán los que tenemos en estos corchos, es decir, por un lado vamos a aprender determinadas estrategias y habilidades que nos van a ayudar a relacionarnos mejor con los demás. Por otro lado, vamos a utilizar pequeñas historias partiendo de los temas aquí expuestos para crear nuestro cómic.

A continuación el profesor muestra a los alumnos la carpeta donde se guardará el trabajo realizado.

Estas historias que creemos las iremos guardando en esta carpeta y al final de curso las encuadernaremos y todo junto conformará nuestro cómic.

A lo mejor os estáis preguntando cómo vamos a crear un cómic si no sabemos dibujar. No os preocupéis, en las siguientes sesiones vamos a aprender a hacerlo, pero recordad que lo importante no es tanto cómo dibujemos sino las historias que creemos. En muchas ocasiones con un trazo muy sencillo se puede crear un personaje.

En ese momento el profesor reparte el cómic donde Pipes se presenta (*material 2*) los alumnos lo leen, preguntamos si tienen alguna duda, las aclaramos y recogemos el cómic. Tras esto el profesor explica la importancia de crear unas normas propias de funcionamiento.

Para que esto funcione es fundamental que todos colaboremos. Somos un grupo con un objetivo común y para conseguirlo vamos a empezar por crear nuestras propias normas de funcionamiento. Pensad qué normas podemos utilizar para funcionar de la mejor manera posible.

Dejamos tiempo para que contesten. Si no se les ocurre nada sobre normas básicas de convivencia les recordamos la importancia del respeto a los demás, a las opiniones de los otros, cuidar el material, etcétera. El profesor o un alumno va escribiendo en un folio las conclusiones a las que vamos llegando de manera que al final tengamos una serie de normas de grupo que todos se deben comprometer a seguir. Éstas se colgarán en el primer corcho o en algún lugar del aula de forma que sean visibles para todos. Una vez concluida esa actividad preguntamos de nuevo si existen dudas y quedamos para vernos en la siguiente sesión.



**LECTURAS PARA AMPLIAR**

---

1. BALDUINO A. ANDREOLA (1984). *Dinámica de grupo*. Santander: Sal terrae.
2. JOSÉ FRITZEN, SILVINO (1988). *70 ejercicios prácticos de dinámica de grupo*. Santander: Sal Terrae.

MATERIALES

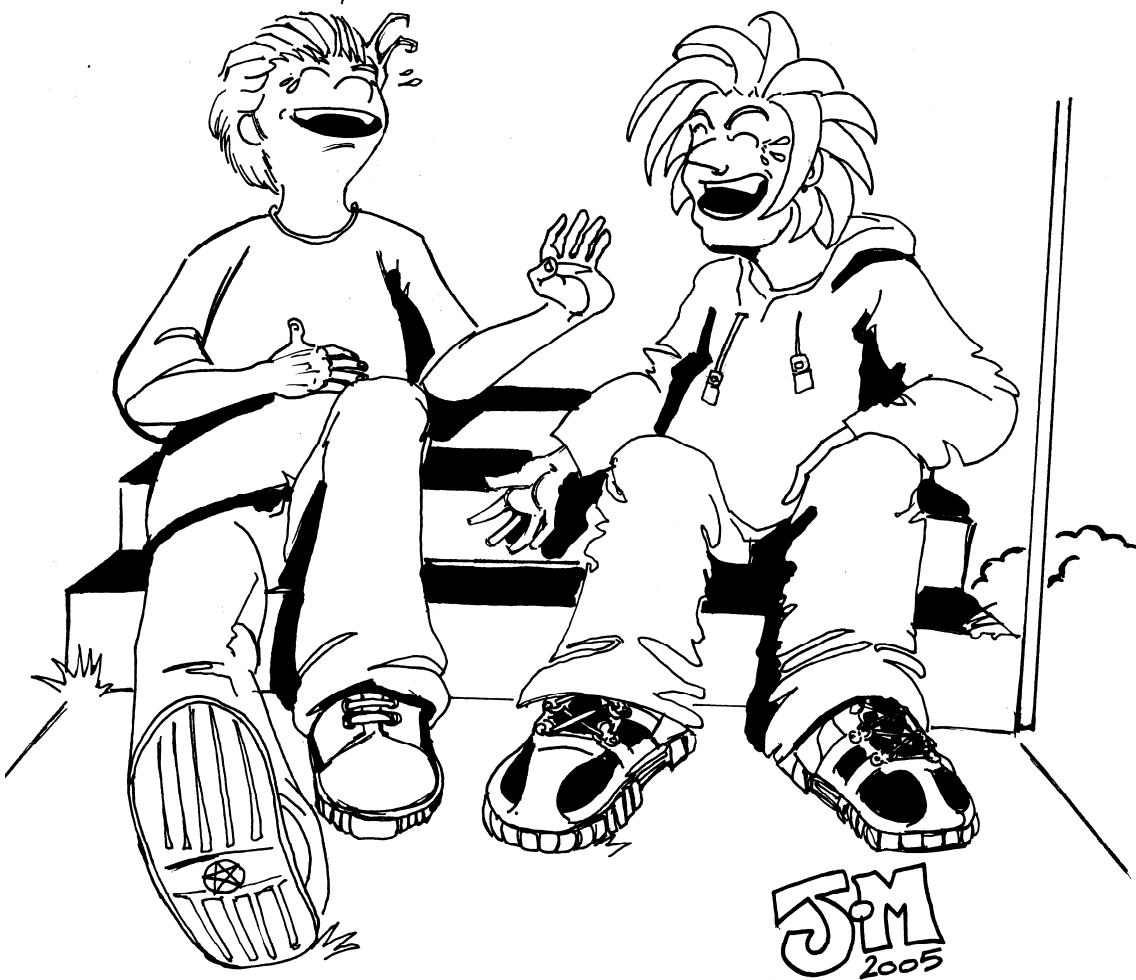
---

MATERIAL 1

CONOCIENDO EL CÓMIC



## HABILIDADES DE COMUNICACIÓN



## AUTOCONTROL EMOCIONAL



## RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS



## HABILIDADES SOCIALES



## DESARROLLO DE VALORES



## MATERIAL 2: PIPES SE PRESENTA



JM  
2005



## MÓDULO 2

# CONOCIENDO EL CÓMIC



JM  
2005

## MÓDULO 2. CONOCIENDO EL CÓMIC

---

### **OBJETIVOS:**

- Dar a conocer a los alumnos los elementos básicos del cómic.
- Qué los alumnos aprendan a crear una historia utilizando los elementos del cómic.
- Practicar el dibujo de diferentes imágenes.

### **DURACIÓN:**

2 sesiones.

### **CONTENIDO:**

- Cuestiones previas
- Sesión 2. Conociendo el cómic
- Sesión 3. Dibujar es fácil.
- Lecturas para ampliar

### **MATERIALES:**

- Material del profesor: 1-2-3 (*realizar en transparencias*)
- Material del alumno: 1-2

## CUESTIONES PREVIAS

---

Como ya comentamos anteriormente para realizar nuestro cómic no es necesario tener una gran habilidad para dibujar, lo importante es crear historias.

Sin embargo, si que vamos a conocer algunos aspectos básicos del cómic que nos ayuden a seguir una pauta común y a dar un determinado formato a nuestras historias.

El cómic es una sucesión de imágenes acompañadas de texto que cuenta una historia desarrollada en una secuencia con un tiempo y espacio determinados.

Ya las primeras pinturas rupestres pueden ser consideradas como un tipo de comunicación gráfica. Los cómics tal y como los conocemos en la actualidad surgen a finales del siglo XIX en los periódicos de la época y poco a poco va convirtiéndose en un arte cada vez más complejo y con un lenguaje propio (Puig, 1996).

El cómic como medio de comunicación posee unas determinadas características con unos elementos básicos específicos. Algunos de estos elementos son: las viñetas, los bocadillos, los textos y las imágenes.

A continuación describimos brevemente estos elementos.

### LAS VIÑETAS

Son segmentos de espacio en los que se muestra el desarrollo temporal de la historia que queremos contar (Eisner, 1996). Dentro de la viñeta podemos distinguir otra serie de elementos como el personaje, el encuadre, el ángulo, el texto y los complementos. El personaje es el protagonista de la historia, el encuadre se refiere al tamaño y forma de representar al personaje principal, el ángulo es el punto de vista que se considere más adecuado para que el lector comprenda la historia, el texto es lo que se dice en los bocadillos o en la leyenda y los complementos son los otros objetos o decorados de la viñeta que completan el significado de la historia (Puig, 1996).

Dependiendo de la forma exterior de la viñeta podemos distinguir la viñeta: normal, abierta, borrosa, en forma de nube, exclamativa, con forma de objeto, múltiple y río (en el *material del profesor 1* encontramos un ejemplo y descripción de cada tipo).

### LOS BOCADILLOS:

Son espacios que contienen texto correspondiente al diálogo o pensamiento de los personajes de la historia. Al igual que con la viñeta su forma nos puede dar información complementaria, así podemos distinguir bocadillos entrelazados, en *off*, en forma de nube, en forma dentada (en el *material del profesor 1* tenemos ejemplos de estas diferentes formas).

### LOS TEXTOS:

Son el contenido literario de la historia (Puig, 1996), un lenguaje escrito que cuenta lo que sucede, lo que dice o piensa un personaje. Los podemos encontrar dentro de los bocadillos, en una leyenda al pie de la imagen, como onomatopeyas, en el interior de un objeto, entre líneas onduladas, etcétera (en el *material del profesor 1* se encuentran ejemplos)

### LAS IMÁGENES:

Son los personajes y complementos de la historia. En el cómic son importantes las imágenes estereotipadas ya que se dispone de poco tiempo para presentar a los personajes (Eisner, 1996). Las imágenes pueden presentarse dentro de las viñetas con diferentes planos y ángulos.

Para dibujar a los personajes podemos seguir una serie de directrices básicas, estas directrices las podemos utilizar cuando contemos a los alumnos cómo dibujar un personaje. Lo primero que necesitaremos serán los materiales adecuados, por eso dispondremos de folios blancos tamaño DIN A 4, un lápiz, una goma y un rotulador negro. Con esto podemos empezar a dibujar a nuestro personaje, empezando por el cuerpo (seguiremos el proceso que se explica en el *material del profesor 2*. Aunque se explica desglosado en pasos se hará todo en la misma línea).

Tras dibujar el cuerpo nos vamos a centrar en dibujar de manera más detallada algunas partes, como la cabeza. Para eso podemos realizar un círculo con el rotulador negro, dentro de éste, con el lápiz, hacemos dos líneas una vertical y otra horizontal, sobre esta base dibujamos debajo de la línea horizontal la nariz y la boca, y por encima los ojos, a los lados las orejas, luego podemos añadir pelo y adornos diferentes, podemos practicar nosotros antes de enseñarlo a los alumnos realizando círculos y añadiendo bocas, ojos, etcétera. Si queremos que el personaje mire a diferentes lados las líneas que cruzan el círculo se harán como si fueran los meridianos y paralelos imaginarios que cruzan la tierra (consultar *material del profesor 3*).

Además de conocer algunos de los elementos básicos de un cómic, es importante que analicemos cómo se escribe una historia. Lo primero que tenemos que pensar es QUÉ queremos contar, es decir sobre qué tema queremos hablar. En nuestro caso los temas podrían ser la relación entre amigos, la expresión de sentimientos, etcétera. Lo segundo es QUIÉN O QUIÉNES van a ser los protagonistas de nuestra historia. Lo tercero DÓNDE sucede. Lo cuarto CUÁNDO sucede. Por último pensaremos CÓMO vamos a reflejar eso en imágenes y texto. Una vez que hayamos respondido a esas cuestiones podremos empezar a crear nuestro propio cómic. Luego podremos ir ampliando y complementando nuestra historia con detalles, colores, etcétera.

Volvemos a recordar que no pretendemos que los alumnos sean grandes dibujantes sólo queremos utilizar el cómic como medio de motivación y como un proyecto donde quede reflejado el trabajo realizado a lo largo del curso. Para conseguir este objetivo es suficiente conocer las nociones básicas sobre el cómic que desarrollamos en este módulo.

## SESIÓN 2. CONOCIENDO EL CÓMIC

El profesor comienza preguntando a los alumnos ¿qué es un cómic?, refuerza las respuestas de los alumnos.

El cómic es una sucesión de imágenes acompañadas de texto que cuenta una historia desarrollada en una secuencia con un tiempo y espacio determinados. Nosotros vamos a crear nuestro propio cómic. Ya sé que algunos pensareis cómo vamos a hacer eso si no sé dibujar. Bueno, no importa tanto no saber dibujar. A nosotros nos interesa contar una historia a la que vamos a añadirle imágenes, cada uno podrá hacer esa imagen como sepa. De todas formas algo que si vamos a hacer es conocer algunos elementos básicos del cómic y aprenderemos, por ejemplo, los pasos para dibujar figuras humanas.

Para empezar a dibujar necesitamos el material adecuado. Cada uno dispondrá de un lápiz, goma, rotulador negro y folios que repartiré después. Las historias que vayamos creando las guardaremos en una carpeta y al final de curso las encuadernaremos y crearemos un libro con nuestro trabajo.

Bien, ahora que hemos definido qué es el cómic vamos a ver cuáles son sus elementos básicos.

El profesor coloca la transparencia del (*material del profesor 1*) para facilitar la explicación de estos elementos.

El primer elemento que encontramos son las viñetas, ¿qué son las viñetas?. Las viñetas son espacios donde se muestran las distintas escenas de nuestra historia. En función de su forma podemos distinguir diferentes tipos de viñetas, por ejemplo estas que tenemos en la transparencia.

El segundo elemento son los bocadillos, ¿qué son los bocadillos?. Son espacios donde podemos encontrar en forma de texto lo que dicen y piensan los personajes de la historia. Su forma también nos puede dar información complementaria, veamos algunos ejemplos.

El tercer elemento son los textos, ¿qué nos indica el texto?, pues lo que sucede, lo que dice o piensa un personaje. El texto lo podemos encontrar en diferentes lugares, veamos aquí diferentes tipos de texto.

El cuarto elemento son las imágenes. No sólo consideramos imagen la de los personajes principales, sino también la de complementos de la historia, como árboles, fincas, etcétera.

Ahora que conocemos algunos de los elementos más importantes de un cómic vamos a empezar a buscar estos elementos en el cómic que os voy a repartir.

El profesor reparte a los alumnos el material necesario para dibujar, el cómic del (*material del alumno 1*) y el (*material del alumno 2*) para que identifiquen y anoten distintos elementos que encuentren, comentando cómo son y qué función tienen, incluso pueden copiar algún elemento. También pueden analizar diferentes planos de los personajes, diferentes ángulos de la escena, etcétera. La transparencia con los diferentes elementos puede quedarse puesta para ayudar a la búsqueda.

Tras realizar esta actividad, el profesor, utilizando el cómic que ha repartido comenta cómo crear una historia.

Como veis, el cómic que os he repartido explica qué es un cómic y también cómo crear una historia, para esto hay que contestar a una serie de preguntas: ¿quién? o

¿quiénes? son los personajes de nuestra historia; ¿cuándo?, ¿cómo? y ¿dónde? sucede la acción, y por último por qué sucede.

A continuación se realiza una actividad en la que siguiendo las instrucciones que se dan en el cómic crearemos una historia entre todos. El profesor comienza contestando a la primera pregunta. Uno de los alumnos va escribiendo la historia en un folio, cuando esté finalizada la leerá en voz alta.

Siguiendo las indicaciones que nos dan en el cómic vamos a crear entre todos una historia. Me gustaría que alguno de vosotros la escribiera en un folio. Empezaré yo. ¿QUIÉN? un chico de 14 años, ahora que alguien conteste al ¿CUÁNDO?

Tras finalizar la actividad el profesor guarda el trabajo realizado en la carpeta, recoge el material y realiza un pequeño resumen de la sesión.

### SESIÓN 3. DIBUJAR ES FÁCIL

---

El profesor comienza la sesión realizando un resumen de lo que se trabajó el día anterior.

Bien, si recordáis el día anterior estuvimos analizando los diferentes elementos de un cómic, viñetas, bocadillos,... También vimos cómo hacer una historia y creamos una entre todos. Lo que vamos a hacer hoy es practicar el dibujo de imágenes.

El profesor reparte el material para dibujar, coloca la transparencia del (*material del profesor 2*) y siguiendo los pasos que se indican explica a los alumnos cómo dibujar el cuerpo humano. Los alumnos siguiendo las explicaciones van dibujando en un folio.

De la misma forma realizamos la práctica del dibujo de la cabeza (*material del profesor 3*).

Tras finalizar las prácticas de dibujo del cuerpo y de la cabeza, retomamos la historia que confeccionamos entre todos en la sesión anterior y la dibujan en cómic.

Espero que hayáis visto lo fácil que resulta hacer estos dibujos. Ahora que hemos aprendido a dibujar cuerpos y caras para poder crear a los personajes, vamos a utilizar la historia que creamos entre todos y la vamos a hacer en forma de cómic.

Es posible que para realizar las actividades de esta sesión tengamos que utilizar más tiempo y el módulo pueda alargarse con una sesión más.

Para finalizar se recogen los cómics y se guardan en la carpeta, se despide a los alumnos hasta la próxima sesión.

**LECTURAS PARA AMPLIAR**

---

1. Eisner, W. (1996). *El cómic y el arte secuencial*. Barcelona: NORMA.
2. Eisner, W. (1998). *La narración gráfica*. Barcelona: NORMA.
3. Puig González, J. (1996). *El cómic*. Barcelona: CIMS.

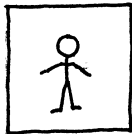


MATERIALES

MATERIAL DEL PROFESOR 1

# EL LENGUAJE GRÁFICO

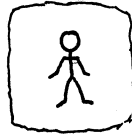
## 1. TIPOS DE VIÑETA:



**NORMAL:**  
LA ACCIÓN SE REALIZA EN TIEMPO PRESENTE A NO SER QUE SE INDIQUE LO CONTRARIO



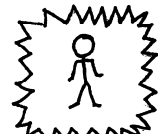
**ABIERTA:**  
NO TIENE MÁRGENES, SE USA PARA INDICAR ESPACIOS ABIERTOS O ENFATIZAR LOS GESTOS DE UN PERSONAJE



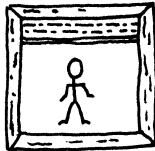
**BORROSA:**  
RECUERDOS, SUEÑOS, UNA HISTORIA DENTRO DE LA HISTORIA, FLASH BACKS...



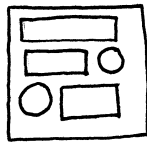
**NUBE:**  
COSAS IMAGINADAS, SUGERIDAS O RECORDADAS, SIEMPRE HACEN REFERENCIA AL MUNDO INTERIOR DEL PERSONAJE



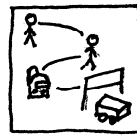
**EXCLAMATIVA:**  
DENTRO LA INTENSIDAD, ACCIÓN EXPLOSIVA, VIOLENCIA, FUERZA DE LA ACCIÓN QUE SE DESARROLLA EN SU INTERIOR



**VIÑETA CON FORMA DE OBJETO:**  
INDICA PUNTO DE VISTA, UBICACIÓN, LUGAR, NARRADOR DEPENDIENDO DE SU FORMA, PUEDE SER EL MEXO ENTRE 2 ESPACIOS DIFERENTES



**VIÑETA MÚLTIPLE:**  
ES UNA VIÑETA QUE CONTIENE OTRAS EN SU INTERIOR

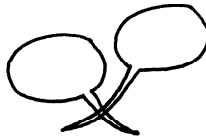


**VIÑETA RÍO:**  
TIPO DE VIÑETA MÚLTIPLE ABIERTA QUE CONTIENE UNA SUCESIÓN DE ACCIONES DE LA MISMA INDOLE

## 2. EL BOCADILLO:



**NORMAL:**  
CONTIENE UN TEXTO QUE ES DICHO.



**ENTRELAZADOS:**  
INDICAN CONVERSACIÓN. EL SENTIDO DE LECTURA ES OCCIDENTAL DE IZQUIERDA A DERECHA Y DE ARRIBA A ABAJO



**EN OFF:**  
INDICAN QUE EL SUJETO SE ENCUENTRA FUERA DEL CAMPO VISUAL DE LA VIÑETA, SE PUEDE USAR PARA ENLACENAR 2 O MÁS VIÑETAS

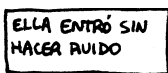


**NUBE:**  
ES UNA VERBALIZACIÓN DEL PENSAMIENTO DEL SUJETO QUE VE EL LECTOR PERO NO LOS DEMÁS PERSONAJES



**EXCLAMATIVA:**  
VOZ ALTA, ENFADO, INTENSIDAD VIOLENCIA

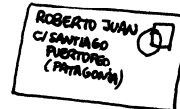
## 3. OTROS ELEMENTOS:



**LEYENDA:**  
TEXTO QUE INCLINE UNA ACOTACIÓN DEL NARRADOR DE CARÁCTER ESPACIAL TEMPORAL O DE CUALQUIER OTRA INDOLE



**ONOMATOPEYAS:**  
REPRESENTAN LOS SONIDOS DE LA ESCENA Y SON LA TRANSCRIPCIÓN FONÉTICA DE LOS MISMOS. EL TAMAÑO, FORMA Y DIRECCIÓN DE LA TIPOGRAFÍA EMPLEADA CONTRIBUYEN A SU INTERPRETACIÓN.



**ELEMENTOS CON TEXTO:**  
LIBROS, CARTAS, CARTELES PUBLICIDAD, PUEDEN TRANSMITIR CONOCIMIENTO AL LECTOR



**TEXTO LIBRE:**  
LIBRE ACOTACIÓN DEL NARRADOR O DE UN PERSONAJE, SI APARECE ENTRE LINEAS ONDULANTES PUEDE SER PRODUCIDO POR UNA RADIO O TELEVISOR

## MATERIAL DEL PROFESOR 2

### DIBUJANDO UN CUERPO

1. DIBUJAR UNA LÍNEA



2. DIBUJAR UNA MARCA POR LA MITAD



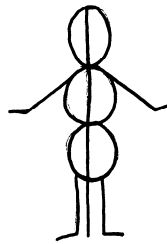
3. EN LOS SEGMENTOS QUE QUEDAN MARCAR LA MITAD



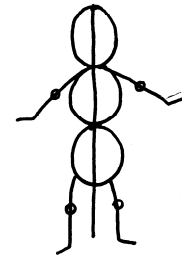
4. TRAZAR CÍRCULOS TENIENDO EN CUENTA LAS MARCAS



5. DIBUJAR LAS EXTREMIDADES, EL LÍMITE ES EL FINAL DE LA LÍNEA



6. MARCAR LOS CODOS Y RODILLAS POR LA MITAD CON CÍRCULITOS



7. AHORA LO DIBUJAMOS CON DIFERENTES POSICIONES, FIJÁNDONOS EN NUESTROS PROPIOS MOVIMIENTOS:



SUBE BRAZOS



ANDA



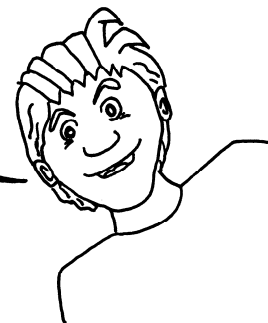
CORRE



PREPARADO PARA  
SALTAR

PRUEBA A HACERLO  
¡ES FÁCIL!

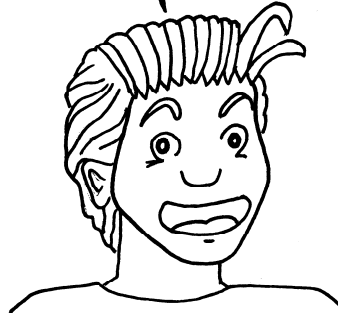
SENTADO    SUBIENDO  
ACOSTADO    BAJANDO ...



8. LE AÑADIMOS ROPA, ENSANCHAMOS LOS TRAZOS CON ROTULADOR Y BORRAMOS EL LÁPIZ



¡SIGAMOS PRACTICANDO HACIENDO CUERPOS ESQUEMÁTICOS A LOS QUE VAMOS A AÑADIR DIFERENTE ROPA !



AHORA VAMOS A AÑADIR ELEMENTOS QUE HAGAN QUE EL PERSONAJE SEA FÁCILMENTE RECONOCIBLE, SON LOS ESTEREOTIPOS



UN GUERRERO



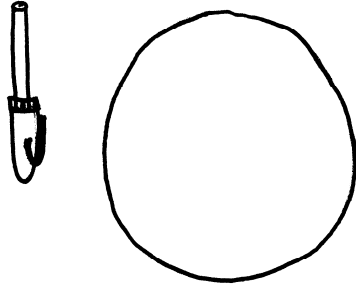
UN MAGO



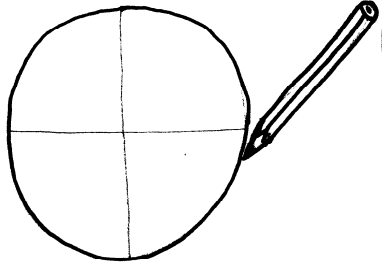
UNAS PLUMAS  
UNA CAPA Y...

MATERIAL DEL PROFESOR 3

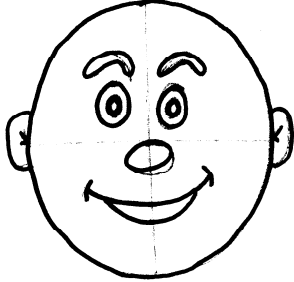
1. DIBUJAMOS UN CÍRCULO CON ROTULADOR



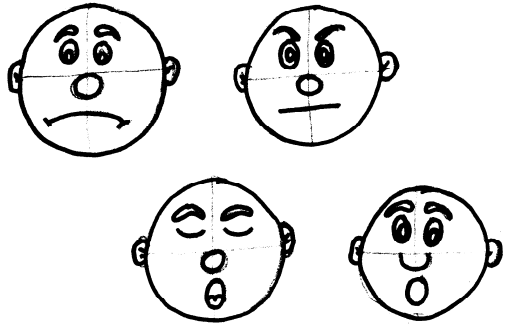
2. DIBUJAMOS CON LÁPIZ DOS LÍNEAS QUE SE CRUZAN



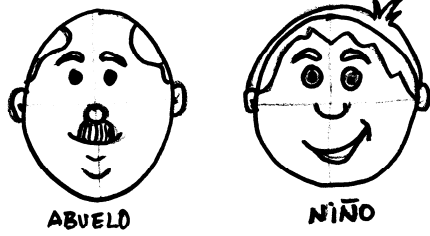
3. DIBUJAMOS PARTES DE LA CARA



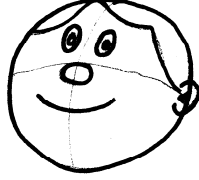
4. PRACTICAMOS CON DIFERENTES EXPRESIONES



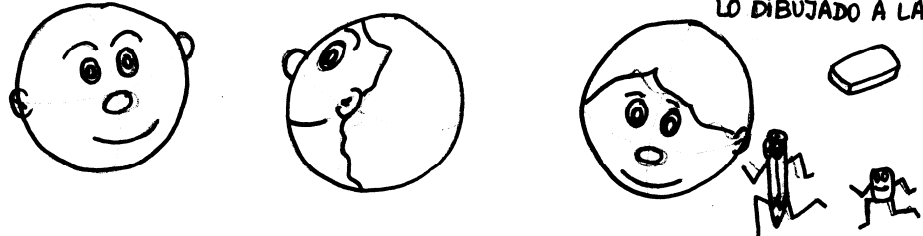
5. LE AÑADIMOS COMPLEMENTOS PARA IDENTIFICAR AL PERSONAJE



6. CAMBIAMOS LA ORIENTACIÓN DE LA CABEZA



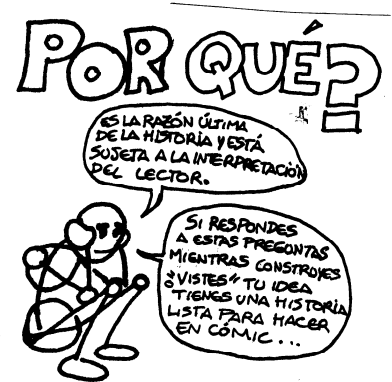
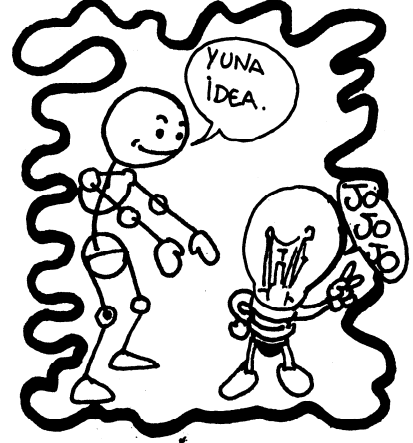
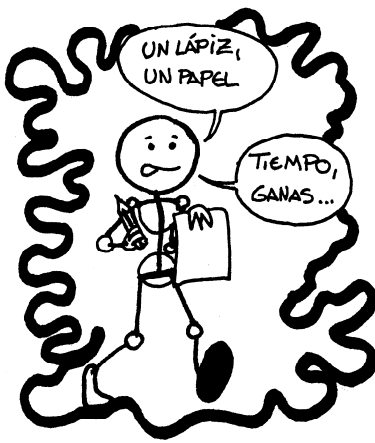
7. PRACTICAMOS CON DIFERENTES POSICIONES



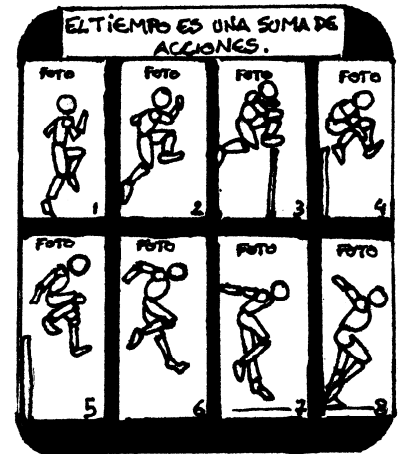
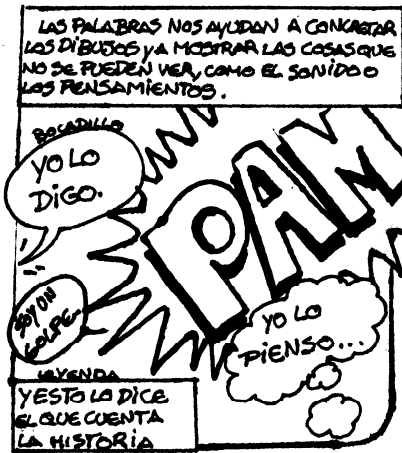
CUANDO ESTÉ ACABADO ACUÉRDATE DE BORRAR LO DIBUJADO A LÁPIZ

MATERIAL DEL ALUMNO 1

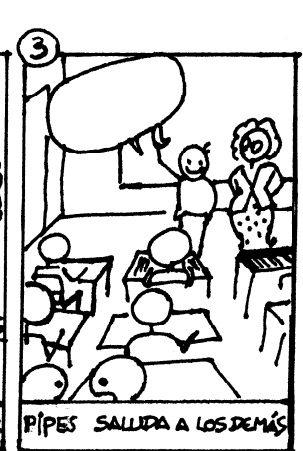
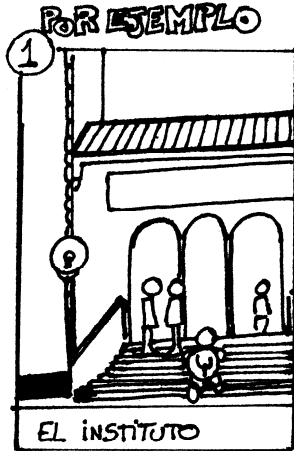
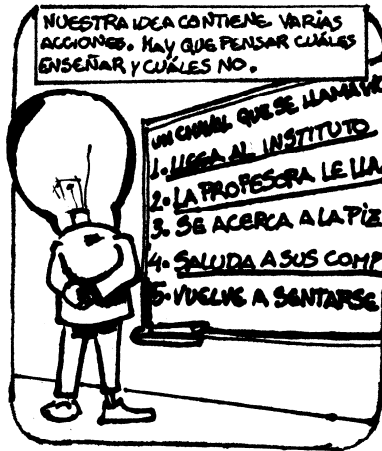
# CÓMO SE HACE UN CÓMIC



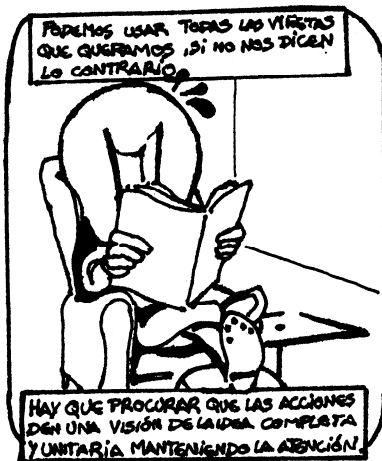
JM  
2003



JIM  
2005



POR EJEMPLO



CONCRETA EL SIGNIFICADO CON EL TEXTO



J.M.  
2005

## MATERIAL DEL ALUMNO 2

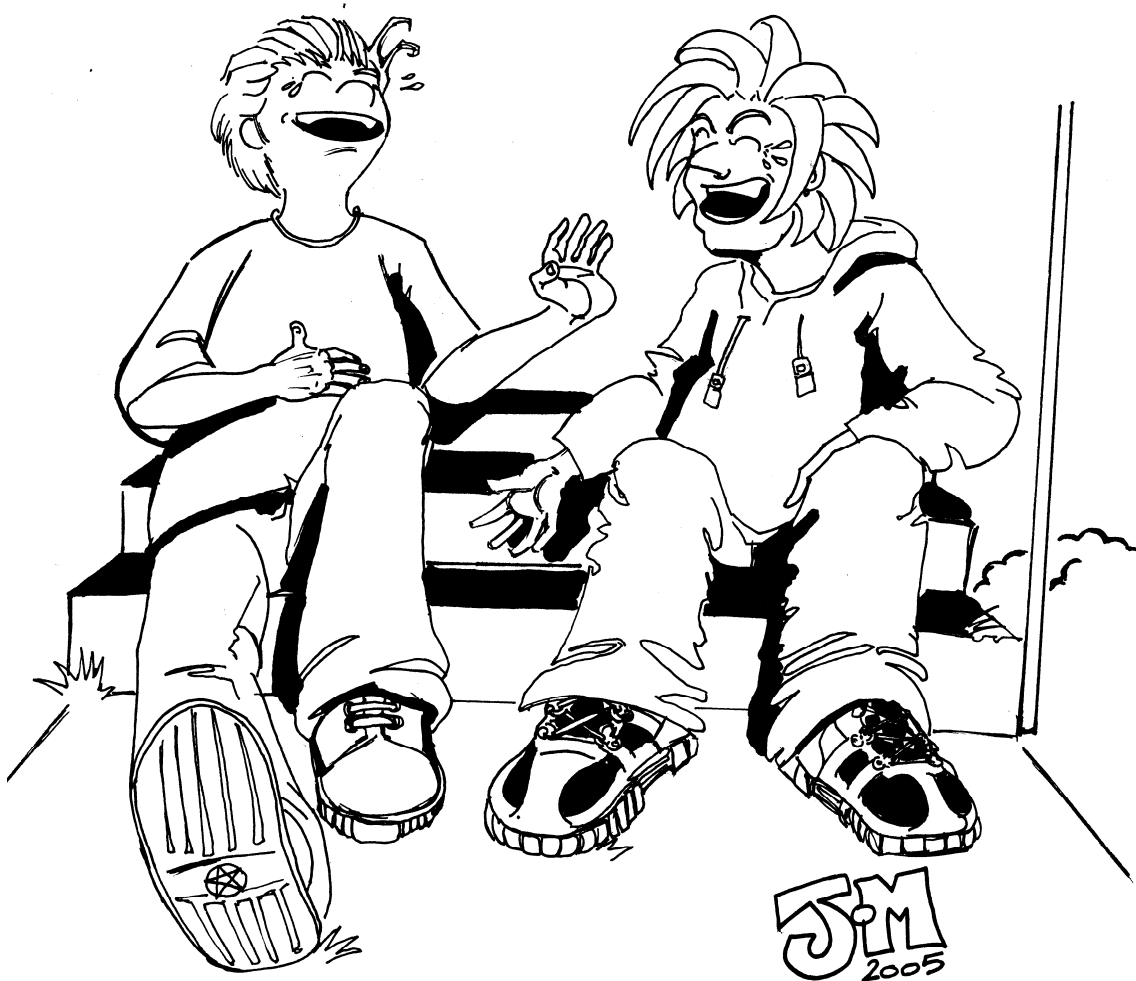
|                |               |               |
|----------------|---------------|---------------|
| <b>Nombre:</b> | <b>Grupo:</b> | <b>Fecha:</b> |
|----------------|---------------|---------------|

*Busca elementos básicos del cómic, diferentes tipos de: viñetas, bocadillos, textos, imágenes, planos y ángulos. Copia esos elementos y ponles su nombre, indicando siempre que sea posible qué función cumplen.*



# MÓDULO 3

## HABILIDADES DE COMUNICACIÓN



### MÓDULO 3. HABILIDADES DE COMUNICACIÓN

---

**OBJETIVO:**

Comprender qué es la comunicación y aprender mensajes que la faciliten. .

**DURACIÓN:**

3 sesiones

**CONTENIDO:**

- Cuestiones previas
- Sesión 4. ¿Qué es comunicarse?
- Sesión 5. Cómo se facilita la comunicación.
- Sesión 6. Sesión de cómic.
- La síntesis de Pipes.
- Lecturas para ampliar.

**MATERIALES:**

- Material del profesor: 1-2-3-4 (*1 y 2 realizar en transparencias*)
- Material del alumno: 1.

## CUESTIONES PREVIAS

Las habilidades de comunicación son un elemento importante dentro de la interacción social, Fisher, Ury y Patton (1997 cit. en Luca de Tena, Rodríguez y Sureda, 2001) hablan de tres aspectos que pueden dificultar la comunicación, el primero es que las personas implicadas en la comunicación pueden no estar comprendiéndose. Un segundo problema puede ser la atención: puede suceder que una de las partes o las dos no se estén escuchando, por lo tanto es importante realizar una escucha activa y atenta para corresponder adecuadamente al mensaje. El tercer problema sería el de malinterpretar el mensaje: esto sería un problema de transmisión de la información, puesto que existen limitaciones en el emisor, no siempre dice lo que quería decir.

Pero existen determinados factores tanto en el emisor como en el receptor que pueden facilitar una mejor comunicación. Siguiendo a Luca de Tena, Rodríguez y Sureda (2001) podemos decir que las condiciones para lograr una mejor comunicación son:

- a) Empatía: supone la capacidad de ponerse en el lugar del otro, entendiendo sus motivaciones dentro de su propio contexto.
- b) Realizar preguntas abiertas: que faciliten el flujo de comunicación y amplíen el mensaje.
- c) Expresar sentimientos: esto incluye tanto los sentimientos positivos como saber expresar adecuadamente los negativos.
- d) Saber realizar críticas y reaccionar frente a ellas: sin reaccionar impulsivamente, ni con agresividad.
- e) Mantener congruencia de los mensajes verbales con los no verbales.
- f) Saber escuchar: realizando una buena escucha activa. Para ello se pueden usar técnicas como:
  - La clarificación: preguntar al emisor para asegurarnos que hemos entendido el mensaje.
  - La paráfrasis: que consiste en repetir el contenido cognitivo del mensaje centrando la atención en su contenido conceptual.
  - El reflejo: el receptor recoge el contenido emocional del emisor y hace que el emisor se sienta comprendido.
  - El resumen: es una síntesis de lo que el emisor ha dicho. Esto permite saber si hemos entendido bien el mensaje, enlazar diversos temas de los que haya hablado el emisor, identificar un tema común de diversos mensajes, parar una posible divagación del emisor e introducir un tema latente del que se evita hablar.

Los elementos que dificultan la comunicación pueden ser:

- a) Juzgar, valorar, ridiculizar o avergonzar.
- b) Etiquetar, poniendo adjetivos a la persona (estúpido, inútil...).
- c) Amenazar o imponer.

- d) Generalizar la conducta de la persona (“siempre serás un inútil”).
- e) Justificarse, sin saber afrontar, por ejemplo, una crítica que sea cierta.
- f) No realizar una escucha activa.

Todos los aspectos anteriores están incluidos en la comunicación verbal, pero, la importancia de la comunicación no verbal también ha sido puesta de relieve por diversos autores y podría definirse como aquella comunicación que emplea el lenguaje del cuerpo para expresarse. Entre los elementos más estudiados y significativos están: la distancia del interlocutor, el contacto visual, la postura, los gestos, la expresión facial, el contacto corporal y la apariencia (Martorell, 1991).

Sin embargo, la comunicación no verbal no se puede considerar aislada de la comunicación verbal. Principalmente las funciones de la comunicación no verbal son (Caballo, 2000):

- Enfatizar lo que se está diciendo: acompañar el mensaje verbal con gestos ayuda a afianzar lo que se dice.
- Expresión de sentimientos: el gesto puede expresar un sentimiento, incluso en contradicción con el mensaje oral. Es decir podemos expresar verbalmente que estamos bien, pero la expresión de la cara está diciendo que en realidad no estamos tan bien.
- Sustituir a las palabras: en ocasiones con un gesto se puede expresar determinados mensajes sin decir una sola palabra. Por ejemplo, un gesto facial puede expresar que algo nos desagrada sin necesidad de decirlo.
- Complementar el mensaje oral: en algunas ocasiones los mensajes no verbales pueden matizar los verbales demostrando, por ejemplo, intenciones de una persona frente a la otra o el grado de autenticidad que se puede conferir a la persona que habla.
- Regular la interacción: la comunicación no verbal sirve también para regular la comunicación entre los interlocutores, dando señales, por ejemplo, de que se quiere intervenir en una conversación o darla por terminada.

## SESIÓN 4. ¿QUÉ ES COMUNICARSE?

El profesor comienza preguntando a los alumnos ¿qué significa comunicarse? Se refuerzan las contestaciones acertadas y aproximaciones.

Mediante la ayuda de la transparencia del (*material del profesor 1*) se explica a los alumnos el significado de comunicarse.

Comunicarse significa transmitir un mensaje, dar información a otra persona. La comunicación es muy importante porque nos permite conseguir cosas, expresar lo que sentimos, saber lo que piensan los demás. Pero si no sabemos comunicarnos de forma positiva, no nos servirá de mucho. Principalmente existen dos formas de comunicación: la verbal y la no verbal. En la comunicación verbal usamos las palabras para decir lo que queremos. En la comunicación no verbal se utilizan los gestos por ejemplo de las manos, de la cara, la postura del cuerpo...para resaltar lo que decimos con las palabras. Muchas veces un solo gesto sirve para comunicar algo.

El profesor, para ejemplificar esto puede hacer el gesto de la V con los dedos para que digan qué significa.

A continuación, el profesor explica que van a realizar tres actividades para practicar la comunicación verbal y no verbal. En la primera actividad el profesor pensará en el nombre de una profesión, los alumnos tendrán que averiguar de qué profesión se trata mediante una serie de preguntas cerradas que le harán a él.

Ahora vamos a realizar tres actividades. La primera actividad consiste en lo siguiente: yo voy a pensar en el nombre de una profesión y vosotros haciéndome preguntas cerradas tendréis que averiguar de qué profesión se trata. Una pregunta cerrada es aquella que se contesta con “sí” o “no”, por ejemplo, ¿tienes hambre?. Bueno si no tenéis ninguna duda empezamos el turno de preguntas.

En la segunda actividad se repite el mismo proceso pero esta vez los alumnos tendrán que utilizar preguntas abiertas.

Ahora vamos a hacer lo mismo pero esta vez vais a utilizar preguntas abiertas. ¿Qué son las preguntas abiertas?, son aquellas que admiten más respuestas además del “sí” o el “no”, por ejemplo, ¿qué has hecho este fin de semana?. Si no tenéis dudas empezamos el turno de preguntas.

En la tercera actividad los alumnos tienen que adivinar qué significan una serie de gestos que representará uno de ellos. El profesor repartirá el (*material del profesor 2*) a un alumno voluntario que hará los gestos y el (*material del alumno 1*) al resto de alumnos donde anotarán qué significa cada gesto .

La tercera actividad que vamos a realizar hoy consiste en que uno de vosotros va a representar una serie de gestos y los demás tendréis que adivinar qué significado tienen, lo anotareis en esta hoja que os reparto, ¿quién quiere hacer los gestos?

Para finalizar la sesión el profesor recoge los documentos de los alumnos y realiza un resumen de los aspectos más importantes.

## SESIÓN 5. FACILITAR LA COMUNICACIÓN

El profesor recuerda brevemente lo que se trabajó en la sesión anterior y comienza esta sesión diciendo:

Hoy vamos a ver qué cosas permiten que la comunicación con los demás sea mejor. Vamos a aprender a comunicarnos de forma positiva.

A continuación colocar la transparencia del (*material del profesor 3*) y explicar su contenido.

Una de las primeras cosas importantes es saber escuchar. Si queremos escuchar de verdad a otra persona, además de estar atentos a lo que dice y no interrumpirle a cada momento, debemos intentar comprenderle. Tenemos que intentar comprender lo que piensa y lo que siente; tenemos que ponernos en su lugar teniendo también en cuenta sus circunstancias. Pero a veces esto es difícil. Vamos a practicar un poco.

El profesor cuenta la historia del (*material del profesor 4*). Entre todos reflexionan sobre qué pueden pensar y cómo se pueden sentir los distintos personajes.

Otra de las cosas importantes para comunicarnos es hacer preguntas. Imaginad cómo sería una conversación si no hiciéramos preguntas al otro, duraría muy poco. Si queremos hablar con alguien o incluso resolver un conflicto con otro es necesario hacer preguntas abiertas: si recordamos éstas eran las que no se pueden responder con un simple “sí” o “no”. Por ejemplo: ¿te gusta la música?, es cerrada, y ¿qué tipo de música te gusta? es abierta.

Otra cosa a tener en cuenta es el lenguaje corporal. Ya hablamos de la importancia del lenguaje no verbal, también tenemos que demostrar con nuestro cuerpo la intención de comunicarnos de forma positiva. Así es importante:

Mirar a los ojos de la persona con la que hablamos.

Asentir con la cabeza cuando entendemos lo que dice.

Estar relajados (no mantener una actitud tensa).

Mantener una distancia adecuada, ni muy cerca ni muy lejos.

Sonreír.

Podemos pedir a los alumnos que nos den más ideas. Aquí se trata de dar unas pinceladas sobre determinadas conductas no verbales necesarias para mantener una conversación.

Otra de las cosas que podemos hacer para comunicarnos es expresar nuestros sentimientos y deseos. Esto ayudará a evitar conflictos ya que si no decimos qué pensamos y cómo nos sentimos el otro no lo puede adivinar. Esto lo podemos expresar de varias formas:

Me gustaría que hicieras \_\_\_\_\_ en lugar de \_\_\_\_\_

Cuando haces \_\_\_\_\_ me siento \_\_\_\_\_

Parece que \_\_\_\_\_ te ha hecho sentir \_\_\_\_\_

Me gustó que hicieras \_\_\_\_\_

Para terminar la sesión realizamos una actividad en la que los alumnos practican la expresión de sentimientos. En grupos de dos piensan en situaciones donde uno de ellos le pide al otro que cambie algo, le exprese que le gustó que hiciera algo, etcétera, por ejemplo, una situación podría ser le pido a mi hermana que no me coja la ropa sin permiso o le digo a mi amigo que me gustó que me ayudara a arreglar la bici. Las situaciones pueden ser imaginadas pero es interesante que piensen en situaciones de su vida real. Tras escribir el diálogo se realiza un role-playing.

Ahora vamos a realizar una actividad para practicar la expresión de sentimientos. En grupos de dos vais a pensar en una situación en la que por ejemplo vais a pedir a una persona mi hermana, mi amigo... que cambie algo que no os gusta o le podéis decir que os gustó mucho algo que hizo. Escribís el diálogo y luego lo vamos a representar.

Tras la representación de cada pareja el resto de alumnos analizan si utilizaron adecuadamente el lenguaje verbal y no verbal y si se comunicaron de forma positiva.

Se recogen los diálogos y finalizamos la sesión con un pequeño resumen de lo trabajado.

## SESIÓN 6. SESIÓN DE CÓMIC

---

El profesor inicia la sesión recordando que acabamos de aprender habilidades de comunicación. Cuelga la síntesis de Pipes en el corcho correspondiente y ayudado de esta realiza un resumen del módulo.

A continuación explica el trabajo relacionado con el cómic que se realizará en esta sesión.

Bien, hoy vamos a realizar la primera sesión de cómic creando una historia relacionada con el módulo que acabamos de ver. Si recordáis el último día hicimos unos diálogos con los que practicamos la expresión de sentimientos, podemos dibujar esa situación o si lo preferís podéis dibujar un resumen del módulo que acabamos de ver, algo parecido a la síntesis de Pipes.

El profesor reparte los diálogos a aquellos alumnos que quieran utilizarlos.

Una vez realizada la actividad se recogen los cómics y se guardan en la carpeta. Nos despedimos hasta la siguiente sesión.



# LA SÍNTESIS DE PIPES

## HABILIDADES DE COMUNICACIÓN :



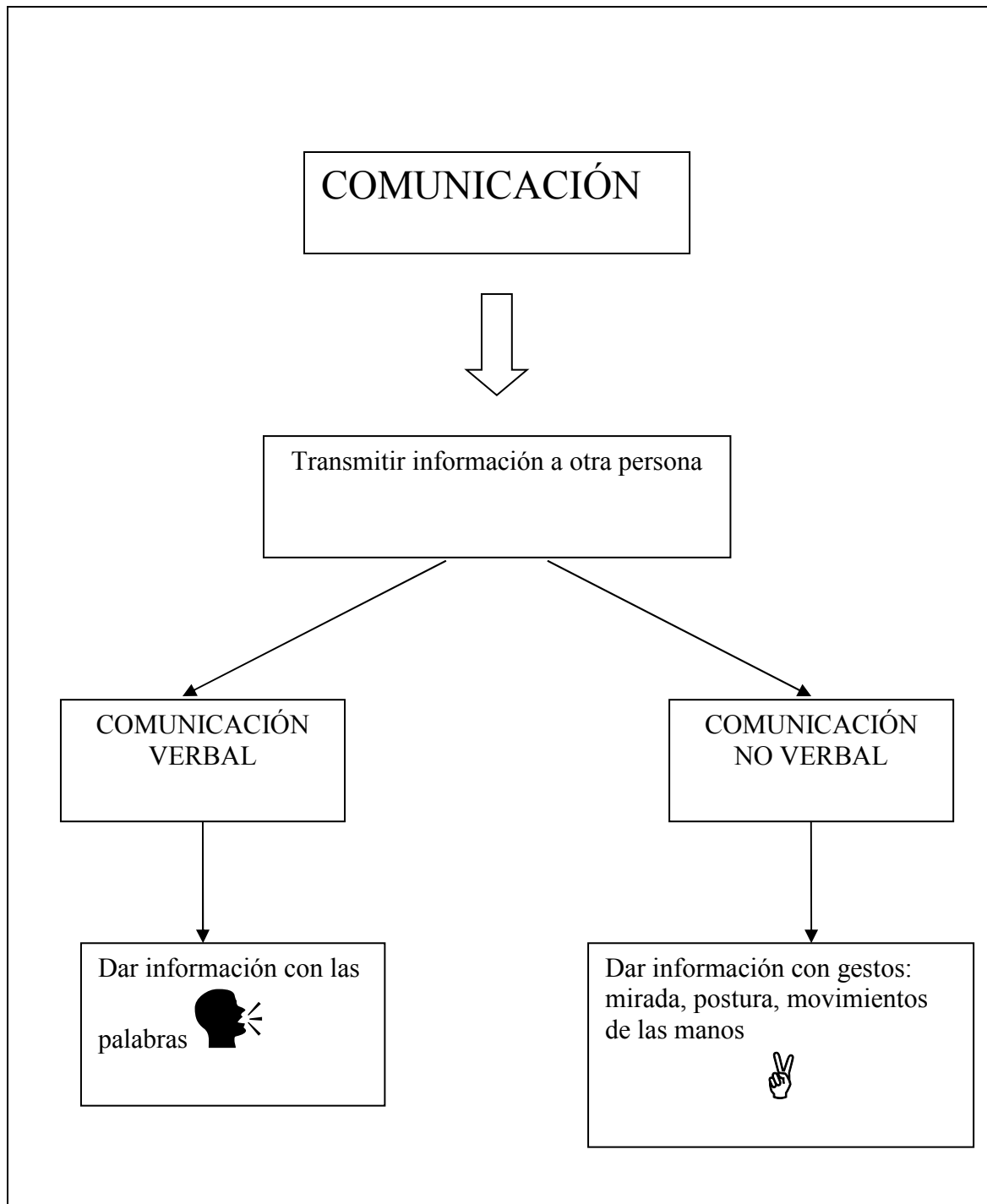
**LECTURAS PARA AMPLIAR**

---

1. CABALLO, V.E. (2000). *Manual de evaluación y entrenamiento de habilidades sociales*. Madrid: Siglo XXI.

**MATERIAL**

**MATERIAL DEL PROFESOR 1**



## MATERIAL DEL PROFESOR 2

### LISTA DE GESTOS

| GESTO  | EXPRESIÓN /SIGNIFICADO                   |
|--|--|
| Bostezar   | Aburrimiento. Sueño                      |
| Levantar los hombros   | No conozco algo                          |
| Cejas elevadas   | Sorpresa                                 |
| Estando sentado, delante de otra persona, ligera inclinación del cuerpo hacia delante                        | Atención al interlocutor                 |
| Estando sentado, delante de otra persona, ligero retroceso hacia atrás                                       | Falta de atención, rechazo a lo que dice |
| Aplaudir   | Algo nos ha gustado                      |
| Ligera inclinación de la cabeza hacia atrás, nariz arrugada, cejas que se juntan.                            | Algo nos produce asco                    |
| Ligero movimiento de la cabeza, mientras la mano a la altura de la oreja se mueve y el dedo índice levantado | Advertencia, amenaza.                    |
| Frotarse las manos mientras soplamos levemente sobre ellas y, elevamos los hombros                           | Frío                                     |
| Mano abierta con dedos juntos y extendidos, brazo ligeramente hacia atrás y labios oprimidos.                | Vas a pegar a alguien, amenaza           |

### MATERIAL DEL PROFESOR 3

#### SABER ESCUCHAR

Atender

No interrumpir

Ponerse en el lugar del otro



#### HACER PREGUNTAS



Abiertas

#### LENGUAJE CORPORAL

Mirar a los ojos

Asentir con la cabeza

Estar relajado

Mantener distancia adecuada

Sonreír



#### EXPRESAR SENTIMIENTOS Y DESEOS



Me gustaría que hicieras \_\_\_\_\_ en lugar de \_\_\_\_\_

Cuando haces \_\_\_\_\_ me siento \_\_\_\_\_

Parece que \_\_\_\_\_ te ha hecho sentir \_\_\_\_\_

Me gustó que hicieras \_\_\_\_\_

## MATERIAL DEL PROFESOR 4

### LA CARTERA DEL PADRE DE LUIS

Luis es un chico de 14 años. Tiene un hermano de 7 años. Un día Luis va a comprar un regalo para una amiga suya, ya que pronto será su cumpleaños y va a dar una fiesta. Cuando Luis llega a la tienda se da cuenta que no tiene suficiente dinero para comprar el regalo que había pensado, por lo que decide volver a casa y coger parte del que tenía ahorrado, aunque comprueba que aún así no tiene suficiente. Entonces ve la cartera de su padre en la mesa del comedor. El padre de Luis ha dejado su cartera encima de la mesa porque va a cambiarse de chaqueta y no tiene problemas en dejarla allí ya que confía plenamente en sus hijos. Luis aprovecha el momento en que su padre se mete en el cuarto y busca en su cartera, cogiéndole 20 euros. Luis está nervioso, oye salir a su padre del cuarto y con los nervios la cartera se le cae al suelo. Su hermano pequeño, Carlos, que pasa por allí ve la cartera en el suelo y la coge, en ese momento el padre llega al comedor y le pregunta qué hace con su cartera. Carlos responde que la encontró en el suelo. El padre mira en el interior de su cartera para comprobar que no se haya caído nada y descubre que le falta dinero. Entonces sospecha de Carlos y le pregunta si lo ha cogido él, Carlos dice que no, pero su padre sigue sospechando. Luis lo oye todo desde su cuarto, donde se había escondido.

¿Qué piensa y siente el padre de Luis?

¿Qué piensa y siente el hermano de Luis?

¿Qué piensa y siente Luis?

**MATERIAL ALUMNO 1**

|                |               |               |
|----------------|---------------|---------------|
| <b>Nombre:</b> | <b>Grupo:</b> | <b>Fecha:</b> |
|----------------|---------------|---------------|

| GESTO | EXPRESIÓN /SIGNIFICADO |
|-------|------------------------|
| 1.    |                        |
| 2.    |                        |
| 3.    |                        |
| 4.    |                        |
| 5.    |                        |
| 6.    |                        |
| 7.    |                        |
| 8.    |                        |
| 9.    |                        |
| 10.   |                        |
| 11.   |                        |
| 12.   |                        |
| 13.   |                        |
| 14.   |                        |

(A partir del número 10 podéis pensar en más gestos que se os ocurran para que los adivinen vuestros compañeros).

# MÓDULO 4

## AUTOCONTROL EMOCIONAL





## **MÓDULO 4. AUTOCONTROL EMOCIONAL**

---

### **OBJETIVO:**

Enseñar a los alumnos a identificar y controlar sus emociones y pensamientos negativos para no reaccionar de forma impulsiva.

### **DURACIÓN:**

6 sesiones

### **CONTENIDO:**

- Cuestiones previas
- Sesión 7. Identificar y nombrar emociones y situaciones donde sentimos enfado.
- Sesión 8. Identificando los signos de alerta.
- Sesión 9. Controlando nuestras sensaciones físicas.
- Sesión 10. Aprendiendo a controlar nuestros pensamientos.
- Sesión 11. Considerando otros puntos de vista.
- Sesión 12. Expresando nuestras emociones adecuadamente.
- La síntesis de Pipes
- Lecturas para ampliar.

### **MATERIALES:**

- Material del profesor: 1-2-3 (realizar el 3 en transparencias).
- Material del alumno: 1-2-3-4-5.

## CUESTIONES PREVIAS

---

Al hablar aquí de autocontrol emocional nos referimos principalmente a las habilidades necesarias para el control de la ira, considerando que para mantener un autocontrol adecuado es necesario identificar por un lado, los síntomas físicos (tensión muscular, aumento de ritmo cardiaco, etc.), y por otro los pensamientos que nos indican que comenzamos a entrar en una curva ascendente que nos llevará a perder el control.

Existen diversas investigaciones que ponen de manifiesto que las reacciones de ira pueden ser sustituidas por otras más adecuadas y efectivas. Así, algunas de las técnicas que se han utilizado para practicar el control de la ira son: las autoinstrucciones, entrenamiento en resolución de problemas, la reestructuración cognitiva, la inoculación de estrés y la terapia racional emotiva (Morganett, 1995).

El control sobre nuestros propios comportamientos es una habilidad que todos podemos aprender si conseguimos el grado de autoobservación y autoevaluación suficientes. Permite una mejora en las relaciones interpersonales y en el desarrollo personal y social del adolescente.

Para intentar conseguir ese autocontrol los alumnos desarrollarán a lo largo de este módulo una serie de estrategias relacionadas con:

- La identificación de las situaciones en las que generalmente suelen perder el control.
- La identificación de señales internas (pensamientos, sensaciones físicas) y externas (puede ser un comentario de alguien cercano a nosotros) que nos indiquen que estamos entrando en una escalada en la que podemos perder el control.
- El manejo de las primeras sensaciones físicas indicadoras de pérdida de control.
- El manejo de los pensamientos que aparecen en las situaciones de riesgo de pérdida de control.

## SESIÓN 7. IDENTIFICAR Y NOMBRAR EMOCIONES Y SITUACIONES DONDE SENTIMOS ENFADO.

El profesor comienza preguntando a los alumnos: ¿qué es una emoción? Seguidamente, tras reforzar las respuestas que se emitan, comenzamos explicando el significado de las emociones.

Las emociones son reacciones internas que sentimos ante situaciones personas o cosas determinadas. Nos sirven para comunicar cómo nos sentimos o cómo nos afecta una determinada situación. Existen muchos tipos de emociones y además las emociones pueden tener diferente intensidad. Por ejemplo no es lo mismo enfado que ira.

A continuación reparte a los alumnos el (material del alumno 1) y les muestra las fotografías del (material del profesor 1).

Ahora os voy a presentar unas fotografías e iréis anotando en este documento qué foto corresponde a cada emoción.

Las emociones correspondientes a cada fotografía se encuentran en el (material del profesor 2).

Hemos visto diferentes emociones, pero hay muchas más, pensemos en ellas, vamos a añadirlas a las que ya tenemos y después las clasificaremos en negativas y positivas.

La idea es que se den cuenta de que las emociones negativas muchas veces nos avisan de que estamos en una situación problemática donde podemos perder el control fácilmente y que tendremos que resolver. Expresar las emociones es algo natural y positivo, pero hay que saber expresarlas en el momento adecuado y de la forma adecuada.

Como hemos dicho antes las emociones pueden tener diferente intensidad, en ocasiones son tan intensas que no las podemos controlar y cuando perdemos el control lo único que conseguimos es empeorar la situación. Lo que vamos a aprender y poner en práctica es precisamente cómo controlar algunas de nuestras emociones sobre todo nuestro enfado. Para empezar es importante que pensemos en las situaciones en las que nos enfadamos casi siempre y qué consecuencias tiene el perder el control.

El profesor reparte el (material del alumno 2) para que anoten las situaciones y las consecuencias que siguen. Tras concluir esta actividad realiza un pequeño resumen y explica una actividad de cómic.

Bien, hoy hemos visto qué son las emociones, que pueden ser negativas o positivas. También hemos analizado las situaciones en las que no somos capaces de controlar nuestro enfado y como la pérdida de control puede hacer que empeore la situación.

### Actividad de cómic:

Vamos a practicar con las emociones. En un folio en blanco vamos a hacer un pequeño dibujo que represente cada emoción que hemos nombrado, cada uno debe dibujar lo que cree que lo representa, por ejemplo, la ira con un fusil, una bomba a punto de estallar. Después, en grupos de dos elegiréis un dibujo, lo haréis en grande y añadiréis una frase que pueda ser como la definición de esa emoción.

Para finalizar se recogen los dibujos y el material y despedimos la sesión.

## SESIÓN 8. IDENTIFICANDO LOS SIGNOS DE ALERTA.

El profesor comienza recordando lo trabajado en la sesión anterior y explica lo que se va a trabajar en esta.

La última sesión estuvimos viendo diferentes emociones y cómo algunas emociones negativas nos indicaban que nos encontrábamos en una situación problemática. Hoy vamos a aprender a detectar cuándo esa emoción negativa está llegando a un punto en el que vamos a perder el control. Una forma de detectar que se va a perder el control es a través de las señales de nuestro propio cuerpo. ¿Quién puede decir alguna señal interna que experimente cuando está muy enfadado o siente que va a perder el control?.

Se da tiempo para que surjan el mayor número de respuestas, de lo contrario, se puede ayudar con ejemplos como aceleración del corazón, tensión en los músculos, respiración rápida, etcétera. A continuación se lee una historia para que los alumnos identifiquen los pensamientos, las sensaciones físicas y los sentimientos de un personaje.

Pensemos en un caso concreto que os voy a contar:

Juan es un chico de 12 años. Un día sus padres salen con unos amigos a cenar fuera y Juan se queda solo en casa. Pone la televisión y están haciendo una película de miedo, a Juan le gustan mucho. De repente oye un ruido en la puerta, al principio no le da importancia, piensa que es un simple crujido de la madera, pero se sigue oyendo el ruido, cada vez es más intenso, es como si rascaran en la puerta. Juan se levanta a mirar, ahora está seguro de que no es un simple crujido. Ahora quiero que analicemos ¿qué siente Juan?, ¿qué sensaciones físicas nota?, ¿qué piensa?

Los alumnos van lanzando respuestas y en la pizarra escribimos por separado el sentimiento, la sensación física y el pensamiento.

Ahora os voy a contar el final de la historia: Juan se levanta a mirar ahora está seguro de que no es un simple crujido, oye como si unas uñas rascaran la puerta por el otro lado. Mira por la mirilla y ve algo pequeño abajo pero no adivina muy bien qué es. Se arma de valor y abre lentamente la puerta: algo entra rápidamente en la casa. ¡Es su gato que se había quedado fuera al marcharse sus padres!. En esta ocasión: ¿qué siente, nota y piensa Juan?

Se anotan las contestaciones en la pizarra, debajo de las anteriores.

Como veis, lo que pensamos, lo que notamos físicamente y las emociones están relacionadas. Así para controlar nuestras emociones tenemos que aprender también a manejar nuestros pensamientos y nuestras sensaciones físicas.

A continuación se realiza una actividad en la que los alumnos nombran un sentimiento, el profesor lo escribe en la pizarra y pregunta qué se puede estar pensando para sentirse así y qué sensaciones físicas se notarían si tuviésemos ese sentimiento. Las respuestas se anotan en la pizarra debajo de los anteriores sentimientos, sensaciones físicas y pensamientos.

Ahora vamos a realizar una actividad en la que me vais a decir un sentimiento, yo lo anoto en la pizarra y luego me diréis qué sensaciones físicas y qué pensamientos tendríais si pensarais así.

Concluimos la sesión destacando la importancia de saber detectar y analizar nuestros pensamientos, sensaciones físicas y sentimientos.

## SESIÓN 9. CONTROLANDO NUESTRAS SENSACIONES FÍSICAS.

El profesor inicia la sesión diciendo.

Bien el último día vimos como lo que pensamos, lo que experimentamos físicamente y lo que sentimos está relacionado. De estas tres cosas lo más fácil de identificar son las sensaciones físicas. Recordemos las situaciones con las que trabajamos el otro día y vamos a anotar que sensaciones físicas experimentamos en esas situaciones

Los alumnos completan el apartado de las sensaciones físicas del (material del alumno 2) que ya habían trabajado en la sesión 7, deben anotar qué sensaciones notan cuando se encuentran en situaciones en las que están a punto de perder el control. Una vez anotadas el profesor continúa explicando.

Estas sensaciones físicas nos pueden servir como una señal de alarma de que estamos entrando en un momento en el que podemos perder el control. Por otra parte si no frenamos esas sensaciones físicas van a ir aumentando por lo que es muy importante que aprendamos estrategias para controlarlas.

Lo primero que nos puede ayudar es respirar profundamente. Como tendremos momentáneamente más cantidad de oxígeno nos sentiremos más relajados. Vamos a practicarlo.

El profesor explica cómo realizar la respiración profunda y realiza una demostración, después los alumnos lo practican mientras el profesor comprueba que se realiza bien.

Práctica de respiración profunda: Con la mano en el abdomen vamos a inspirar lentamente y contamos mentalmente hasta 5, se trata de que el abdomen se hinche con el aire que inspiramos, así entrará mayor cantidad de oxígeno en nuestro cuerpo y sentiremos una mayor sensación de relajación. Luego vamos a mantener el aire durante unos 4 segundos y por último lo vamos a soltar mientras contamos mentalmente hasta 10. Venga, ahora vamos a practicarlo todos unas cuantas veces: a la primera no suele salir, por eso tenemos que practicar. Antes vamos a pensar cómo nos sentimos de relajados en estos momentos de 1 a 10

Una vez realizada la práctica se pregunta de nuevo a los alumnos cómo se sienten de relajados y se les anima a aplicar la respiración profunda en casa primero en situaciones de relajación y luego en situaciones de tensión, para controlar esto el profesor reparte una hoja de registro (material del alumno 3).

Finalizamos la sesión recordando la importancia de practicar la respiración en casa.

## SESIÓN 10. APRENDIENDO A CONTROLAR NUESTROS PENSAMIENTOS.

Se comienza la sesión revisando los registros de la relajación, se aclaran posibles dudas y se refuerza el trabajo realizado. A continuación el profesor explica la importancia del control del pensamiento.

Como ya comentamos anteriormente nuestros pensamientos, sentimientos y lo que hacemos está relacionado. También vimos la importancia de controlar y “frenar” cuando estamos a punto de perder el control nuestras sensaciones físicas mediante la respiración. Hoy vamos a aprender a detectar lo que solemos pensar en situaciones de mucho enfado y cómo eso que pensamos influye para que nos pongamos aún más tensos.

El profesor reparte el (material del alumno 2), para que anoten los pensamientos qué tienen en situaciones donde pueden perder el control.

Lo primero que haremos será anotar, al lado de las situaciones donde nos poníamos nerviosos, qué pensamientos teníamos.

Como habéis visto estos pensamientos no nos ayudaron a mantener el control sino todo lo contrario nos hicieron perder el control y obtener muchas consecuencias negativas. Por consiguiente si logramos manejar nuestros pensamientos tendremos más posibilidades de no perder el control y de conseguir más consecuencias positivas con lo que hagamos. Esto, como en el caso de la respiración, también requiere de práctica. Cuando nos enfrentamos a una situación en la que podemos perder el control podemos decirnos a nosotros mismos una serie de cosas que nos pueden ayudar.

El profesor ayudado de la transparencia del (material del profesor 3) explica a los alumnos la secuencia de autoinstrucciones que podemos utilizar en situaciones en las que se pueda perder el control.

En primer lugar podemos decirnos algo para prepararnos en la situación conflictiva, cosas como:

“Aquí siempre me enfado pero sé cómo controlarme”

“Sabes lo que tienes que hacer”

En segundo lugar podemos decirnos algo para afrentar la situación sin perder la calma, momento en el que también aprovechamos para reducir nuestra tensión física.

“Bien, sabes que tienes que respirar profundamente. Respira”

“Mientras respiro voy a contar hasta 10”

“Si pierdes el control no conseguirás nada positivo”

“Relájate”.

En tercer lugar podemos decirnos algo positivo cuando hayamos conseguido mantener el control.

“Lo he conseguido, es estupendo”

“Mi esfuerzo merece la pena”

“He conseguido controlarme, cada vez lo hago mejor”.

Una vez concluida la explicación se realiza una práctica. El profesor reparte el (material del alumno 4), un alumno lee la historia de Ana en voz alta, después analizan los pensamientos, las sensaciones físicas y lo que sienten los personajes de la historia.

Bien, como todo lo que hemos visto hasta ahora aprender a modificar lo que nos decimos en situaciones donde podemos perder el control requiere práctica. Vamos a leer el caso de Ana que os estoy repartiendo, uno de vosotros que lea la historia y luego vamos a analizar qué piensan y sienten los personajes.

Después de realizar la actividad, el profesor recoge la historia de Ana y reparte el (material del alumno 2) para que anoten detrás qué autoinstrucciones podrían darse en las situaciones en las que suelen perder el control.

Ahora vamos a coger las situaciones en las que solemos enfadarnos y vamos a pensar en instrucciones que podemos darnos a nosotros mismos en esas situaciones, las vamos a anotar detrás, recordad que hay que pensar autoinstrucciones para antes de la situación, durante la situación y después de la situación, vamos a intentar poner más de una para cada fase.

Tras haber pensado en diferentes autoinstrucciones el profesor reparte a los alumnos la mitad de un folio para que cada uno anote sus autoinstrucciones y se las pueda llevar a casa para ponerlas en práctica.

Durante esta semana podemos practicar nuestras autoinstrucciones y la respiración profunda en estas tres situaciones, para acordarnos de nuestras autoinstrucciones vamos a escribirlas en un papel pequeño que llevaremos con nosotros.

El profesor concluye la sesión realizando un breve resumen y recordando la importancia de poner en práctica lo aprendido.

## **SESIÓN 11. CONSIDERANDO OTROS PUNTOS DE VISTA.**

---

El profesor comienza la sesión haciendo un pequeño resumen de lo visto durante las anteriores sesiones y revisando el afrontamiento de las situaciones.

A continuación dice.

Hoy vamos a aprender la importancia que tiene considerar el punto de vista de los demás para poder relacionarnos adecuadamente y sin perder el control. Si tenemos en cuenta cómo se siente la otra persona y por qué actúa de una forma determinada, será más fácil evitar el conflicto.

Para practicar ponerse en el punto de vista del otro el profesor reparte el (material del alumno 5), se leen las historias y los alumnos tienen que pensar cómo se sienten y qué piensan los personajes.

Para practicar esto vamos a leer unas pequeñas historias y vamos a pensar cómo se sienten y qué piensan los personajes:

-Un chico de 14 años, Luis, había acordado con sus padres que llegaría a las 12 de la noche, ya pasa media hora. ¿Cómo se sienten sus padres? ¿Qué piensan?

-Marisa tiene un equipo de música muy bueno quiere probarlo y pone un disco que le gusta, su vecino de al lado llama a su puerta para quejarse del ruido. ¿Cómo se siente el vecino? ¿Qué piensa?

-Carlos y Pablo son amigos. Cuando quedan para realizar actividades Pablo suele llegar tarde y a Carlos le toca esperarle. ¿Cómo se siente Carlos? ¿Qué piensa?

-El profesor de matemáticas de Margarita ha estado todo el trimestre preparando temas y ejercicios específicos para ella, cuando llega el examen Margarita sólo escribe su nombre y lo devuelve al profesor. ¿Cómo se siente el profesor? ¿Qué piensa?

Actividad de cómic:

Tras reflexionar sobre las situaciones planteadas el profesor propone realizar una actividad de cómic. Cada alumno elegirá una de las historias que se han leído y la plasmará en viñetas. El profesor debe recordar que quede reflejado lo que piensan y sienten los personajes de la historia elegida. Se reparte el material necesario para dibujar.

Para finalizar se recogen los dibujos y el material y se despide la sesión recordando la importancia de intentar ponerse en el lugar del otro.



## **SESIÓN 12. EXPRESANDO NUESTRAS EMOCIONES ADECUADAMENTE.**

El profesor inicia la sesión explicando la importancia de expresar de forma adecuada las emociones.

Durante el módulo de habilidades de comunicación vimos cómo expresar sentimientos, sin embargo, es importante que repasemos y amplíemos esto, ya que no sólo hay que controlar determinadas emociones sino expresarlas de manera adecuada, de esta forma nos relacionamos mucho mejor con los demás. Para expresar adecuadamente las emociones tanto positivas como negativas tenemos que tener en cuenta el momento y el lugar donde expresaremos esas emociones, por ejemplo, no es adecuado contar un chiste o gastar una broma a un amigo que acaba de recibir una mala noticia, pero sí sería adecuado en una fiesta.

Bien cuando queremos expresar nuestras emociones es muy importante que hagamos dos cosas:

Por un lado tenemos que concretar muy bien lo que nos ha molestado, disgustado, etc. La otra persona no puede adivinar lo que nos molesta exactamente. Además no se sentirá atacada como persona ya que nos referiremos a un comportamiento en concreto y no a una cualidad personal, por ejemplo, no es lo mismo decir: eres un tardón; que decir: me gustaría que la próxima vez que quedemos llegues a la hora.

Por otro lado tenemos que hablar en primera persona, contando cómo nos hace sentir a nosotros esa situación que nos molesta.

Por último podemos añadir una solución si es que la sabemos y si no podemos pedir al otro que intentemos buscar una solución conjunta o llegar a un acuerdo.

Para ayudarnos a expresar nuestros sentimientos podemos utilizar fórmulas verbales del tipo:

- Cuando (situación concreta) me siento (sentimiento).
- Yo me siento.
- Me gustaría.

Y si vamos a expresar sentimientos positivos:

- Me gustó que hicieras
- Cuando haces (cosa concreta) me siento (sentimiento positivo).

A continuación se realiza una actividad para practicar la expresión de emociones, para esto se aprovechan las historias trabajadas en la sesión anterior. El profesor repartirá el (material del alumno 6) y leerá la primera historia de Luis y las dos opciones de expresión de los personajes. Preguntará a los alumnos las diferencias que hay entre las dos opciones. Seguidamente los alumnos tendrán que escribir dos opciones de expresión de los personajes del resto de historias. Al final elegimos varios diálogos y los alumnos de dos en dos pueden representarlos.

Tras concluir la actividad se recogen los diálogos y se recuerda el contenido de la sesión. Finalmente se realiza un resumen de todo el módulo mediante la ayuda de la síntesis de Pipes que se colgará en el corcho correspondiente.

## LA SÍNTESIS DE PIPES

### EL AUTO CONTROL EMOCIONAL:



CUANDO ALGO NOS AFECTA  
NUESTRA REACCIÓN ES  
LA EMOCIÓN



YO ANTES NO SABÍA COMO  
CONTROLAR MIS EMOCIONES  
¡ELLAS ME DOMINABAN!



¡Y CLARO, LA COSA NO IBA BIEN!  
TENÍA QUE APRENDER A CONTROLAR.



LO PRIMERO:  
SABER CUANDO SE VA A  
PERDER EL CONTROL.



LO SEGUNDO:  
PARAR EL CARRO JUNTO...  
QUITO DE PORFAVOR!..



LO TERCERO:  
MODIFICAR TU PENSAMIENTO.



POR ÚLTIMO, PONTE EN EL  
LUGAR DE LOS DEMÁS; SI A  
TI NO TE GUSTA ES FÁCIL QUE  
A LOS DEMÁS TAMPOCO.



SABENDO ESTAS COSAS ES MÁS  
FÁCIL TOMAR EL CONTROL DE TU  
VIDA Y NO ACABAR SIENDO EL  
ESCLAVO DE UNO MISMO.

**LECTURAS PARA AMPLIAR**

---

1. *Goldstein A.P., Sprafkin R.P., Gershaw N.J. y Klein P. (1989):* Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia. Un programa de enseñanza. Barcelona: Martínez Roca.

## MATERIALES

---

### MATERIAL DEL PROFESOR 1



*FOTO 1*



*FOTO 2*



*FOTO 3*



*FOTO 4*



*FOTO 5*



*FOTO 6*



FOTO 7



FOTO 8



*FOTO 9*



**MATERIAL DEL PROFESOR 2****LISTA DE EMOCIONES**

| <b>EMOCIÓN</b>    | <b>FOTO N°</b> | <b>Positiva</b> | <b>Negativa</b> |
|-------------------|----------------|-----------------|-----------------|
| ASCO/DESAGRADO    | 7              |                 | X               |
| SORPRESA          | 6              | X               | X               |
| DUDA              | 9              | X               | X               |
| IRA               | 5              | X               |                 |
| MIEDO             | 3              |                 | X               |
| TRISTEZA          | 2              |                 | X               |
| ACEPTACIÓN/AGRADO | 8              | X               |                 |
| ENFADO            | 4              |                 | X               |
| ALEGRÍA           | 1              |                 | X               |

### MATERIAL DEL PROFESOR 3

#### AUTOINSTRUCCIONES

1) Decirnos algo para prepararnos en la situación conflictiva, cosas como:

“Aquí siempre me enfado pero sé cómo controlarme”

“Sabes lo que tienes que hacer”

2) Decirnos algo para afrentar la situación sin perder la calma, momento en el que también aprovechamos para reducir nuestra tensión física.

“Bien sabes que tienes que respirar profundamente. Respira”

“Mientras respiro voy a contar hasta 10”

“Si pierdes el control no conseguirás nada positivo”

“Relájate”.

3) Decirnos algo positivo cuando hayamos conseguido mantener el control.

“Lo he conseguido, es estupendo”

“Mi esfuerzo merece la pena”

“He conseguido controlarme, cada vez lo hago mejor”.

**MATERIAL DEL ALUMNO 1**

|                |               |               |
|----------------|---------------|---------------|
| <b>Nombre:</b> | <b>Grupo:</b> | <b>Fecha:</b> |
|----------------|---------------|---------------|

**LISTA DE EMOCIONES**

| EMOCIÓN           | FOTO N° | Positiva | Negativa |
|-------------------|---------|----------|----------|
| ASCO/DESAGRADO    |         |          |          |
| SORPRESA          |         |          |          |
| DUDA              |         |          |          |
| ALEGRÍA           |         |          |          |
| MIEDO             |         |          |          |
| TRISTEZA          |         |          |          |
| ACEPTACIÓN/AGRADO |         |          |          |
| ENFADO            |         |          |          |
| IRA               |         |          |          |
|                   |         |          |          |
|                   |         |          |          |
|                   |         |          |          |
|                   |         |          |          |
|                   |         |          |          |
|                   |         |          |          |
|                   |         |          |          |
|                   |         |          |          |
|                   |         |          |          |
|                   |         |          |          |
|                   |         |          |          |
|                   |         |          |          |
|                   |         |          |          |
|                   |         |          |          |

## MATERIAL DEL ALUMNO 2

|                |               |               |
|----------------|---------------|---------------|
| <b>Nombre:</b> | <b>Grupo:</b> | <b>Fecha:</b> |
|----------------|---------------|---------------|

Las situaciones donde me pongo más nervioso/a, tenso son..... Describe cada situación teniendo en cuenta qué sucede, dónde, con quién...

| SITUACIÓN 1 | Consecuencias | Sensaciones físicas | Pensamientos |
|-------------|---------------|---------------------|--------------|
|             |               |                     |              |

| <i>SITUACIÓN 2</i> | <i>Consecuencias</i> | <i>Sensaciones físicas</i> | <i>Pensamientos</i> |
|--------------------|----------------------|----------------------------|---------------------|
|                    |                      |                            |                     |

| <i>SITUACIÓN 3</i> | <i>Consecuencias</i> | <i>Sensaciones físicas</i> | <i>Pensamientos</i> |
|--------------------|----------------------|----------------------------|---------------------|
|                    |                      |                            |                     |

**MATERIAL ALUMNO 3**

|                |               |               |
|----------------|---------------|---------------|
| <b>Nombre:</b> | <b>Grupo:</b> | <b>Fecha:</b> |
|----------------|---------------|---------------|

**HOJA DE REGISTRO DE RESPIRACIÓN PROFUNDA**

| FECHA | SITUACIÓN | NIVEL RELAJACIÓN<br>(0-10) |         | OBSERVACIONES |
|-------|-----------|----------------------------|---------|---------------|
|       |           | Antes                      | Después |               |
|       |           |                            |         |               |
|       |           |                            |         |               |
|       |           |                            |         |               |
|       |           |                            |         |               |
|       |           |                            |         |               |
|       |           |                            |         |               |
|       |           |                            |         |               |
|       |           |                            |         |               |
|       |           |                            |         |               |

## MATERIAL DEL ALUMNO 4

**Nombre:**

**Grupo:**

**Fecha:**

### EL CUARTO DE ANA.

Ana es una chica de 13 años. Le gusta mucho leer cómics y tiene una gran colección, sobre todo le gusta el Manga. Además le gusta otro tipo de género como las novelas de aventuras. A Ana le gusta tener a mano su colección para poder revisar algunas escenas ya que también le gusta dibujar, por eso tiene siempre dos o más cómics en la mesa de su cuarto.

A la madre de Ana le parece fantástico que Ana lea pero no le gusta ver su mesa llena de libros, papeles, rotuladores y otros objetos. Esto genera continuas discusiones entre Ana y su madre.

Cuando la madre de Ana entra en el cuarto, lo primero que hace es pensar que Ana es una desordenada y que no importa lo que le diga nunca le hace caso, después llama a Ana gritando:

-Ana ven aquí ahora mismo y recoge todo esto.

Ana que está en el comedor se asusta y le dice a su madre con tono elevado:

-¡Ya voooooy!

Ana llega al cuarto empieza a recoger pero con mucha rabia mientras va diciendo en voz baja pero que su madre puede oír:

- ¡Estoy harta siempre igual!, yo tengo mis cosas como quiero, ¡ya está bien!

Su madre que la está oyendo le dice muy enfadada:

- ¿Siempre igual? ¡Tú eres la que está siempre igual, dejando todo por el medio, luego soy yo la que tiene que ir recogiendo tus cosas y encima te quejas porque no las dejas donde tú quieres!

Ana le contesta también muy enfadada y chillando:

- ¡Pues no lo recojas y así no tendrás que oír mis quejas!

Su madre le dice también chillando:

- ¡Mira es verdad, te vas a quedar tú recogiendo no sólo tu mesa sino todo el cuarto y vas a limpiar las estanterías y como eso lleva mucho tiempo este fin de semana no saldrás con tus amigas!.

Ana le contesta:

- ¡Pues bueno me da igual! y se sienta de golpe en la cama.

Su madre responde mientras abandona la habitación:

- ¡Estupendo!

Ana cierra de un golpe la puerta de su cuarto.

Vamos a pensar y anotar:

1. Pensamientos de la madre de Ana y de Ana.
2. Sensaciones físicas de las dos.
3. Consecuencias de su actuación.
4. ¿Qué cosas podrían haberse dicho para no perder el control?. Primero la madre de Ana y luego Ana.

## MATERIAL DEL ALUMNO 5

|                |               |               |
|----------------|---------------|---------------|
| <b>Nombre:</b> | <b>Grupo:</b> | <b>Fecha:</b> |
|----------------|---------------|---------------|

Vamos a leer las siguientes historias, después vamos a pensar en cómo se sienten y qué piensan los personajes.

1. Un chico de 14 años, Luis, había acordado con sus padres que llegaría a las 12 de la noche, ya pasa media hora. ¿Cómo se sienten sus padres? ¿Qué piensan?
2. Marisa tiene un equipo de música muy bueno quiere probarlo y pone un disco que le gusta, su vecino de al lado llama a su puerta para quejarse del ruido. ¿Cómo se siente el vecino? ¿Qué piensa?
3. Carlos y Pablo son amigos. Cuando quedan para realizar actividades Pablo suele llegar tarde y a Carlos le toca esperarle. ¿Cómo se siente Carlos? ¿Qué piensa?
4. El profesor de matemáticas de Margarita ha estado todo el trimestre preparando temas y ejercicios específicos para ella, cuando llega el examen Margarita sólo escribe su nombre y lo devuelve al profesor. ¿Cómo se siente el profesor? ¿Qué piensa?



**MATERIAL DEL ALUMNO 6**

| Nombre: | Grupo: | Fecha: |
|---------|--------|--------|
|---------|--------|--------|

Vamos a pensar en opciones diferentes de expresión de emociones, para eso vamos a utilizar las historias de la sesión anterior. En la primera historia tienes un ejemplo, en la opción A no se realiza una adecuada expresión de sentimientos, en la opción B sí. Completa las opciones B del resto de las historias.

**Historia 1:**

Un chico de 14 años, Luis, había acordado con sus padres que llegaría a las 12 de la noche, ya pasa media hora.

**OPCIÓN A:**

Madre: ¡Estoy harta, ya veo que no puedo confiar en ti, el fin de semana no saldrás a ninguna parte, vete a tu cuarto!

Luis: ¡Siempre estás igual!, total por media hora. Pues bien me voy a mi cuarto, me da lo mismo.

**OPCIÓN B:**

Madre: Luis cuando no vienes a la hora que acordamos me preocupo porque empiezo a pensar que te ha debido pasar algo malo, me gustaría que cuando no vayas a venir a la hora me llames por teléfono.

Luis: Mamá tienes razón, disculpa, si no voy a llegar llamaré por teléfono.

**Historia 2:**

Marisa tiene un equipo de música muy bueno quiere probarlo y pone un disco que le gusta, su vecino de al lado llama a su puerta para quejarse del ruido.

**OPCIÓN A:**

Vecino: ¡Oye niñata, baja eso de una vez!

Marisa: ¡Pues no me da la gana!

**OPCIÓN B:****Historia 3:**

Carlos y Pablo son amigos. Cuando quedan para realizar actividades Pablo suele llegar tarde y a Carlos le toca esperarle.

**OPCIÓN A:**

Carlos: ¡Estoy más que harto de esperarte, ya no quedo más contigo!

Pablo: ¡Pues vale, de todas formas no hace falta!

**OPCIÓN B:****Historia 4:**

El profesor de matemáticas de Margarita ha estado todo el trimestre preparando temas y ejercicios específicos para ella, cuando llega el examen Margarita sólo escribe su nombre y lo devuelve al profesor.

OPCIÓN A:

Profesor: ¡Margarita no tienes ninguna vergüenza, no pienso esforzarme más en hacer ejercicios extras para ti!

Margarita: ¡Bueno pues me da lo mismo!

OPCIÓN B:

# MÓDULO 5

## RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS



## MÓDULO 5: RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS

---

### **OBJETIVO:**

Que los alumnos aprendan y practiquen las diferentes etapas de resolución de un problema interpersonal.

### **DURACIÓN:**

6 sesiones

### **CONTENIDO:**

- Cuestiones previas
- Sesión 13. Definiendo un problema.
- Sesión 14. Buscando alternativas.
- Sesión 15. Sesión de cómic.
- Sesión 16. Pensando en las consecuencias.
- Sesión 17. Tomando una decisión y desarrollando un plan de acción.
- Sesión 18. Sesión de cómic.

### **MATERIALES:**

- Material del profesor: 1-2-3-4 (*1, 2 y 4 realizar en transparencias*).
- Material del alumno: 1.

## CUESTIONES PREVIAS

---

La resolución de problemas es un proceso cognitivo, afectivo y comportamental por el que se identifican los medios adecuados para solucionar conflictos cotidianos. Hay que especificar que por conflicto se entiende una situación que requiere una respuesta para funcionar de manera efectiva, donde la situación es una diferencia entre “lo que es” y “lo que debería ser” y la solución es una respuesta efectiva a un problema (Bisquerra, 1999).

En principio el conflicto puede ser vivido como algo negativo y por lo tanto como algo que hay que evitar, no obstante es algo que va unido a la persona en cuanto que interacciona con los demás y puede tener necesidades e intereses diferentes. Incluso puede considerarse que el conflicto es algo positivo si consideramos la diversidad y la diferencia como un valor, como una fuente de enriquecimiento mutuo y también si pensamos que al entrar en conflicto con las personas o estructuras que mantienen posturas injustas, la sociedad avanza hacia nuevos modelos (Gascón, 2000).

El procedimiento de resolución de problemas que seguiremos será el siguiente:

- 1) Identificar señales internas y externas que nos indiquen que podemos estar frente a un problema, una vez sabemos que tenemos un problema lo tenemos que definir, esto es lo más difícil ya que tendemos a confundir el planteamiento de un problema con la descripción de un hecho, por ejemplo, si se nos ha roto la bicicleta ante la pregunta ¿cuál es el problema? contestamos ¡se me ha roto la bici!. Al problema planteado de esta forma no le podemos dar ninguna respuesta. Sin embargo si a esa misma pregunta contestamos ¿qué puedo hacer para arreglar mi bici? si que podemos tener varias respuestas.
- 2) Plantear muchas alternativas de solución mediante la “lluvia de ideas”, procedimiento que se basa en la máxima de que la cantidad genera calidad, cuanto más alternativas planteamos más probabilidad de encontrar la solución más adecuada para el problema.
- 3) Analizar las consecuencias de cada alternativa pensando en cómo nos afectará a nosotros y a los demás, tanto a corto plazo como a largo plazo.
- 4) Tomar una decisión eligiendo la alternativa que más consecuencias positivas tenga, teniendo en cuenta como afectará también a los otros. Por último hay que planificar un plan de acción para llevar a cabo la alternativa seleccionada.

### SESIÓN 13. DEFINIENDO UN PROBLEMA.

---

Señalando en el corcho correspondiente el profesor/a comenta a los alumnos en qué va a consistir el nuevo módulo de resolución de problemas.

Hoy vamos a iniciar un nuevo módulo, el de resolución de problemas. Todos tenemos problemas, niños, adultos, adolescentes. Los problemas forman parte de la vida, todo el mundo en algún momento de su vida puede tener problemas.

Así es muy importante conocer alguna estrategia que nos permita solucionar estos problemas lo mejor posible.

Aunque todos tenemos problemas no siempre sabemos identificarlos, así que lo primero que vamos a hacer es pensar ¿qué es un problema? , bien un problema es lo que nos produce malestar, resulta perjudicial para nosotros y para otros y tenemos que resolver. Existen diferentes tipos de problemas: de trabajo, de relación con alguien, de salud.

Ahora que sabemos qué es un problema vamos a pensar en cómo podemos reconocer que estamos teniendo uno ¿cómo creéis que podemos saber si estamos teniendo un problema?. Si recordáis estuvimos hablando en el módulo anterior de las sensaciones físicas, de los pensamientos y de los sentimientos, pues bien, determinadas sensaciones físicas, pensamientos y sentimientos nos pueden ayudar a reconocer si estamos teniendo un problema, esto serían señales internas, también existen otras señales externas como cosas que nos dicen los demás o reacciones que pueden tener.

Bueno acabamos de ver qué es un problema y cómo reconocer que tenemos uno, ahora el siguiente paso sería definirlo, para eso nos vamos a ayudar de algunas situaciones.

El profesor coloca la transparencia del (*material del profesor 1*) y lee la primera situación, los alumnos van respondiendo, reforzamos las respuestas acertadas. Si ningún alumno da una definición adecuada la damos nosotros. En esta primera situación nos paramos y comentamos lo siguiente.

Como veis aunque en principio el problema pueda parecer sencillo no es tan fácil definirlo, algo que nos puede ayudar a hacerlo es pensar que cuando definimos el problema podemos plantearlo en forma de pregunta y que esa pregunta puede tener varias respuestas. En la primera situación la definición puede ser: ¿Cómo conseguir dinero para arreglar el patín? o también ¿Cómo arreglar el patín sin dinero? Que el patín se ha roto es un hecho, el problema no es entonces que se haya roto sino como arreglarlo.

Seguimos con el resto de las situaciones, analizando en cada una cuál es el problema y cómo pueden reconocer los personajes que tienen un problema.

Cuando se termina de leer las situaciones el profesor reparte el (*material del alumno 1*) para que anoten posibles situaciones problema que tengan en su vida real.

Ahora vamos a pensar en un problema que tengamos en casa o en el instituto, con alguna persona, familiares, compañero/a, amigos, profesores (*material del alumno 1*). Pensad en un problema en concreto, describiendo la situación y luego intentando definir el problema, si las personas relacionadas en el problema son del instituto no poned nombres concretos.

Acabada la actividad se recoge el documento y con un breve resumen de lo trabajado concluimos la sesión.

## SESIÓN 14. BUSCANDO ALTERNATIVAS.

El profesor recuerda brevemente la sesión anterior y comenta.

Hoy vamos a ver otro paso más para la resolución de un problema, aprendiendo a buscar alternativas de solución. Para esto lo primero que tenemos que hacer es pararnos a pensar, en muchas ocasiones cuando tenemos un problema actuamos impulsivamente, sin pararnos a pensar, tomando decisiones precipitadas que lo único que hacen es aumentar el problema.

Colocar la transparencia del (*material del profesor 2*) y analizar que sucede cuando Juan elige una alternativa rápidamente, sin pararse a pensar.

Veamos con un ejemplo lo que sucede cuando Juan no se para a pensar y actúa precipitadamente.

Así, cuando tengamos un problema tenemos que pararnos a pensar, reuniendo la información que nos haga falta. Si nos paramos a pensar podremos encontrar más alternativas de solución a nuestro problema, y eso es lo que vamos a aprender hoy, cómo encontrar más de una solución a un problema, es decir, encontrar diferentes alternativas de solución. Para empezar deberíamos preguntarnos ¿qué es una alternativa?

Eso es, una alternativa es una de las posibles soluciones a un problema. Sigamos con el caso de Juan y vamos a ayudarlo a pensar en muchas alternativas para solucionar su problema, pero vamos a hacerlo de la siguiente forma: a quien se le ocurra una alternativa levanta la mano, yo la escribiré en una hoja, la regla fundamental es que hay que decir cuantas más mejor, aunque en principio alguna nos pueda parecer absurda.

El profesor escribe las alternativas que le van dando los alumnos en el (*material del profesor 3*). Si a los alumnos no se les ocurren muchas podemos ir sugiriéndoles algunas nosotros, por ejemplo, se lo pide a un amigo, se lo descuentan de la siguiente paga, etcétera.

Como veis hemos generado un gran número de alternativas, a esto se le llama “lluvia de ideas” y se utiliza en muchos ámbitos para buscar soluciones, por ejemplo en el ámbito empresarial.

A continuación se reparte el (*material del alumno 1*) con el que trabajaron en la sesión anterior, los alumnos tienen que seguir escribiendo alternativas al problema que ya tenían anotado.

Bien, ahora que hemos ayudado a Juan a generar un gran número de alternativas, vamos a hacer nosotros lo mismo con el problema que anotamos el otro día, vamos a fijarnos en el apartado de alternativas, ahí tenemos que escribir todas las alternativas que se nos ocurran para la solución del problema que anotamos el otro día.

Mientras realizan la actividad se aclaran las posibles dudas. Tras finalizar se recogen los documentos y se insiste en la importancia de pensar antes de actuar, considerando muchas opciones. Nos despedimos hasta la siguiente sesión.



## SESIÓN 15. SESIÓN DE CÓMIC.

---

El profesor recuerda lo visto en las dos sesiones anteriores, puede hacer un resumen él mismo o ir preguntando a los alumnos para entre todos hacer el resumen. A continuación comenta el objetivo de esta sesión.

Ahora que ya hemos recordado lo que hemos aprendido en las dos sesiones anteriores os propongo dedicar la sesión de hoy a realizar una serie de viñetas. Si recordáis estuvimos analizando diferentes situaciones la de Juan, Ana, etcétera. Lo que propongo es que elijáis una situación, excepto la de Juan y dibujéis, cómo el personaje principal nota que tiene un problema y cómo lo define y finalmente que alternativas se plantea.

El profesor puede colocar la transparencia del (*material del profesor 1*) para que los alumnos recuerden cuáles eran las situaciones y elijan una para dibujar.

Una vez terminados los dibujos se recogen para continuar en otra sesión posterior en la que añadiremos más pasos de la resolución de problemas.

## SESIÓN 16. PENSANDO EN LAS CONSECUENCIAS

---

El profesor recuerda brevemente lo visto en las dos sesiones anteriores y explica el siguiente paso de resolución de problemas.

Hasta aquí hemos visto cómo definir un problema y cómo pararnos a pensar y generar muchas alternativas de solución, lo que llamamos lluvia de ideas. Hoy vamos a ir más allá y pensaremos en las consecuencias de nuestras alternativas.

Para empezar me gustaría que pensáramos en ¿qué es una consecuencia? bien, una consecuencia es algo que sucede después de haber hecho o dicho algo, todo lo que hacemos o dejamos de hacer tiene consecuencias. Cuando nos planteamos las consecuencias de una alternativa podemos realizarnos una serie de preguntas, por ejemplo.

El profesor anota en la pizarra ejemplos de preguntas que nos podemos hacer ¿qué pasará?, ¿cómo me afecta a mí y a otras personas?, ¿cómo me afectará a mí y a otras personas en el futuro?, etcétera. A continuación coloca la transparencia del (*material del profesor 2*) y mediante la lista de alternativas que se escribieron en una sesión anterior (*material del profesor 3*) se van analizando las consecuencias de cada alternativa, el profesor lee una de las alternativas y los alumnos van diciendo consecuencias que pueden haber.

Veamos qué consecuencias tienen las alternativas que le dimos a Juan. En el caso de la elección precipitada de Juan ¿qué consecuencias habría?, ¿y en el caso de las otras alternativas?, os voy a leer las alternativas que pensamos el otro día para el problema de Juan y vosotros decís consecuencias que pueden tener.

Si nos fijamos en las consecuencias que hemos dado para Juan, podemos advertir que son de varios tipos ¿a alguien se le ocurre qué tipos de consecuencias podemos diferenciar? muy bien, las consecuencias pueden ser positivas o negativas, a corto plazo o a largo plazo y para uno mismo o para los demás.

Tras realizar la actividad el profesor reparte el (*material del alumno 1*) para que escriban posibles consecuencias que podrían tener las alternativas que ya escribieron.

Ahora, vamos a escribir en el problema que planteamos el otro día las consecuencias que tendrá cada alternativa que hemos dado, si os fijáis están divididas en consecuencias positivas y negativas, dentro de cada una se divide en consecuencias a corto plazo y a largo plazo. Nosotros tendremos que ir poniendo las consecuencias teniendo en cuenta que hemos de considerar lo que nos puede suceder a nosotros y a los demás.

Durante la realización de la actividad el profesor puede ir comprobando la tarea y aclarar posibles dudas.

Para finalizar se recogen los documentos y se despide a los alumnos hasta la próxima sesión.

## SESIÓN 17. TOMANDO UNA DECISIÓN Y DESARROLLANDO UN PLAN DE ACCIÓN.

Iniciamos esta sesión recordando lo visto la sesión anterior y explicando cómo se realiza la toma de decisión.

Como recordaréis, la sesión anterior pensamos en las consecuencias de las diferentes alternativas que elegimos para nuestro problema. Ahora, es el momento de tomar una decisión y ¿qué significa esto? , bien, tomar una decisión es elegir una de las alternativas de solución que planteamos. Y cómo sabremos qué alternativa es mejor.

Un primer criterio sería analizar cuál de todas las alternativas tiene mayor número de consecuencias positivas y menor número de consecuencias negativas, sin olvidar cómo afectará a otros la puesta en marcha de la alternativa elegida.

Un segundo criterio para seleccionar una alternativa es pensar en cuál es nuestro objetivo, en si la alternativa elegida nos ayuda a conseguirlo.

El profesor reparte el (*material del alumno 1*) para que los alumnos decidan cuál es la mejor alternativa para su problema.

Vamos a fijarnos en el problema que estamos analizando durante las anteriores sesiones y vamos a tomar una decisión sobre cuál es la mejor alternativa de solución de nuestro problema, lo anotamos en la parte donde pone toma de decisión.

Realizado este paso, se explica el plan de acción.

Cuando ya hemos elegido una alternativa como mejor opción de solución de nuestro problema, tenemos que pensar en el siguiente paso que será pensar cómo la vamos a llevar a cabo. Para desarrollar un plan de acción podemos hacernos una serie de preguntas:

QUÉ necesito para poner en marcha esta alternativa.

CÓMO voy a llevarla a cabo.

CUÁNDO voy a llevarla a cabo, en qué momento.

DÓNDE voy a llevarla a cabo, para saber dónde la voy a realizar.

A continuación se vuelve sobre el (*material del alumno 1*) para anotar el plan de acción.

Vamos a practicar desarrollando un plan de acción para la alternativa que nosotros hemos elegido.

Por último una vez que hemos puesto en marcha nuestro plan de acción debemos esperar el tiempo suficiente para poder desarrollarlo y también nos tendremos que plantear si ha funcionado o no, para eso podemos preguntarnos cosas como: ¿he conseguido mi objetivo?, ¿se han producido las consecuencias que yo esperaba? Si he conseguido mi objetivo podré darme por satisfecho y felicitarme por haber puesto en marcha las diferentes fases de resolución de problemas y si no he conseguido mi objetivo puedo plantearme volver al principio del proceso y comprobar en qué me he equivocado, la práctica hará que consigamos ser mejores solucionadores de problemas.

Aclaradas las posibles dudas se recogen los documentos y se concluye la sesión con un pequeño resumen.

## SESIÓN 18. SESIÓN DE CÓMIC

---

El profesor comienza la sesión explicando el trabajo a realizar.

Hoy vamos a realizar cómic, para ello vamos a seguir dibujando donde nos quedamos el otro día, después de la sesión de buscar alternativas.

Se reparten los cómics que se guardaron en la sesión 15 y el material necesario para dibujar.

Se coloca la transparencia del (*material del profesor 4*) para ayudar a recordar a los alumnos todo el procedimiento de resolución de problemas.

Bien, antes de que empecéis a dibujar vamos a recordar todos los pasos de la resolución de problemas.

El profesor recuerda los diferentes pasos de resolución de problemas. Puede lanzar preguntas a los alumnos para que le ayuden a completar el esquema, por ejemplo, ¿qué tipo de señales tenemos para saber si estamos teniendo un problema?.

Tras recordar todos los pasos los alumnos continúan dibujando en la fase en la que se habían quedado.

Para finalizar se muestra la síntesis de Pipes a los alumnos y se cuelga en el corcho correspondiente. Se recogen los cómics y nos despedimos hasta la próxima sesión.

## LA SÍNTESIS DE PIPES

### LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS:



**LECTURAS PARA AMPLIAR**

---

1. D'Zurilla, T.J. (1993): *Terapia de resolución de conflictos*. Bilbao: Descleé de Brower.
2. Gascón Soriano, P. (2000): ¿Qué es bueno saber sobre el conflicto?: *Cuadernos de Pedagogía*. 287, 57-60.

## MATERIALES

### MATERIAL DEL PROFESOR 1

#### Situaciones para DEFINIR CUÁL ES EL PROBLEMA



SITUACIÓN 1: A Juan le gusta mucho patinar. Un día se le rompe una rueda de su patín y la tiene que llevar a arreglar, pero ya no le queda dinero de su paga del mes.

¿Cómo puede reconocer Juan que tiene un problema?  
¿Cuál es el problema de Juan?



SITUACIÓN 2: Ana tiene que hacer un trabajo de ciencias y la información que necesita no está en el libro.

¿Cómo puede reconocer Ana que tiene un problema?  
¿Cuál es el problema de Ana?



SITUACIÓN 3: Miguel está enamorado de una compañera de su clase, todos los días la ve pasar, ella le mira pero no le dice nada. Miguel está decidido a declararse, pero no sabe cómo decirle lo que siente.

¿Cómo puede reconocer Miguel que tiene un problema?  
¿Cuál es el problema de Miguel?



**SITUACIÓN 4:** María tiene continuas discusiones con sus padres porque habla durante mucho tiempo por teléfono con sus amigas.

¿Cómo puede reconocer María que tiene un problema?  
¿Qué problema tiene María?



**SITUACIÓN 5:** Martín es un chico que suele molestar en las clases, habla en voz alta, tira papeles a sus compañeros etc. Este trimestre ha tenido tres partes de salida de aula.

¿Cómo puede reconocer Martín que tiene un problema?  
¿Cuál es el problema de Martín?



**SITUACIÓN 6:** Cuando hay que trabajar en grupo Tomás no participa, al revés molesta y no deja trabajar y avanzar a sus compañeros de equipo. Su profesor ha decidido que trabaje solo.

¿Cómo puede reconocer Tomás que tiene un problema?  
¿Cuál es el problema de Tomás?



**SITUACIÓN 7:** Pablo y Raúl no se llevan bien y siempre acaban peleando en el patio. Al final terminan castigados y con un parte de sanción.

¿Cómo pueden reconocer Pablo y Raúl que tiene un problema?  
¿Cuál es el problema de Pablo y Raúl?



## MATERIAL DEL PROFESOR 2



**SITUACIÓN 1:** A Juan le gusta mucho patinar. Un día se le rompe una rueda de su patín y la tiene que llevar a arreglar, pero ya no le queda dinero de su paga del mes.



**Alternativa precipitada de Juan:**  
Juan decide rápidamente que como no le queda dinero cogerá el dinero de la cartera de su padre y llevará a arreglar su patín.

### PENSAD EN ALTERNATIVAS DE SOLUCIÓN



**¿QUÉ CONSECUENCIAS CREÉIS QUE TENDRÁ LA DECISIÓN  
PRECIPITADA DE JUAN?**

### **MATERIAL DEL PROFESOR 3**

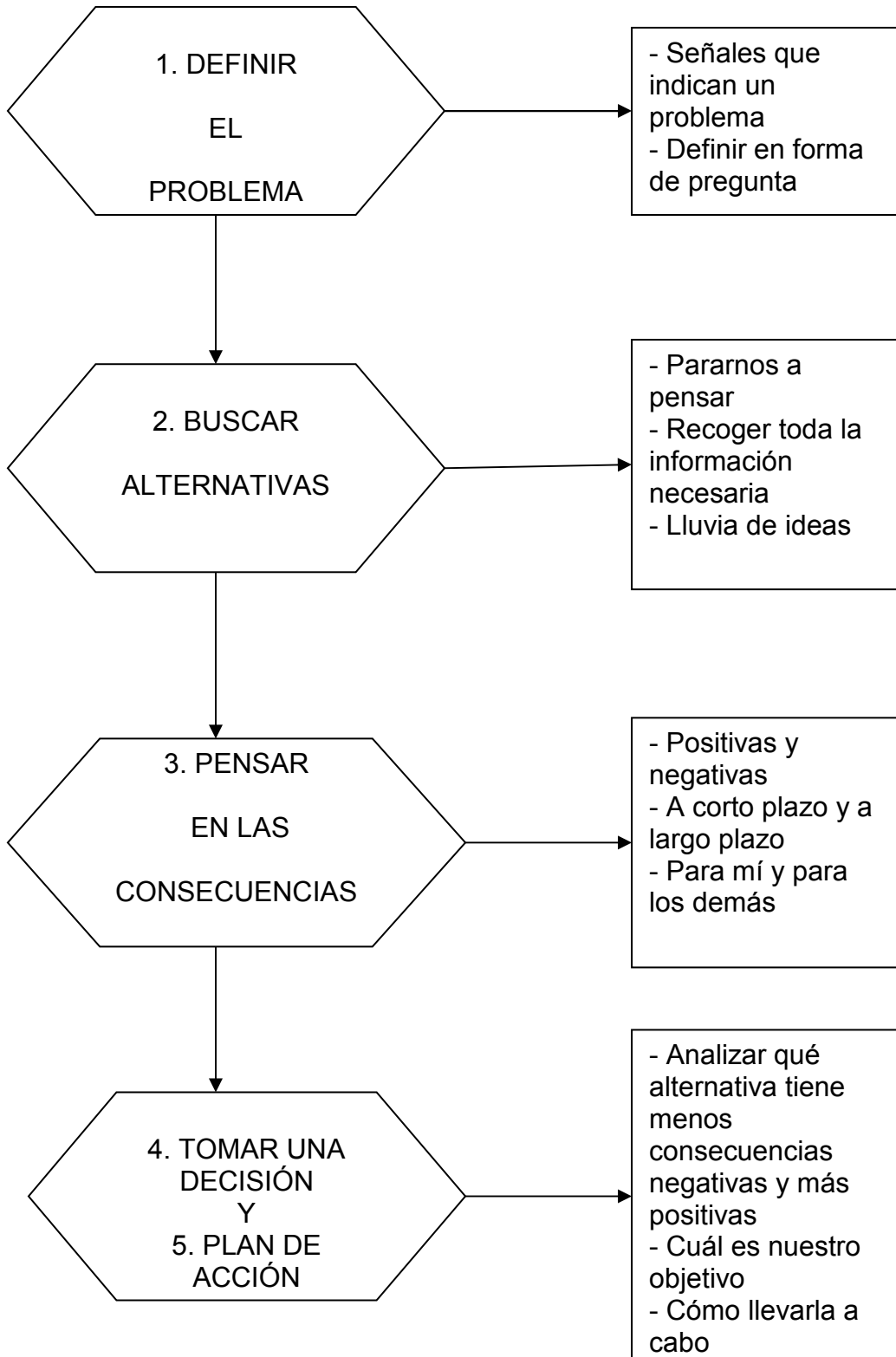
ALTERNATIVAS DE SOLUCIÓN PARA EL PROBLEMA DE JUAN:

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.
- 6.
- 7.
- 8.
- 9.
- 10.
- 11.
- 12.

MATERIAL DEL PROFESOR 4



FASES EN LA RESOLUCIÓN DE UN PROBLEMA



**MATERIAL DEL ALUMNO 1**

|                |               |               |
|----------------|---------------|---------------|
| <b>Nombre:</b> | <b>Grupo:</b> | <b>Fecha:</b> |
|----------------|---------------|---------------|

| SITUACIÓN | DEFINICIÓN DEL PROBLEMA | ALTERNATIVAS                     |
|-----------|-------------------------|----------------------------------|
|           |                         | 1.<br>2.<br>3.<br>4.<br>5.<br>6. |

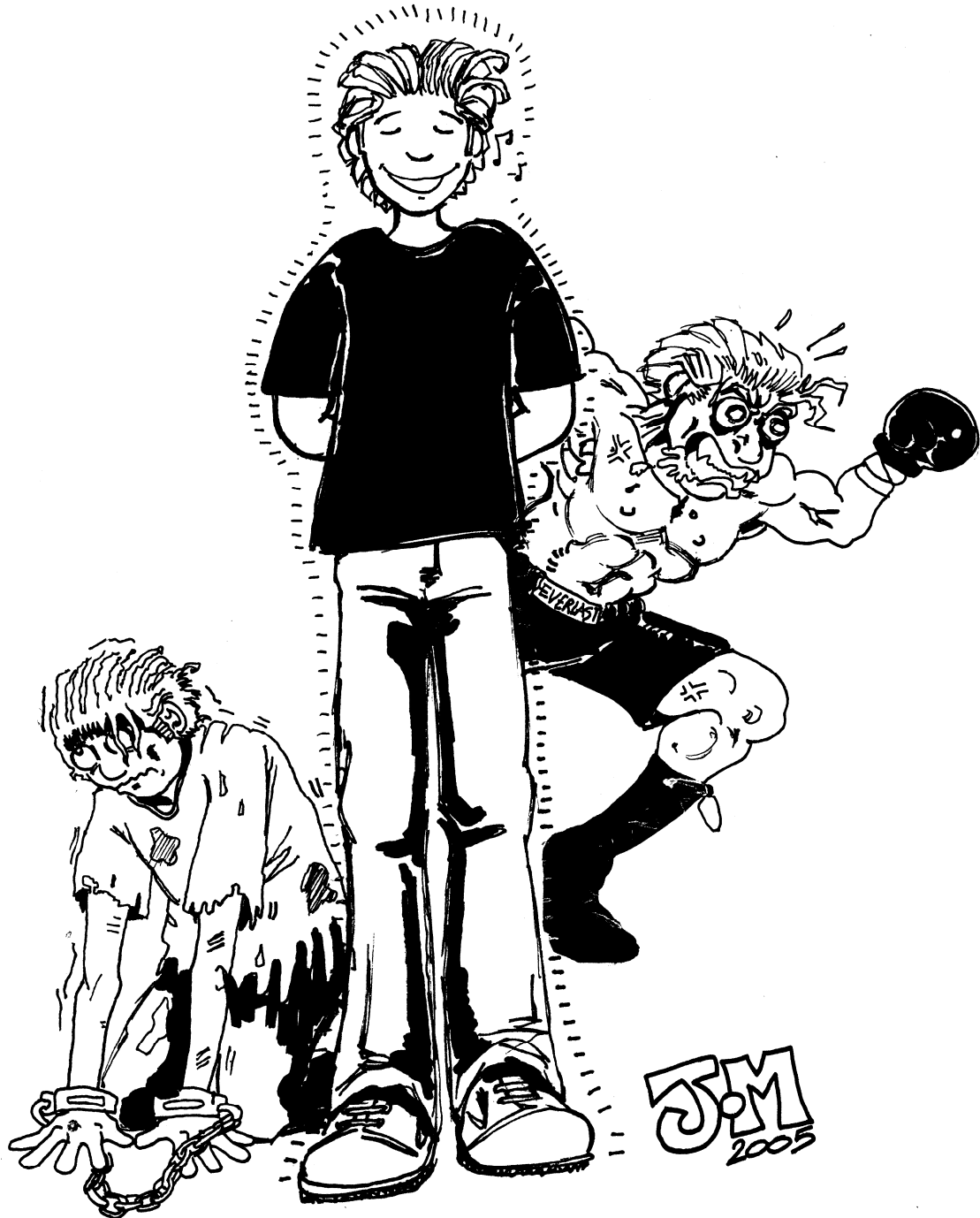
| ALTERNATIVAS |     | CONSECUENCIAS |           |
|--------------|-----|---------------|-----------|
|              |     | POSITIVAS     | NEGATIVAS |
| 1            | C.P |               |           |
|              | L.P |               |           |
| 2            | C.P |               |           |
|              | L.P |               |           |
| 3            | C.P |               |           |
|              | L.P |               |           |

|   |  |     |  |  |
|---|--|-----|--|--|
|   |  |     |  |  |
| 4 |  | C.P |  |  |
|   |  | L.P |  |  |
| 5 |  | C.P |  |  |
|   |  | L.P |  |  |
| 6 |  | C.P |  |  |
|   |  | L.P |  |  |

| TOMA DE DECISIÓN | PLANIFICACIÓN |
|------------------|---------------|
|                  |               |

# MÓDULO 6

## HABILIDADES SOCIALES



## MÓDULO 6. HABILIDADES SOCIALES

---

### **OBJETIVO:**

Que los alumnos aprendan y practiquen diferentes habilidades sociales.

### **DURACIÓN:**

11 sesiones

### **CONTENIDO:**

- Cuestiones previas.
- Sesión 19. Definiendo las habilidades sociales.
- Sesión 20. Practicando las habilidades. Iniciar una conversación.
- Sesión 21. Mantener y finalizar una conversación.  
Negociar.
- Sesión 22. Expresar quejas, desagrado o hacer una crítica.  
Enfrentarse al enfado del otro.
- Sesión 23. Sesión de cómic.
- Sesión 24. Saber decir “no”.  
Expresar afecto.
- Sesión 25. Ligar o conseguir citas.  
Disculparse.
- Sesión 26. Sesión de cómic.
- Sesión 27. Pedir favores.  
Prestar ayuda.
- Sesión 28. Hacer y aceptar un cumplido.  
Dar las gracias.
- Sesión 29. Sesión de cómic.
- La síntesis de Pipes.
- Lecturas para ampliar

### **MATERIALES:**

- Material del profesor: 1-2-3 (*1 y 3 en transparencia*).
- Material del alumno: 1.

## CUESTIONES PREVIAS

---

Las habilidades sociales son conductas específicas que se requieren para realizar competentemente una tarea de tipo interpersonal. El término habilidad se refiere a un conjunto de comportamientos aprendidos y no a un rasgo de personalidad (Monjas, 2002).

El término habilidad social ha sido y es utilizado como sinónimo de otros como competencia social o competencia interpersonal, también se usan términos como habilidades para la interacción, habilidades interpersonales y habilidades de interacción social. Sin embargo nosotros partimos del concepto amplio de competencia social en el que quedaría incluido el de habilidad social, definiendo esta como el conjunto de conductas específicas aprendidas y adquiridas que se producen en la relación con los demás (Pérez, 1998).

Según Paula Pérez, (1997) las habilidades sociales se pueden clasificar en:

- Habilidades básicas de interacción social: incluyen la expresión facial, postura corporal, habla, escucha y actitud amistosa.
- Habilidades de iniciación de la interacción social y habilidades conversacionales: iniciar la interacción, mantenerla y finalizarla.
- Habilidades para cooperar y compartir: pedir y aceptar favores, seguir normas establecidas, mostrar compañerismo, ser amable.
- Habilidades relacionadas con los sentimientos y emociones: expresar y responder emociones y sentimientos.
- Habilidades de autoafirmación: defender y respetar los derechos y opiniones, reforzar a los otros y autorreforzarse.

Además las habilidades sociales presentan una serie de características específicas:

- Las habilidades sociales se aprenden: son conductas adquiridas principalmente a través del aprendizaje, siendo muy importante en este aprendizaje el entorno personal en el que se desarrolla y aprende el sujeto (Michelson y Wood, 1980). Se entiende así que las habilidades sociales son conductas aprendidas que se adquieren por medio de la experiencia y se mantienen y son modificadas por las consecuencias sociales que se deriven de su ejecución, es decir, por patrones de contingencia, aunque las primeras experiencias sociales en la infancia pueden interactuar con determinantes biológicos creando algunos patrones relativamente consistentes de interacción social (Morrison, 1990).
- Dependen del contexto: una conducta determinada podrá ser adecuada o no dependiendo de las características de las personas implicadas, la situación, el contexto cultural, etcétera (Monjas, 2002).
- Se dan siempre en contextos interpersonales: la interacción social es bidireccional, interdependiente y recíproca, precisando del comportamiento interrelacionado de dos o más personas (Monjas, 2002).

Así pues, y teniendo en cuenta las anteriores características para el aprendizaje de cada habilidad durante las sesiones seguiremos el siguiente proceso:

### 1) LO QUE NO ES:

Durante esta fase el profesor realiza un role playing con un alumno en el que representa la habilidad como no debería hacerse. El objetivo es que los alumnos se den cuenta de los inconvenientes que puede tener relacionarnos de manera inadecuada. En esta representación el actor principal es el profesor y uno de los alumnos del grupo será la persona con la que se



relaciona inadecuadamente (puede ser interesante pedir la colaboración de un alumno de un curso superior para realizar el role playing al que se le explicará en qué consiste la representación). El guión de los diálogos se encuentra en el (*material del profesor 2*)

Tras la representación el profesor preguntará al grupo ¿cuáles fueron las consecuencias de relacionarme de esta forma?, ¿he sido asertivo, pasivo o agresivo?, ¿cómo creéis que se sintió vuestro compañero?

## 2) MODELADO:

A continuación se mostrará a los alumnos los pasos a seguir para poner en práctica de forma adecuada cada habilidad, para esto utilizaremos el (*material del profesor 3*). Una vez mostrados los pasos a seguir se realiza un role playing siguiendo estos pasos. En esta representación tanto los actores como la situación serán los mismos que en la fase 1. Una vez terminado el modelado se pregunta al grupo ¿he seguido los pasos, he sido asertivo?, ¿qué consecuencias podemos observar esta vez?, ¿cómo creéis que se sintió vuestro compañero en esta ocasión?

## 3) REPRESENTACIÓN:

Tras el modelado se lleva a cabo una representación realizada por dos alumnos, donde uno de ellos será el actor principal y pondrá en práctica los pasos de la habilidad que estemos aprendiendo. La situación a representar será diferente a la de las fases anteriores, los pasos a seguir se recordarán de nuevo para que el actor principal pueda llevarlos a cabo y el (*material del alumno 1*) servirá tanto para anotar los diferentes pasos de la habilidad como para anotar el análisis de la interpretación del actor principal que realizarán el resto de alumnos.

## 4) RETROALIMENTACIÓN.

Una vez realizada la representación se pregunta al grupo ¿el actor principal ha seguido los pasos?, ¿ha sido asertivo?, ¿ha conseguido su objetivo?, ¿cómo creéis que se ha sentido el otro compañero?. A continuación el profesor debe dar su feed-back diciendo aquellas cosas que se han hecho bien y qué aspectos hay que mejorar, también tiene que reforzar el hecho de que hayan salido a realizar la representación.

## 5) TAREA PARA CASA:

Al final del proceso pediremos a los alumnos que a lo largo de la semana estén atentos a situaciones de su vida en las que tengan que poner en práctica la habilidad y que la anoten en una hoja para comentarla el próximo día.

Para finalizar se realizará un cómic después de cada dos sesiones de trabajo con las habilidades. En este cómic se verá representado una o varias de las habilidades trabajadas durante esas sesiones. Cada alumno o en grupos de dos pensarán en una situación donde se puede poner en práctica la habilidad o habilidades elegidas y dibujarán la situación en viñetas, en las que se deben observar los pasos a seguir.

## SESIÓN 19. DEFINIENDO LAS HABILIDADES SOCIALES

El profesor señala el corcho correspondiente a las habilidades sociales y explica lo que se va a trabajar durante el módulo.

Hoy vamos a comenzar un módulo nuevo llamado habilidades sociales ¿quién puede decir qué son las habilidades sociales? (*esperamos respuesta y reforzamos*). Bien, las habilidades sociales son comportamientos que ponemos en práctica para relacionarnos mejor con los demás, estos comportamientos se pueden aprender y practicar. Esto es lo que vamos a hacer durante este módulo, aprender y poner en práctica diferentes habilidades sociales.

Habilidades sociales existen muchas, ¿alguien podría ponerme un ejemplo en el que crea que ha puesto en práctica una habilidad social?

Si nadie da ninguno pondremos nosotros un ejemplo, si alguien lo da nombramos la habilidad que ha puesto en práctica.

A continuación el profesor coloca la transparencia del (*material del profesor 1*) y explica su contenido.

Antes de empezar a ver las diferentes habilidades sociales, vamos a comentar las distintas formas de actuar que podemos tener en nuestra relación con los demás, existen tres formas diferentes:

**PASIVA:** son personas que se dejan llevar por los demás y no expresan lo que quieren, ni sus opiniones, ni sus sentimientos. Se sienten mal y los demás se pueden aprovechar de ellos.

**AGRESIVA:** son personas que más que expresar lo que quieren o sienten, exigen y mandan sin tener en cuenta cómo se sienten los demás por lo que no tienen amigos de verdad. También se pueden sentir mal ya que a la gente no le gusta estar con este tipo de personas.

**ASERTIVA:** son personas que dicen lo que quieren, piensan y sienten sin ofender a los demás y sin dejarse llevar por los otros. Defienden sus propios derechos teniendo en cuenta los derechos de los otros. Son honestas y sinceras sin ofender a los otros. Se sienten bien ya que sus relaciones interpersonales son positivas, a los demás les gusta estar con este tipo de personas.

El profesor pregunta a los alumnos cuál de las tres formas es mejor utilizar y les invita a que piensen en personas que conozcan que sean agresivas, pasivas y asertivas.

Continúa la explicación reflexionando sobre las ventajas de tener buenas habilidades sociales.

Lo que vamos a aprender durante este módulo, diferentes tipos de habilidades que nos ayudarán a relacionarnos con los demás de una forma positiva es decir de forma asertiva.

Vamos a pensar entonces en las ventajas de tener unas buenas habilidades sociales y en los inconvenientes de no tenerlas.

Entre las ventajas podemos encontrar: tener más y mejores amigos, comunicarme mejor con los demás, participar en actividades sociales divertidas, llevamos mejor con los demás...

Entre los inconvenientes pueden estar: cuesta hacer amigos, los demás no nos entienden, nos encontramos más solos...

Actividad de cómic. El profesor explica la actividad de cómic a realizar y reparte el material necesario para dibujar.

Ahora vamos a hacer una actividad, os colocareis en grupos de dos y debéis pensar en una situación interpersonal sencilla, como por ejemplo un amigo le pide a otro algo que le había prestado y no se lo ha devuelto todavía. Después pensareis en cómo sería esa situación en función de las tres formas de relacionarnos, pasiva, agresiva y asertiva. Por último dibujaréis con un máximo de cuatro viñetas la situación en la que se refleja la forma de relacionarse asertiva.

Cuando hayan terminado pueden intercambiarse las viñetas para que todos puedan ir viéndolas.

Se finaliza la sesión recogiendo la actividad realizada y recordando la importancia de ser asertivo.

## SESIÓN 20. PRACTICANDO LAS HABILIDADES

El profesor comienza la sesión realizando un breve resumen de la sesión anterior y continúa explicando la forma en qué se van a trabajar las habilidades.

Como ya comentamos anteriormente existen muchas habilidades sociales, nosotros nos vamos a centrar en las siguientes:

1. Iniciar, mantener y finalizar una conversación.
2. Negociar.
3. Expresar quejas, desagrado o hacer una crítica.
4. Enfrentarse al enfado del otro.
5. Saber decir “no”.
6. Expresar afecto.
7. Ligar o conseguir citas.
8. Disculparse.
9. Pedir favores.
10. Prestar ayuda.
11. Hacer y aceptar un cumplido.
12. Dar las gracias.

Cada habilidad la vamos a poner en práctica siguiendo unos pasos:

En primer lugar yo y otro compañero/a haremos una interpretación o role-playing de una situación en la que pondremos en práctica la habilidad pero de manera incorrecta, es decir, como no debe hacerse.

En segundo lugar veremos qué pasos hay que seguir para poner en marcha la habilidad y yo y otro compañero/a realizaremos la interpretación de la primera escena pero esta vez de forma correcta, siguiendo los pasos.

En tercer lugar escribiréis un diálogo de una escena donde aplicaréis la habilidad que estemos aprendiendo ese día, siguiendo los pasos adecuados, después dos de vosotros realizaréis una interpretación de su diálogo.

En cuarto lugar, entre todos le diremos a la persona que puso en práctica la habilidad durante la intervención si siguió los pasos o no, si utilizó el lenguaje no verbal adecuadamente o no.

En quinto lugar, cada dos sesiones de trabajo con las habilidades realizaremos unas cuantas viñetas donde se muestre la puesta en práctica de la habilidad o habilidades inventando una situación y dibujando a los personajes siguiendo los pasos adecuados.

El profesor reparte el (material del alumno 1) para explicar su utilización.

Es muy importante que participemos todos, tanto haciendo interpretaciones como ayudando en la observación de los pasos que sigue un compañero/a que esté interpretando.

Vamos a ver cómo observaremos la interpretación de los demás. Cuando un compañero salga a realizar un role playing los demás anotaremos en una hoja como esta cómo ha seguido los pasos de la habilidad que estemos practicando, se trata de ayudar al compañero/a a analizar cómo ha llevado a cabo la habilidad.

A continuación se realizará todo el proceso anterior con la primera habilidad, iniciar una conversación. Además de trabajar la habilidad, nos servirá como ejemplo del trabajo a seguir con el resto de habilidades. El profesor escribe el nombre de la habilidad en la pizarra y dice.

Vamos a practicar hoy con la primera de las habilidades: iniciar una conversación.

¿Alguien puede decirme en qué consiste esta habilidad?, ¿solemos ponerla en práctica?, ¿cuándo?

Ahora vamos a empezar realizando la habilidad **como NO debe hacerse**.

El profesor y el otro actor realizan una situación relacionada con la habilidad a trabajar ese día de las que se encuentran en el (*material del profesor 2*), tras terminar la representación se pregunta al resto de alumnos.

¿Cuáles fueron las consecuencias de relacionarme de esta manera?  
¿He sido asertivo, pasivo o agresivo?  
¿Cómo creéis que se sintió vuestro compañero?

Colocar la transparencia del (*material del profesor 3*) y mostrar los pasos que corresponden a la habilidad.

Existe otra forma de llevar a cabo esta habilidad, siguiendo unos pasos determinados, vamos a verlos. Ahora vamos a realizar la representación de la situación anterior pero siguiendo estos pasos.

Se realiza el **modelado del profesor**, tras finalizarlo se pregunta a los alumnos.

¿He seguido los pasos, siendo asertivo?  
¿Qué consecuencias podemos observar esta vez?  
¿Cómo creéis que se sintió vuestro compañero en esta ocasión?

Tras la reflexión se reparte el (*material del alumno 1*). El profesor recuerda los pasos para llevar a cabo la habilidad y los alumnos los escriben en el apartado correspondiente del material que se les ha repartido.

Se piden dos voluntarios o se seleccionan por orden de cómo están sentados, es importante que vayan participando todos los alumnos, sin embargo, no hay que forzar a nadie a salir. Se les dice la situación en que tienen que pensar (*material del profesor 2*), y la van escribiendo en un folio.

Los dos alumnos voluntarios realizan la representación y los demás analizan la actuación del actor principal (el que pone en práctica la habilidad), anotando la observación en su material.

Tras la **representación** se pregunta a los alumnos.

¿El actor principal ha seguido los pasos, siendo asertivo?  
¿Ha conseguido su objetivo?  
¿Cómo creéis que se ha sentido el otro compañero?

El profesor también da **retroalimentación** al actor principal.

Hay cosas que has puesto en práctica muy bien que son..... y existen algunos aspectos que debes modificar..... Muchas gracias a los dos por vuestra colaboración en esta representación. ¿Tenéis dudas o alguna pregunta relacionada con esta habilidad o con la forma en que vamos a practicar?

Se recogen los diálogos y el material utilizado y se explica la **tarea para realizar en casa** a lo largo de la semana.

A lo largo de esta semana vamos a fijarnos en aquellas situaciones en que nosotros o alguien conocido inicia una conversación, observaremos cómo se produce y el próximo día lo contamos al grupo.

El resto de habilidades se trabajarán de la misma forma que esta primera habilidad. Recordamos que las situaciones para realizar el role-playing se encuentran en el material del profesor 2. Al iniciar cada sesión preguntar por situaciones que los alumnos hayan observado o puesto en práctica en la vida real y comentarlas.

Cada dos sesiones de trabajo con las habilidades se realiza una sesión de cómic.

Al finalizar el módulo mostramos a los alumnos la síntesis de Pipes y la colocamos en el corcho correspondiente.

## LA SÍNTESIS DE PIPES

### HABILIDADES SOCIALES :



**LECTURAS PARA AMPLIAR**

---

1. Caballo, V. E. (2002): *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid. Siglo XXI de España.
2. Moraleda, M (1995): *Comportamientos sociales hábiles en la infancia y la adolescencia*. Valencia: Promolibro.
3. Trianes, M.V.; Muñoz, A.M.; Jiménez, M. (2000): *Competencia social: su educación y tratamiento*. Madrid: Pirámide.

## MATERIALES

---

### MATERIAL DEL PROFESOR 1

#### *Formas de relacionarnos*

**PASIVA:** son personas que se dejan llevar por los demás y no expresan lo que quieren. Se sienten mal y los demás se pueden aprovechar de ellos.

**AGRESIVA:** son personas que más que expresar lo que quieren o sienten, exigen y mandan sin tener en cuenta cómo se sienten los demás. También se pueden sentir mal ya que a la gente no le gusta estar con este tipo de personas.

**ASERTIVA:** son personas que dicen lo que quieren, piensan y sienten sin ofender a los demás y sin dejarse llevar por los otros. Defienden sus propios derechos teniendo en cuenta los derechos de los otros. Se sienten bien ya que sus relaciones interpersonales son positivas, a los demás les gusta estar con este tipo de personas.

## MATERIAL DEL PROFESOR 2

Sugerencia de situaciones para realizar el role- playing

### INICIAR UNA CONVERSACIÓN

Situación: En la cola del cine te encuentras con un vecino.

#### Momento 1: como NO debe hacerse

Actor principal: ¡Hola! *(tono de voz bajo, desviando la mirada)*, voy a comprar una entrada.

Coactor: ¡Ah, muy bien!

#### Momento 2: siguiendo los pasos

Actor principal: ¡Hola Luis!, ¿qué tal? *(con tono de voz adecuado y mirando a la cara)*.

Coactor: Muy bien, ¿y tú?

Actor principal: Bien. He venido al cine con unos amigos, vamos a ver la película \_\_\_\_\_ . ¿Y tú?

Coactor: la de \_\_\_\_\_.

#### Momento 3: role- playing de los alumnos

Situación: entras en un nuevo instituto y quieres iniciar una conversación con una compañera que está sentada a tu lado.

### MANTENER UNA CONVERSACIÓN:

Situación: continuamos con la misma situación, iniciamos con el diálogo anterior.

#### Momento 1: como NO debe hacerse.

Coactor: yo también voy a comprar una entrada para ver la película \_\_\_\_\_

Actor principal: ¡Ah, esa! *(con tono despectivo)*. Menuda tontería de película, me han dicho que no vale nada. Yo ni me molesto en verla.

Coactor: ¡Vaya, pues gracias por tu consejo! *(con tono irónico)*.

#### Momento 2: siguiendo los pasos.

Actor principal: Bueno no conozco esa película, ¿sabes un poco de qué trata?

Coactor: Si, se trata de \_\_\_\_\_

Actor principal: Pues parece que puede estar bien. Ya me contarás cuando nos volvamos a ver.

Coactor: claro que sí.

#### Momento 3: role- playing de los alumnos

Situación: la misma que la anterior *(los alumnos que van a realizar el role-playing continúan el diálogo donde lo dejaron sus compañeros)*.



### FINALIZAR UNA CONVERSACIÓN

Situación: continuamos con la misma situación, iniciamos con los diálogos anteriores.

#### Momento 1: como NO debe hacerse.

Actor principal: ¡venga, de nada!, ¡adiós!

Coactor: ¡adiós! (haciendo un gesto con la cara como de estar asombrado y disgustado).

#### Momento 2: siguiendo los pasos.

Actor principal: Bueno, pues espero que te guste la película y que lo paséis bien, cuando nos veamos por casa ya me cuentas. Oye, te dejo que me parece que ya nos toca, me alegro de verte ¡hasta pronto!

Coactor: ¡Lo mismo digo!, ¡hasta pronto!

#### Momento 3: role-playing de los alumnos

Situación: la misma que la anterior (los alumnos que van a realizar el role-playing continúan el diálogo donde lo dejaron sus compañeros).

### NEGOCIAR

Situación: negocias con un/a amigo/a el lugar donde iréis el sábado.

#### Momento 1: como NO debe hacerse.

Actor principal: Ana, el sábado podemos ir al cine.

Coactor: A mí no me apetece, prefiero ir a casa de Sonia.

Actor principal: ¡Uf, menudo royo! Mejor vamos al cine.

Coactor: No, no me apetece.

Actor principal: Pues a mí sí, siempre tenemos que hacer lo que tú dices, estoy harta (levantando el tono de voz, enfadada).

Coactor: Pues muy bien, vete donde quieras y yo haré lo que me de la gana.

#### Momento 2: siguiendo los pasos.

Actor principal: Ana, el sábado podemos ir al cine ¿qué te parece?

Coactor: Bueno, es que yo prefiero ir a casa de Sonia.

Actor principal: ¡Uf!, a mí no me apetece porque no hacen otra cosa que jugar con la play.

Coactor: Ya, pero es que también estará María y quiero hablar con ella.

Actor principal: vamos a ver, tú quieres ir a casa de Sonia y yo quiero ir al cine. ¿Qué te parece si primero vamos a casa de Sonia hablas con María y luego nos vamos al cine pero en vez de la sesión de las 5 a la de las 7.

Coactor: Ah, por mí de acuerdo.

Actor principal: pues quedamos así. ¡Qué bien!, así podemos hacer las dos cosas.

#### Momento 3: role-playing de los alumnos

Situación: te quieres marchar el fin de semana con tu amigo a su apartamento, pero tus padres quieren que vayas con ellos al cumpleaños de tu primo pequeño.

### EXPRESAR UNA QUEJA, DESAGRADO O HACER UNA CRÍTICA

Situación: tu compañera de clase no deja suficiente espacio para que puedas sentarte bien.

Momento 1: como NO debe hacerse.

Actor principal: (con tono elevado) ¡oye, tírate hacia delante!

Coactor: (con tono pasota) ¡bueno tranquila!

Momento 2: siguiendo los pasos.

Actor principal: (mientras entran en clase) Susana me gustaría que tiraras tu mesa hacia delante porque no me queda mucho sitio para moverme.

Coactor: Ah vale, no me había dado cuenta.

Momento 3: role-playing de los alumnos.

Situación: cuando quedas con tu amiga suele llegar tarde.

### ENFRENTARSE AL ENFADO DEL OTRO

Situación: tu madre está enfadada porque aún no has bajado a por el pan y ya hace un rato que te lo dijo.

Momento 1: como NO debe hacerse.

Coactor: (con tono un poco elevado) ¿pero aún no has bajado a por el pan? ¿Cuántas veces tengo que decírtelo?

Actor principal: pues no voy a ir, estoy buscando una cosa en internet.

Momento 2: siguiendo los pasos.

Coactor: (con tono un poco elevado) ¿pero aún no has bajado a por el pan? ¿Cuántas veces tengo que decírtelo?

Actor principal: (con tono tranquilo) tienes razón, estaba tan enfrascado buscando una cosa en internet que no me he dado cuenta. Si te parece bien apago el ordenador y bajo.

Coactor: vale, no tardes por favor.

Momento 3: role-playing de los alumnos.

Situación: tu profesor se enfada contigo porque es la segunda oportunidad que te da para entregar un trabajo y lo traes sin acabar.

### DECIR "NO".

Situación: un compañero del grupo te pide que le acompañes a comprar cervezas y tú no quieres ir.

Momento 1: como NO debe hacerse.

Coactor: oye ven conmigo a esa tienda y compramos unas cervecitas.

Actor principal: pero si no puedes comprar alcohol.

Coactor: si pero vamos con Salva que parece mayor.

Actor principal: bueno.....no sé.

Coactor: venga ven.

Actor principal: es que..... vale voy.

Momento 2: siguiendo los pasos.

Coactor: oye ven conmigo a esa tienda y compramos unas cervecitas.

Actor principal: no, prefiero no ir.

Coactor: venga ven que vamos con Salva.

Actor principal: ya, aunque vayamos con Salva, prefiero no ir.

Coactor: bueno, bueno, como quieras.

Momento 3: role-playing de los alumnos.

Situación: tu amigo te pide tu bicicleta de montaña pero no se la quieres dejar porque sabes que no las suele cuidar mucho, ya ha roto dos tuyas.

### EXPRESAR AFECTO

Situación: tu amigo te comprende y ayuda, siempre está a tu lado.

Momento 1: como NO debe hacerse.

Actor principal: (sin mirar a los ojos) ¡oye somos buenos amigos!

Coactor: pues sí.

Momento 2: siguiendo los pasos.

Actor principal: (mirando a los ojos) ¿sabes?, me alegro de que seas mi amigo, siempre estás a mi lado y me apoyas en todo.

Coactor: gracias, yo también me alegro de que seamos amigos.

Momento 3: role-playing de los alumnos.

Situación: le muestras afecto a un miembro de tu familia.

### LIGAR O CONSEGUIR CITAS

Situación: estás en el patio del instituto y coincides con un chico/a que te gusta, él o ella conoce a tus amigos.

Momento 1: como NO debe hacerse.

Actor principal: (sin mirar a los ojos) ¡hola!, ¿te vienes el sábado por la tarde al cine con Susana, Juan y María?

Coactor: (con cara extrañada) pues no.

Momento 2: siguiendo los pasos.

Actor principal: ¡Hola!, soy \_\_\_\_\_. Creo que conoces a Susana, Juan y María.

Coactor: sí, son amigos míos y quedo para salir con ellos algunas veces.

Actor principal: ¡Ah, estupendo!, porque yo también salgo con ellos y precisamente el sábado hemos quedado para ir al cine, ¿te gustaría venir con nosotros?

Coactor: vale ¿qué película vais a ver?

Actor principal: pues aún no lo hemos decidido, hemos quedado antes en casa de María para ponernos de acuerdo. Si te parece nos vemos el sábado a las 6 allí.

Coactor: vale, allí nos vemos.

Actor principal: me alegro de que vengas, seguro que lo pasamos bien. ¡Hasta luego!

Coactor: ¡Hasta luego!

Momento 3: role-playing de los alumnos.

Situación: estás celebrando un cumpleaños con unos amigos. Te presentan a un chico/a que te ha gustado y quieres volver a quedar con él/ella.

### DISCULPARSE

Situación: te enfadaste con tu amiga por un mal entendido y le dijiste que era una estúpida.

Momento 1: como NO debe hacerse.

Actor principal: (como sin darle importancia) oye, el otro día me pase un poco, pero tú me perdonas ¿no?

Coactor: pues no, porque no te pasaste un poco, te pasaste bastante.

Momento 2: siguiendo los pasos.

Actor principal: (mirando a los ojos) oye, Ana, siento lo que te dije el martes pasado, la verdad es que no lo sentía así pero perdí los nervios. La próxima vez que algo no me quede claro intentaré hablarlo antes contigo y no perder el control.

Coactor: vale, sé que no lo sentías, no te preocupes está olvidado.

Momento 3: role-playing con los alumnos.

Situación: te enfadaste con el profesor porque te insistió en que colaboraras en una actividad en grupo.

### PEDIR FAVORES

Situación: le pides a tu hermano/a una chaqueta que te gusta.

Momento 1: como NO debe hacerse.

Actor principal: (entra en el cuarto de su hermano/a y abre el armario) ¿dónde tienes la chaqueta vaquera que me gusta tanto?

Coactor: pero, ¿qué haces?

Momento 2: siguiendo los pasos.

Actor principal: (entra en el cuarto de su hermano/a). María ¿estás ocupada?

Coactor: si, pero dime, dime.

Actor principal: por favor, ¿me dejas tu chaqueta vaquera?, es que esta tarde parece que hace fresco.

Coactor: sí, cógela esta en la parte derecha de mi armario.

Momento 3: role-playing de los alumnos

Situación: pides aun compañero/a que te ayude a estudiar una materia.

### PRESTAR AYUDA

Situación: al acabar el entrenamiento tu amigo se va a casa en autobús, pero, hoy lo ha perdido. A ti te lleva tu padre en coche.

Momento 1: como NO debe hacerse.

Coactor: ¡Ay! he perdido el autobús.

Actor principal: bueno, seguro que pronto pasa otro.

Momento 2: siguiendo los pasos.

Coactor: ¡Ay! he perdido el autobús.

Actor principal: oye, si quieres te podemos acercar con el coche, mi padre viene a por mí y vamos con tiempo.

Coactor: pues si, muchas gracias, el próximo autobús pasa dentro de veinte minutos.

Momento 3: role-playing de los alumnos.

Situación: ves a tu madre muy apurada con la comida porque vienen unos amigos a comer a casa y no le va a dar tiempo a prepararlo todo.

#### HACER UN CUMPLIDO

Situación: tu amigo/a se ha cambiado de peinado y crees que le sienta muy bien.

Momento1: como No debe hacerse.

Actor principal: ¡vaya corte de pelo!, no te queda mal del todo.

Coactor: (con tono irónico) ¡pues gracias!

Momento 2: siguiendo los pasos.

Actor principal: ¡vaya, te has cortado el pelo!, te sienta muy bien, me gusta mucho como te queda.

Coactor: (sonriendo) ¡gracias!

Momento 3: role-playing de los alumnos.

Situación: tu hermano/a o algún miembro de tu familia lleva puesto un nuevo jersey.

#### ACEPTAR UN CUMPLIDO

Situación: una vecina te dice que eres una chica/o muy simpático/a.

Momento1: como NO debe hacerse

Coactor: eres muy simpático, siempre estás sonriendo.

Actor principal: bueno, bueno, no es para tanto.

Momento 2: siguiendo los pasos.

Coactor: eres muy simpático, siempre estás sonriendo.

Actor principal: (mirando a la cara) ¡vaya, muchas gracias.

Momento 3: role-playing de los alumnos.

Situación: tu profesor te dice que el trabajo que has hecho está realmente bien.

#### DAR LAS GRACIAS

Situación: tu padre/madre llegó más pronto del trabajo para acompañarte al entrenamiento de (fútbol, natación...)

Momento 1: como NO debe hacerse.

Actor principal: (mientras hace como si está escribiendo) oye que bien que viniste conmigo el martes.

Coactor: ¿a qué te refieres?

Momento 2: siguiendo los pasos.

Actor principal: (están sentados en una mesa o en el sillón y mirando a la cara) ¿sabes?, me encantó que me acompañaras el martes al entrenamiento, creo que jugué con más ganas.

Coactor: a mí, también me gustó mucho ir.

Momento 3: role-playing de los alumnos.

Situación: tu compañero de clase te ha ayudado con unos ejercicios de matemáticas que no te quedaban claros.

### **MATERIAL DEL PROFESOR 3**

#### *PASOS A SEGUIR PARA EL APRENDIZAJE DE LAS DISTINTAS HABILIDADES:*

##### **INICIAR UNA CONVERSACIÓN**

1. Saber con qué persona quiero hablar.
2. Pensar de lo que quiero hablar.
3. Decidir el momento y el lugar oportuno.
4. Saludo afectivo y realizar una pregunta del estilo ¿cómo va todo?, ¿qué tal?.
5. Introducir el tema del que quiero hablar.
6. Utilizar el lenguaje no verbal adecuado.

##### **MANTENER UNA CONVERSACIÓN**

1. Dejar que la otra persona hable y exprese su opinión, sin interrumpir continuamente.
2. Realizar una escucha activa.
3. Mirar a la cara de nuestro interlocutor.
4. Expresar nuestras opiniones y sentimientos sin imponer nuestra opinión.
5. Utilizar el lenguaje no verbal adecuado.

##### **FINALIZAR UNA CONVERSACIÓN**

1. Resumir la conversación, si se puede, con una frase general.
2. Comunicar al otro de forma educada que la conversación tiene que acabar.
3. Despedirse.
4. Utilizar el lenguaje no verbal adecuado.

##### **NEGOCIAR**

1. Decidir si existe desacuerdo.
2. Elegir el lugar y el momento adecuado.
3. Realizar, si es necesario, autocontrol emocional.
4. Hacer un comentario positivo de la otra persona.
5. Expresar lo que queremos y sentimos.
6. Escuchar la opinión del otro.
7. Llegar a un acuerdo para solucionar la situación de manera que ambos cedan en algo.
8. Expresar nuestra satisfacción por haber llegado al acuerdo.

##### **EXPRESAR UNA QUEJA, DESAGRADO O HACER UNA CRÍTICA**

1. Tener claros los motivos de mi queja, de lo que no me gusta.
2. Pensar a quién debo expresarla.
3. Elegir el lugar y el momento adecuado.
4. Realizar si es necesario, autocontrol emocional.
5. Expresar educadamente lo que no me gusta, utilizando mensajes yo (cuando haces \_\_\_\_ yo me siento).
6. Escuchar al otro.
7. Acordar una solución, buscando soluciones entre los dos, sin imponer nada.

#### ENFRENTARSE AL ENFADO DEL OTRO

1. Escuchar al otro, poniéndonos en su lugar.
2. Expresarle que le comprendemos y que vamos a intentar llegar a una posible solución.
3. Llegar a un acuerdo.

#### DECIR NO

1. Dirigirnos al otro de manera tranquila.
2. Asegurarnos de lo que nos ha pedido (¿quieres decir que...?)
3. Decir que "no" de manera educada pero firme (por ejemplo: no, lo siento; preferiría no...).
4. Si queremos podemos dar nuestras razones.
5. Si el otro insiste utilizar la técnica del disco rayado (repetir como si de un disco rayado se tratara que "no", sin ofender al otro pero repitiendo continuamente que "no" (lo entiendo, pero no voy a hacerlo).

#### EXPRESAR AFECTO

1. Buscar el momento y el lugar adecuado.
2. Expresar nuestro sentimiento o muestra de afecto al otro.
3. Cuidar el lenguaje no verbal.

#### LIGAR O CONSEGUIR CITAS

1. Esperar el lugar y el momento adecuados.
2. Teniendo en cuenta el lenguaje no verbal adecuado (mirar a la cara, sonreír), presentarnos.
3. Iniciar y mantener la conversación.
4. Pedirle quedar para vernos con él/ella en otra ocasión.

#### DISCULPARSE

1. Pensar en los motivos por los que nos tenemos que disculparnos.
2. Buscar el lugar y el momento adecuados.
3. Decir que lo sentimos y recordar al otro a que momento nos referimos (siento lo que te dije el jueves cuando salimos de clase)
4. Ofrecer alguna alternativa para subsanar el error.

#### PEDIR FAVORES

1. Decir al otro los motivos que hacen que pidamos el favor (el otro día se me mojaron los ejercicios de matemáticas...)
2. Utilizar la expresión "por favor" (por favor puedes dejarme los tuyos para copiar el enunciado)
3. Dar las gracias. Si no nos hacen el favor, entender que el otro tiene derecho a decir no.

### PRESTAR AYUDA

1. Pensamos en si el otro puede necesitar ayuda y en cómo podemos ayudarle.
2. Le preguntamos si quiere que la ayudemos (Luis te he visto preocupado porque no te va a dar tiempo a terminar el trabajo de lengua, esta tarde tengo un rato libre ¿quieres que te ayude?).
3. Le ofrecemos nuestra ayuda.

### HACER UN CUMPLIDO

1. Buscar el momento y el lugar adecuados.
2. Decir al otro lo que nos gusta de él/ella. Podemos referirnos a alguna característica física, a cómo es, a algo que lleva puesto, etcétera. Utilizar el lenguaje no verbal acorde con lo que decimos.
3. El cumplido debe ser sincero.

### ACEPTAR UN CUMPLIDO

1. Escuchamos a la otra persona, mirando a la cara.
2. Le agradecemos el cumplido (gracias, me alegro de que te guste....).
3. No empezar a justificarnos o desvalorizarnos (¡ah!, te gusta mi peinado, pues al final no me ha quedado muy bien).

### DAR LAS GRACIAS

1. Pensar en las razones por las que queremos dar las gracias.
2. Elegir el momento y el lugar adecuados.
3. Agradecer lo que la otra persona a hecho por nosotros, explicando a qué situación nos referimos.
4. Decir algo positivo, remarcando la importancia de su ayuda. Hacerlo de manera sincera y breve, sin exagerar con adulaciones innecesarias (Juan muchas gracias por ayudarme el martes con el trabajo de lengua, la verdad es que no sé si lo hubiera acabado sin tu ayuda)



**MATERIAL DEL ALUMNO 1**

|                |               |               |
|----------------|---------------|---------------|
| <b>Nombre:</b> | <b>Grupo:</b> | <b>Fecha:</b> |
|----------------|---------------|---------------|

**EVALUACIÓN DE LAS HABILIDADES SOCIALES**

Habilidad:

Pasos:

---

---

---

Siguió los pasos: SI  NO

Si has marcado no, ¿qué pasos se ha saltado?

---

---

Ha utilizado el lenguaje no verbal adecuado (mirada, volumen de voz, sonrisa, cercanía,...): SI  NO

Si has marcado no, ¿qué mejorarías?

---

---

# MÓDULO 7

## DESARROLLO DE VALORES



## MÓDULO 6. DESARROLLO DE VALORES

---

### **OBJETIVO**

Crear conflicto cognitivo a través de los dilemas morales para producir un pensamiento en un nivel superior de juicio moral.

### **DURACIÓN**

3 sesiones

### **CONTENIDO**

- Cuestiones previas
- Sesión 30. Definiendo un valor.
- Sesión 31. Los dilemas morales.
- Sesión 32. Los dilemas morales (continuación)
- La síntesis de Pipes
- Lecturas para ampliar

### **MATERIALES**

- Material del alumno: 1-2-3 y 4.

## CUESTIONES PREVIAS

---

### QUÉ SON LOS VALORES

El significado de “valor” está relacionado con la propia existencia de la persona, afectando a su conducta y modelando su forma de pensar y sentir. Los valores son algo dinámico que cambian y que hemos elegido, en principio, libremente, sin embargo, dependen de lo interiorizado a lo largo del proceso de socialización, es decir de las ideas y actitudes que asimilamos a partir de los distintos focos de socialización (Carreras y col., 2001).

Según Hall y Tonna (1976, 1986, 1995) los valores se definen como ideales que otorgan sentido a la vida, que son expresados en forma de prioridades, nos mueven y nos motivan y se reflejan en la conducta humana constituyendo la esencia de lo que da significado a la persona. Los valores se asocian, pues, con la motivación y la conducta (Bunes y Elexpuru, 1998, cit. en Elexpuru y Medrano, 2002), es decir sirven como guías de la vida y como modos idealizados de conducta y de existencia, orientan la actividad humana en las situaciones concretas, son el fundamento por el que en un momento concreto se realiza o no una acción, además influyen en la percepción que hacemos de los demás y de nosotros mismos.

Así una de las funciones de los valores es la de actuar como un plan general para evaluar, resolver conflictos y tomar decisiones. Ante una situación concreta se activa en la persona un subsistema de valores a partir del cual se guía la conducta del sujeto, este subsistema está en relación dinámica con otros subsistemas y con el sistema total de valores que posee la persona, en esta interrelación se producen disfunciones que llevan a un proceso de reorganización de las prioridades deseadas. Otra de las funciones de los valores es la de mantener y destacar la autoestima (Escámez y Ortega, 1995), valores como la obediencia, cortesía o autocontrol tienen la función principal de aceptación de la persona por parte de los demás (Levine, Pavelchak, 1984, cit. en Escámez y Ortega, 1995).

Para que los alumnos desarrollen sus valores una de las técnicas que se pueden utilizar son los dilemas morales.

### QUÉ SON LOS DILEMAS MORALES

Los dilemas morales son una técnica que pretende desarrollar el juicio moral en el alumnado enfrentándolo a conflictos cognitivos. Se presenta una situación posible pero conflictiva a nivel moral, y se solicita a los alumnos un análisis de la solución elegida por el sujeto protagonista de la historia. Por regla general la situación se presenta como una elección disyuntiva: el sujeto protagonista se encuentra ante una situación decisiva ante la cual sólo existen dos opciones (A) ó (B), siendo ambas soluciones igualmente factibles y defendibles.

La discusión de dilemas morales procura primero crear conflicto, producir incertidumbre o duda y luego ayudar a restablecer el equilibrio en un nivel superior de juicio moral.

Hay que tener en cuenta que no existe una respuesta correcta frente a un determinado tipo de problema moral. El objetivo es desarrollar la toma de perspectiva social de los alumnos, estimulándoles para que reconsideren sus propios puntos de vista y los de los demás.

### CÓMO SE CONSTRUYEN DILEMAS MORALES

A la hora de construir dilemas morales, hay que tener en cuenta que:

- No todos los grupos son iguales. Piensa en los alumnos o en el grupo ante el que va a ser planteado: la edad, el nivel de conocimientos, los intereses... Todo dilema debe ser adaptado al grupo. Una historia que da buen resultado en un grupo de alumnos puede resultar poco inspiradora en otro.

- En el conflicto debe haber un personaje central, que es el que debe elegir una opción. Este personaje no debe estar excesivamente alejado de las posibilidades reales o imaginarias del grupo.
- El conflicto siempre es moral. Si aparecen otros aspectos controvertidos, hay que reconducirlo al conflicto original. Si el planteamiento del dilema se acaba con la pregunta: ¿Qué debe hacer?, se remarca el aspecto moral de la solución conflictiva.

Se debe evitar.

- Los dilemas ambiguos, bien porque la historia carezca de interés, bien porque se usen palabras excesivamente técnicas, o bien porque la historia sea excesivamente complicada.
- Que el conflicto moral inicial pueda ser olvidado al estar rodeado de otros conflictos cuyos elementos puedan ser mucho más atractivos para el alumno.
- Convertir la sesión en una especie de terapia de grupo, en la que cada cual cuenta su experiencia.
- Que el profesor sea el que aporte las soluciones al problema. Son los alumnos los que deberán buscar las posibles salidas del mismo, y no esperar que el profesor sea el que diga la última palabra.
- Los planteamientos maximalistas y ¡porque sí!. Habrá que insistir constantemente en que cualquier planteamiento deberá estar adornado y acompañado de las oportunas razones. Si esto no ocurre dicho planteamiento podrá no tenerse en cuenta. (Barrio, 2004).

### **CÓMO UTILIZAR LOS DILEMAS MORALES CON LOS ALUMNOS**

El proceso de discusión moral debe seguir los siguientes pasos:

1. Presentación del dilema moral.
2. El profesor lee la historia y aclara posibles dudas. Al final se plantea una pregunta sobre el personaje central y se fomenta que el alumno se posicione sobre lo que debería hacer y por qué.
3. Toma de posición del alumno con respecto al dilema. El alumno decide qué haría y por qué anotando sus razones para actuar de esa forma.
4. Debate en grupo, escuchando las opiniones y argumentos de todos.
5. Introducción de dilemas alternativos: son matices que se añaden al dilema original y que permiten aumentar el grado de diferencia de opiniones si desde el inicio existiera un acuerdo.

El profesor debe fomentar el conflicto y animar las discusiones, estimulando a los alumnos para que se pongan en el lugar de los demás.

### SESIÓN 30. DEFINIENDO UN VALOR.

El profesor señala en los corchos el correspondiente a desarrollo de valores e introduce el tema.

Vamos a iniciar un tema nuevo, los valores. ¿Quién podría decirme qué es un valor? Nosotros vamos a utilizar la palabra valor en el sentido de tener una opinión sobre algo que nos ayuda a decidir sobre cómo actuar. Los valores son como nuestras propias normas personales por las que actuamos de una u otra forma. Cada persona tiene sus propios valores que se van desarrollando a lo largo de su vida y aunque nuestros valores nos pueden ayudar a decidir qué hacer, las cosas no son tan sencillas, en ocasiones nuestros valores entran en conflicto con los valores de los otros o dudamos de cómo actuar porque nos encontramos con situaciones complejas donde se ponen en juego muchas cosas.

A continuación se realiza una actividad en la que el profesor lee dos historias para que los alumnos analicen qué tipo de valores se ponen en juego

Vamos a ver ahora dos pequeñas historias y vamos a tratar de analizar qué valores se están poniendo en juego.

Historia 1: La abeja y la paloma.

Cierta día muy caluroso, una paloma se detuvo a descansar sobre la rama de un árbol, al lado del cual discurría un arroyo. De repente, una abeja se acercó a beber pero la pobre estuvo a punto de morir arrastrada por la corriente. Al verla en tal aprieto la paloma voló hacia ella y la sacó con el pico. Más tarde, un cazador divisó a la paloma y se dispuso a darle muerte. En aquel mismo instante acudió presurosa la abeja y para salvar la vida de la paloma, clavó su aguijón en la mano del hombre. El dolor hizo que el cazador sacudiese el brazo y fallara el tiro, con lo que salvó a la paloma.

¿Qué valores creéis que se reflejan aquí?

Historia 2: El labrador y el tesoro escondido.

Un anciano labrador tenía dos hijos. Un día, viéndose gravemente enfermo y próximo a morir, los llamó y les dijo:

“Hijos míos antes de morir quiero dejaros mi campo por herencia, que os lo repartiréis por mitades. Deseo que lo sigáis cultivando, pues en él encontraréis un gran tesoro a uno o dos pies de profundidad”.

Creyendo los hijos que se trataba de algún dinero enterrado, se pusieron a cavar las tierras palmo a palmo. Extenuados por la fatiga no encontraron tesoro alguno, pero la tierra, perfectamente removida, les dio abundante cosecha (justa recompensa a su trabajo y esfuerzo).

En esta historia ¿qué valores creéis que se reflejan?

Tras analizar en grupo qué valores se ponen en juego en estas historias, se reparte el (*material del alumno 1*) con el fin de continuar identificando valores.

Bien ahora vamos a pensar en más valores que conozcamos como por ejemplo, la paz, el amor y los vais anotando en esta hoja que os reparto. Después de anotarlos me gustaría que cada uno hiciera una clasificación de los diez más importantes para él y que pensara en las razones de porqué los ha elegido, después haremos una comparación entre nuestra elección y la de los demás

Tras realizar la actividad el profesor preguntará individualmente qué valores eligieron y por qué. Es interesante establecer un pequeño debate en el grupo, de manera que cada uno defienda las razones de su elección. Debe quedar muy claro que se defienden posturas diferentes y que no hay que entrar en descalificaciones personales.

El profesor recoge los documentos y concluye la sesión diciendo.

Como veis cada uno tiene una escala de valores diferentes y a veces nuestra propia elección no coincide con la de los demás. Me gustaría que a lo largo de estos días observarais vuestra propia forma de actuar y qué valores se reflejan.

## SESIÓN 31. LOS DILEMAS MORALES

---

La sesión comienza realizando un breve resumen de lo visto el último día y revisando la tarea que tenían durante la semana.

Hoy vamos a continuar con el tema de los valores. Os voy a leer una pequeña historia en la que un personaje principal tiene que decidir cómo actuar, vosotros tendréis que imaginar que sois ese personaje y qué decisión tomaríais si estuviérais en su situación pensando también en las razones que tenéis para actuar de esta forma y no de otra. Por último realizaremos un debate de grupo en el que expondremos nuestras opiniones, escuchando la de los demás. En este punto es muy importante que tengáis en cuenta que debemos respetar las opiniones de los otros y no debemos realizar ataques personales, cada uno tiene derecho a expresar lo que piensa e incluso modificar su opinión si lo considera oportuno en función de las nuevas opiniones que vaya escuchando de los demás. También es muy importante que cuando demos una opinión demos las razones por las que pensamos así.

Para que durante el debate podamos hablar todos y nos escuchemos habrá que respetar el turno de palabra, dejando que uno acabe de hablar y de expresar sus razones antes de hacerlo nosotros.

El profesor reparte el (*material del alumno 2*), explica la forma de trabajar con los dilemas morales y lee el primero.

Ahora, vamos a ver algún ejemplo. En la hoja que os he entregado tenéis un dilema moral. Primero yo lo leeré en voz alta y todos seguiréis la lectura, luego contestaréis individualmente a las cuestiones que se plantean. Cuando hayáis contestado empezaremos un debate en el que cada uno expondrá sus conclusiones.

### Dilema 1: Los amigos

Un día, durante el recreo Carlos, uno de los amigos de Miguel entra en clase y coge sin permiso un mp3 de la mochila de otro compañero. Se le cae al suelo y se rompe, por lo que rápidamente lo deja en su sitio y le pide a Miguel, que lo observa todo desde el pasillo, que no diga nada. Una vez dentro de clase su dueño se da cuenta y se lo dice al profesor. Acusan a Juan, otro de los amigos de Miguel, del suceso y el profesor dice que llamará a su padre y que aparte de pagar el mp3 será castigado por entrar en el aula sin permiso.

¿Qué haríais vosotros, contar la verdad y delatar a un amigo o callar y dejar que culparan a otro?

Tras las respuestas individuales se inicia el debate en grupo. El profesor debe dirigir el debate, teniendo en cuenta que cada alumno debe expresar su opinión apoyada por argumentos. Si desde el principio existe acuerdo entre los alumnos se pueden introducir dilemas alternativos.

Dilemas alternativos:

- Si el padre de Carlos se enterara de lo sucedido se enfadaría muchísimo y recibiría un gran castigo, pero el padre de Juan es más permisivo y sólo le dejaría un fin de semana sin salir.
- A Carlos le prometió su padre que le compraría una moto, pero si se entera de lo sucedido ya no se la comprará.

Concluido el debate el profesor recoge los materiales y se despide hasta la próxima semana.

(La duración de las sesiones de trabajo de los dilemas morales puede variar, en función del grado de discusión entre los alumnos, si en esta sesión aún sobra tiempo se puede introducir otro dilema)



## SESIÓN 32. LOS DILEMAS MORALES (continuación)

El profesor comienza la sesión recordando el trabajo realizado en la anterior.

En la sesión anterior ya comenzamos a trabajar con los dilemas morales, hoy vamos a analizar dos más. Recordad que primero yo leeré la historia y después cada uno contestará individualmente a las cuestiones que se plantean en el material que os entregaré. Cuando acabemos empezaremos un debate en el que cada uno expondrá sus conclusiones.

Se reparte el (*material del alumno 3*) y el profesor lee el dilema 2.

### Dilema 2: La pareja.

Luis está enamorado profundamente de María. Luis descubre que María consume pastillas los fines de semana de forma habitual. Cada vez que intenta tratar el tema con ella para que lo deje se enfada, añade que cada persona es libre de vivir como quiera y que ella no le dice lo que tiene que hacer. Él le contesta que no le gusta que su pareja consuma drogas, porque se vuelve agresiva y está deteriorando su salud. Le ofrece ayuda para que deje de consumir y le plantea que debe elegir entre las pastillas o su relación. Luis le da un plazo para que cambie de actitud y pasado ese tiempo María continúa consumiendo drogas.

¿Qué haríais vosotros, abandonar la relación definitivamente o continuar?

Tras la reflexión personal se inicia el debate. Si es necesario o el profesor lo considera conveniente se pueden introducir dilemas alternativos.

Dilemas alternativos:

- La madre de María le pide a Luis que por favor la apoye, que él es el único que puede ayudarla.
- Algunos amigos de Luis le dicen que no quieren salir con él y con su novia porque muchas veces monta numeritos en la calle y los mete en líos.
- María le pide 300 euros a Luis para acudir a un especialista que la pueda ayudar, pero Luis se entera de que no utiliza ese dinero para lo que había dicho.

Concluido el trabajo con este dilema el profesor reparte el siguiente (*material del alumno 4*) y lo lee.

### Dilema 3: el trabajo.

Carmen trabaja como camarera en una pizzería y como ha demostrado ser una chica responsable y muy trabajadora la han ascendido y ahora se encarga de la caja. Aunque su sueldo no es muy alto se encuentra a gusto porque hay muy buen ambiente. Precisamente Nuria, una de sus compañeras, es su mejor amiga.

Un día Nuria le pide a Carmen 200 euros para terminar de pagar el alquiler, ya debe varios meses y si no paga seguramente la echarán del piso.

Carmen no puede darle ese dinero ya que acaba de comprar una moto y se ha gastado todos sus ahorros. Entonces Nuria le propone que falsee algunos tiques de la caja y coja el dinero, pues confían mucho en ella y sólo será por esta vez.

¿Qué haríais vosotros, coger el dinero de la caja o ayudar a vuestra mejor amiga?

Después de escribir las respuestas individuales empezamos el debate en grupo. Si el profesor lo considera adecuado puede introducir dilemas alternativos.

Dilemas alternativos:

- El mes pasado pillaron a un empleado quedándose el dinero de las propinas y lo despidieron.

- Si a Carmen la tiraran del piso no tendría donde ir ya que no tiene una buena relación con su familia y no se hablan.

Terminado el debate el profesor recoge los materiales, muestra la síntesis de Pipes a los alumnos y la cuelga en el corcho correspondiente.

LA SÍNTESIS DE PIPES

DESARROLLO DE VALORES:



### LECTURAS PARA AMPLIAR

---

1. Carreras, Ll., Eijo, P., Estany, A., Gómez, M<sup>a</sup>. T., Guich, R., Mir, V., Ojeda, F., Planas, T. y Serrats, M<sup>a</sup>. G. (2001): *Cómo educar en valores*. Madrid: Narcea.
2. Ortega, P.; Gil, R. Y Minguez, R. (1996): *Valores y educación*. Barcelona: Ariel.
3. Pascual Marina, Antonia. V. (1988): *Clarificación de valores y desarrollo humano. Estrategias para la escuela*. Madrid: Narcea.

**MATERIALES**

---

**MATERIAL DEL ALUMNO 1**

|                |               |               |
|----------------|---------------|---------------|
| <b>Nombre:</b> | <b>Grupo:</b> | <b>Fecha:</b> |
|----------------|---------------|---------------|

*Anota valores que conozcas y después clasifica los diez primeros, empezando por el que es más importante para ti.*

## MATERIAL DEL ALUMNO 2

|                |               |               |
|----------------|---------------|---------------|
| <b>Nombre:</b> | <b>Grupo:</b> | <b>Fecha:</b> |
|----------------|---------------|---------------|

### LOS AMIGOS

Un día, durante el recreo Carlos, uno de los amigos de Miguel entra en clase y coge sin permiso un mp3 de la mochila de otro compañero. Se le cae al suelo y se rompe, por lo que rápidamente lo deja en su sitio y le pide a Miguel, que lo observa todo desde el pasillo, que no diga nada. Una vez dentro de clase su dueño se da cuenta y se lo dice al profesor. Acusan a Juan, otro de los amigos de Miguel, del suceso y el profesor dice que llamará a su padre y que aparte de pagar el mp3 será castigado por entrar en el aula sin permiso.

¿Qué harías tú? ¿Contarías la verdad y delatarías a un amigo o te callarías y dejarías que culparan al otro?

### MATERIAL DEL ALUMNO 3

Nombre:

Grupo:

Fecha:

#### LA PAREJA

Luis está enamorado profundamente de María. Luis descubre que María consume pastillas los fines de semana de forma habitual. Cada vez que intenta tratar el tema con ella para que lo deje se enfada, añade que cada persona es libre de vivir como quiera y que ella no le dice lo que tiene que hacer. Él le contesta que no le gusta que su pareja consuma drogas, porque se vuelve agresiva y está deteriorando su salud. Le ofrece ayuda para que deje de consumir y le plantea que debe elegir entre las pastillas o su relación. Luis le da un plazo para que cambie de actitud y pasado ese tiempo María continúa consumiendo drogas.

#### Cuestiones

¿Qué harías tú? ¿Abandonarla definitivamente o continuar la relación?

## MATERIAL DEL ALUMNO 4

Nombre:

Grupo:

Fecha:

### EL TRABAJO

Carmen trabaja como camarera en una pizzería y como ha demostrado ser una chica responsable y muy trabajadora la han ascendido y ahora se encarga de la caja. Aunque su sueldo no es muy alto se encuentra a gusto porque hay muy buen ambiente. Precisamente Nuria, una de sus compañeras, es su mejor amiga.

Un día Nuria le pide a Carmen 200 euros para terminar de pagar el alquiler, ya debe varios meses y si no paga seguramente la echarán del piso.

Carmen no puede darle ese dinero ya que acaba de comprar una moto y se ha gastado todos sus ahorros. Entonces Nuria le propone que falsee algunos tiques de la caja y coja el dinero, pues confían mucho en ella y sólo será por esta vez.

¿Qué harías tú? ¿Cogerías el dinero o ayudarías a tu mejor amiga?



## ANEXO B

## B1. CUESTIONARIO DE COMPETENCIA SOCIAL ESCOLAR (COSOE) INICIAL

## CUESTIONARIO ESCOLAR PARA ALUMNOS

Por favor señala con una x la opción que consideres más adecuada en cada caso y en función de la siguiente escala:

1= Nunca lo hago    2= Alguna vez    3= A menudo    4= Siempre

|    |  | Nombre e iniciales apellidos:<br>(Rodea) Curso: 1º 2º 3º 4º Grupo: A B C  |  |  |  | Fecha:<br>Edad: |   |   |   |
|----|--|---|--|--|--|-----------------|---|---|---|
|    |  | Acciones  |  |  |  | 1               | 2 | 3 | 4 |
| HC |  | 1. Cuando un/a compañero/a me habla presto atención escuchando atentamente  |  |  |  |                 |   |   |   |
|    |  | 2. Cuando hablo con otro/a compañero/a mantengo una postura correcta dejando la distancia adecuada                      |  |  |  |                 |   |   |   |
|    |  | 3. Expreso mis sentimientos   |  |  |  |                 |   |   |   |
|    |  | 4. Intento comprender lo que piensa y cómo se siente otro/a compañero/a cuando me cuenta algo                           |  |  |  |                 |   |   |   |
|    |  | 5. Cuando algún compañero/a hace algo por mí que me ha gustado se lo digo   |  |  |  |                 |   |   |   |
|    |  | 6. Cuando hablo con un/a compañero/a sigo la conversación haciendo preguntas  |  |  |  |                 |   |   |   |
|    |  | 7. Cuando mantengo una conversación con un/a compañero/a le miro a los ojos   |  |  |  |                 |   |   |   |
|    |  | 8. Cuando mantengo una conversación con el/la profesor/a le miro a los ojos   |  |  |  |                 |   |   |   |
|    |  | 9. Si alguien hace algo que no me gusta se lo expreso de forma adecuada, sin chillar                                    |  |  |  |                 |   |   |   |
|    |  | 10. Durante una conversación para demostrar a mi compañero/a que le entiendo asiento con la cabeza                      |  |  |  |                 |   |   |   |
|    |  | 11. Suelo sonreír a los demás   |  |  |  |                 |   |   |   |
|    |  | 12. Mientras otro/a compañero/a me habla yo le intento demostrar mediante gestos que le entiendo                        |  |  |  |                 |   |   |   |
|    |  | 13. Cuando mantengo una conversación con algún/a compañero/a el volumen de mi voz es adecuado, ni muy alto, ni muy bajo |  |  |  |                 |   |   |   |
|    |  | 14. Miro a la cara de quien me está hablando  |  |  |  |                 |   |   |   |
|    |  | 15. Durante una conversación hago preguntas para aclarar cosas que un compañero/a me cuenta                             |  |  |  |                 |   |   |   |
| AU |  | 16. Me enfado con facilidad   |  |  |  |                 |   |   |   |
|    |  | 17. Si un/a compañero/a me lleva la contraria reacciono agresivamente de forma verbal                                   |  |  |  |                 |   |   |   |
|    |  | 18. Si un/a compañero/a me lleva la contraria reacciono agresivamente de forma física                                   |  |  |  |                 |   |   |   |
|    |  | 19. Si el profesor/a me contradice reacciono impulsivamente y le contesto sin pensar lo que voy a decir                 |  |  |  |                 |   |   |   |
|    |  | 20. Reconozco ante qué situaciones pierdo el control y me enfado muchísimo  |  |  |  |                 |   |   |   |

|  |   |   |  |  |  |
|--|---|---|--|--|--|
|  | 21. Ante una situación que me puede irritar mucho, me doy cuenta de ciertas sensaciones físicas, pensamientos y sentimientos que me indican que voy a perder el control |   |  |  |  |
|  | 22. Ante una situación donde me puedo enfadar mucho, me relajo respirando profundamente   |   |  |  |  |
|  | 23. Ante una situación que me puede irritar mucho me digo cosas a mí mismo/a (tranquilo/a, cálmate...) para no perder el control  |   |  |  |  |
|  | 24. Cuando un/a compañero/a me cuenta algo que le ha pasado imagino cómo se puede sentir y qué puede pensar   |   |  |  |  |
|  | 25. Cuando un/a compañero/a hace algo que me molesta le digo qué es exactamente lo que me ha molestado, definiendo bien la situación                                    |   |  |  |  |
|  | 26. Cuando un/a compañero/a hace algo que no me gusta le digo cómo me siento  |   |  |  |  |
|  | 27. Soy respetuoso/a con el/la profesor/a   |   |  |  |  |
|  | 28. Si algo de lo que hago molesta a un/a compañero/a dejo de hacerlo   |   |  |  |  |
|  | 29. Si algo de lo que hago molesta a un/a profesor/a dejo de hacerlo  |   |  |  |  |
|  | 30. Actúo sin pensar las cosas antes  |   |  |  |  |
|  | 31. Cuando me llevan la contraria reacciono impulsivamente sin pararme a pensar   |   |  |  |  |
| HS   | 32. Inicio, mantengo y finalizo conversaciones  |   |  |  |  |
|  | 33. Si tengo un problema interpersonal procuro llegar a un acuerdo  |   |  |  |  |
|  | 34. Soy afectuoso con mis compañeros  |   |  |  |  |
|  | 35. Comparto mis cosas con otros compañeros   |   |  |  |  |
|  | 36. Me relaciono con compañeros/as del sexo opuesto   |   |  |  |  |
|  | 37. Cuando me he equivocado reconozco mi error y me disculpo  |   |  |  |  |
|  | 38. Pido ayuda cuando no se realizar una tarea (a compañeros o profesores)  |   |  |  |  |
|  | 39. Si algo no me gusta expreso mis quejas de manera adecuada "sin perder los papeles"  |   |  |  |  |
|  | 40. Expreso mi enfado sin mostrar agresividad   |   |  |  |  |
|  | 41. Cuando no quiero hacer algo lo digo de manera que no moleste al otro aunque manteniendo mi postura  |   |  |  |  |
|  | 42. Cuando estoy en desacuerdo con algo lo expreso de manera constructiva, ofreciendo nuevas soluciones   |   |  |  |  |
|  | 43. Realizo cumplidos a mis compañeros/as u otras personas  |   |  |  |  |
|  | 44. Si un compañero necesita ayuda se la presto   |   |  |  |  |
|  | 45. Doy las gracias cuando me prestan algo o me ayudan  |   |  |  |  |
|  | RP  | 46. Reconozco señales internas (sentimientos, pensamientos, sensaciones físicas) que me indican que tengo un problema |  |  |  |
| 47. Me doy cuenta de que tengo un problema con un/a compañero/a por su forma de reaccionar   |   |   |  |  |  |
| 48. Si tengo un problema con un/a compañero/a, me paro y analizo qué es lo que sucede  |   |   |  |  |  |
| 49. Cuando tengo un problema con un/a compañero/a pienso en varias soluciones posibles   |   |   |  |  |  |
| 50. Cuando tengo un problema con otro/a compañero/a pienso en las posibles consecuencias qué pueden tener hacer una cosa u otra                                      |   |   |  |  |  |
| 51. Busco diferentes alternativas para resolver un problema con un/a compañero/a   |   |   |  |  |  |
| 52. Cuando elijo la solución a un problema, que pueda tener con un/a compañero/a, planifico bien cómo llevarla a cabo  |   |   |  |  |  |
| 53. A la hora de elegir la solución para resolver un problema con un/a compañero/a, tengo en cuenta las consecuencias que pueden haber para mí y para mi compañero/a |   |   |  |  |  |

|    |   |  |  |  |  |
|----|---|--|--|--|--|
|    | 54. Elijo la solución a un problema con otro/a compañero/a teniendo en cuenta lo que puede suceder a corto y largo plazo  |  |  |  |  |
|    | 55. Cuando elijo la mejor solución a un problema con un/a compañero/a pienso en cómo llevarla a cabo  |  |  |  |  |
|    | 56. Antes de tomar una decisión definitiva para resolver un problema con otro/a compañero/a analizo cuál de todas las opciones tiene más consecuencias positivas y menos negativas    |  |  |  |  |
|    | 57. Cuando tengo un problema con algún/a compañero/a analizo mis sensaciones físicas  |  |  |  |  |
|    | 58. Cuando tengo un problema con algún/a compañero/a analizo mis sentimientos   |  |  |  |  |
|    | 59. Cuando tengo un problema con algún/a compañero/a analizo mis pensamientos   |  |  |  |  |
|    | 60. A la hora de seleccionar una alternativa para solucionar un problema con un/a compañero/a pienso en cuál es mi objetivo y si la alternativa que he elegido me ayuda a conseguirlo |  |  |  |  |
| VA | 61. Cuando tengo que tomar una decisión sobre algo tengo en cuenta mi propia escala de valores  |  |  |  |  |
|    | 62. En mi relación con los compañeros/as lo más importante no son las cosas materiales  |  |  |  |  |
|    | 63. A la hora de tomar una decisión sobre algo, tengo en cuenta mis propios puntos de vista pero también el de los demás compañeros   |  |  |  |  |
|    | 64. En general, la amistad está por encima del dinero   |  |  |  |  |
|    | 65. Soy tolerante con los demás compañeros  |  |  |  |  |
|    | 66. Si me he comprometido con algo, cumplo mi compromiso  |  |  |  |  |
|    | 67. Respeto las cosas de los demás compañeros   |  |  |  |  |
|    | 68. Ayudo a mis compañeros  |  |  |  |  |
|    | 69. Valoro las ideas y opiniones de los demás compañeros  |  |  |  |  |
|    | 70. Comparto mis cosas con los demás  |  |  |  |  |
|    | 71. Coopero con mis compañeros a la hora de trabajar en grupo   |  |  |  |  |
|    | 72. Me preocupo por el bienestar de mis compañeros  |  |  |  |  |

**B2. CUESTIONARIO DE COMPETENCIA SOCIAL FAMILIAR (COSOF) INICIAL****CUESTIONARIO FAMILIAR PARA ALUMNOS**

Por favor señala con una x la opción que consideres más adecuada en cada caso y en función de la siguiente escala:

1= Nunca lo hago    2= Alguna vez    3= A menudo    4= Siempre

| <b>Nombre e iniciales apellidos:</b> |   | <b>Fecha:</b> |   |   |   |
|--------------------------------------|---|---------------|---|---|---|
| <b>(Rodea) Curso: 1º 2º 3º 4º</b>    |   | <b>Edad:</b>  |   |   |   |
| <b>Grupo: A B C</b>                  |   |               |   |   |   |
| Acciones                             |   | 1             | 2 | 3 | 4 |
| HC                                   | 1. Cuando un familiar me habla presto atención escuchando atentamente   |               |   |   |   |
|                                      | 2. Cuando hablo con un familiar mantengo una postura correcta dejando la distancia adecuada   |               |   |   |   |
|                                      | 3. Expreso mis sentimientos con mi familia  |               |   |   |   |
|                                      | 4. Intento comprender lo que piensa y cómo se siente otro familiar cuando me cuenta algo  |               |   |   |   |
|                                      | 5. Cuando algún familiar hace algo por mí que me ha gustado se lo digo  |               |   |   |   |
|                                      | 6. Cuando hablo con un familiar sigo la conversación haciendo preguntas   |               |   |   |   |
|                                      | 7. Cuando mantengo una conversación con un familiar le miro a los ojos  |               |   |   |   |
|                                      | 8. Si algún familiar hace algo que no me gusta se lo expreso de forma adecuada, sin chillar   |               |   |   |   |
|                                      | 9. Durante una conversación para demostrar a un familiar que le entiendo asiento con la cabeza  |               |   |   |   |
|                                      | 10. Suelo sonreír a los demás   |               |   |   |   |
|                                      | 11. Mientras otro familiar me habla yo le intento demostrar mediante gestos que le entiendo   |               |   |   |   |
|                                      | 12. Cuando mantengo una conversación con algún familiar el volumen de mi voz es adecuado, ni muy alto, ni muy bajo  |               |   |   |   |
|                                      | 13. Miro a la cara de quien me está hablando  |               |   |   |   |
|                                      | 14. Durante una conversación hago preguntas para aclarar cosas que un familiar me cuenta  |               |   |   |   |
| AU                                   | 15. Me enfado con facilidad   |               |   |   |   |
|                                      | 16. Si un familiar me lleva la contraria reacciono agresivamente de forma verbal  |               |   |   |   |
|                                      | 17. Si un familiar me lleva la contraria reacciono agresivamente de forma física  |               |   |   |   |
|                                      | 18. Reconozco ante qué situaciones pierdo el control y me enfado muchísimo  |               |   |   |   |
|                                      | 19. Ante una situación que me puede irritar mucho, me doy cuenta de ciertas sensaciones físicas, pensamientos y sentimientos que me indican que voy a perder el control |               |   |   |   |
|                                      | 20. Ante una situación donde me puedo enfadar mucho, me relajo respirando profundamente   |               |   |   |   |
|                                      | 21. Ante una situación que me puede irritar mucho me digo cosas a mí mismo/a (tranquilo/a, cálmate...) para no perder el control  |               |   |   |   |
|                                      | 22. Cuando un familiar me cuenta algo que le ha pasado imagino cómo se puede sentir y qué puede pensar  |               |   |   |   |
|                                      | 23. Cuando un familiar hace algo que me molesta le digo qué es exactamente lo que me ha molestado, definiendo bien la situación   |               |   |   |   |
|                                      | 24. Cuando un familiar hace algo que no me gusta le digo cómo me siento   |               |   |   |   |

|  |   |  |  |  |  |
|--|---|--|--|--|--|
|  | 25. Soy respetuoso/a con mis familiares   |  |  |  |  |
|  | 26. Si algo de lo que hago molesta a un familiar dejo de hacerlo  |  |  |  |  |
|  | 27. Actúo sin pensar las cosas antes  |  |  |  |  |
|  | 28. Cuando me llevan la contraria reacciono impulsivamente sin pararme a pensar   |  |  |  |  |
| HS   | 29. Inicio, mantengo y finalizo conversaciones  |  |  |  |  |
|  | 30. Si tengo un problema con algún familiar procuro llegar a un acuerdo   |  |  |  |  |
|  | 31. Soy cariñoso, expreso mi afecto   |  |  |  |  |
|  | 32. Comparto mis cosas con otros miembros de la familia   |  |  |  |  |
|  | 33. Cuando me he equivocado reconozco mi error y me disculpo  |  |  |  |  |
|  | 34. Pido favores a otros miembros de la familia cuando lo necesito  |  |  |  |  |
|  | 35. Si algo no me gusta expreso mis quejas de manera adecuada   |  |  |  |  |
|  | 36. Expreso mi enfado de manera adecuada, sin mostrar agresividad   |  |  |  |  |
|  | 37. Cuando no quiero hacer algo lo digo de forma que no moleste al otro aunque manteniendo mi postura   |  |  |  |  |
|  | 38. Realizo cumplidos a los miembros de la familia  |  |  |  |  |
|  | 39. Presto ayuda a un miembro de la familia si me lo piden  |  |  |  |  |
| 40. Doy las gracias cuando se me presta algo o se me ayuda   |   |  |  |  |  |
| RP   | 41. Reconozco señales internas (sentimientos, pensamientos, sensaciones físicas) que me indican que tengo un problema   |  |  |  |  |
|  | 42. Me doy cuenta de que tengo un problema con un familiar por su forma de reaccionar   |  |  |  |  |
|  | 43. Si tengo un problema con un familiar, me paro y analizo qué es lo que sucede  |  |  |  |  |
|  | 44. Cuando tengo un problema con un familiar pienso en varias soluciones posibles   |  |  |  |  |
|  | 45. Cuando tengo un problema con otro familiar pienso en las posibles consecuencias qué pueden tener hacer una cosa u otra  |  |  |  |  |
|  | 46. Busco diferentes alternativas para resolver un problema con un familiar   |  |  |  |  |
|  | 47. Cuando elijo la solución a un problema, que pueda tener con un familiar, planifico bien cómo llevarla a cabo  |  |  |  |  |
|  | 48. A la hora de elegir la solución para resolver un problema con un familiar, tengo en cuenta las consecuencias que pueden haber para mí y para él/ella                      |  |  |  |  |
|  | 49. Elijo la solución a un problema con otro familiar teniendo en cuenta lo que puede suceder a corto y largo plazo   |  |  |  |  |
|  | 50. Cuando elijo la mejor solución a un problema con un familiar pienso en cómo llevarla a cabo   |  |  |  |  |
|  | 51. Antes de tomar una decisión definitiva para resolver un problema con otro familiar analizo cuál de todas las opciones tiene más consecuencias positivas y menos negativas |  |  |  |  |
|  | 52. Cuando tengo un problema con algún familiar analizo mis sensaciones físicas   |  |  |  |  |
|  | 53. Cuando tengo un problema con algún familiar analizo mis sentimientos  |  |  |  |  |
| 54. Cuando tengo un problema con algún familiar analizo mis pensamientos   |   |  |  |  |  |
| 55. A la hora de seleccionar una alternativa para solucionar un problema con un familiar pienso en cuál es mi objetivo y si la alternativa que he elegido me ayuda a conseguirlo |   |  |  |  |  |
|  | 56. Cuando tengo que tomar una decisión sobre algo tengo en cuenta mi propia escala de valores  |  |  |  |  |
|  | 57. En mi vida familiar lo más importante no son las cosas materiales   |  |  |  |  |
|  | 58. A la hora de tomar una decisión sobre algo, tengo en cuenta mis propios puntos de vista pero también el de los demás  |  |  |  |  |

|    |  |  |  |  |  |
|----|--|--|--|--|--|
| VA | 59. En general, la familia está por encima del dinero    |  |  |  |  |
|    | 60. Soy tolerante con los demás familiares               |  |  |  |  |
|    | 61. Si me he comprometido con algo, cumplo mi compromiso |  |  |  |  |
|    | 62. Respeto las cosas de los demás familiares            |  |  |  |  |
|    | 63. Ayudo a mi familia                                   |  |  |  |  |
|    | 64. Valoro las ideas y opiniones de mis familiares       |  |  |  |  |
|    | 65. Comparto mis cosas con mi familia                    |  |  |  |  |
|    | 66. Coopero con mis familiares en las tareas de casa     |  |  |  |  |
|    | 67. Me preocupo por el bienestar de mi familia           |  |  |  |  |

**B3. CUESTIONARIO DE COMPETENCIA SOCIAL PARA PROFESORES (COSOP) INICIAL****CUESTIONARIO PARA PROFESORES**

Por favor señale con una x la opción que considere más adecuada en cada caso, en relación con el alumno y en función de la siguiente escala:

1= Nunca lo hace    2= Muy pocas veces    3= Alguna vez    4= A menudo    5= Siempre

| Nombre e iniciales apellidos alumno/a:<br>Nombre y apellidos profesor/a:<br>(Rodear) Curso: 1° 2° 3° 4° Grupo: A B C       | Fecha: |   |   |   |   |
|--|--------|---|---|---|---|
|  | Edad:  |   |   |   |   |
|  | 1      | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1. HC. Cuando un compañero o el profesor le habla presta atención, escuchando atentamente                                  |        |   |   |   |   |
| 2. HC. Cuando habla con otra persona mantiene una postura correcta, mirando a los ojos y manteniendo la distancia adecuada |        |   |   |   |   |
| 3. HC. Expresa sus sentimientos  |        |   |   |   |   |
| 4. HC. Habla y se comunica con otros alumnos/as  |        |   |   |   |   |
| 5. AUT. Se enfada con facilidad  |        |   |   |   |   |
| 6. AUT. Si un compañero le lleva la contraria reacciona agresivamente de forma verbal                                      |        |   |   |   |   |
| 7. AUT. Si un compañero le lleva la contraria reacciona agresivamente de forma física                                      |        |   |   |   |   |
| 8. AUT. Si el profesor le lleva la contraria reacciona agresivamente de forma verbal                                       |        |   |   |   |   |
| 9. AUT. Si el profesor le lleva la contraria reacciona agresivamente de forma física                                       |        |   |   |   |   |
| 10. AUT. Piensa las cosas antes de actuar  |        |   |   |   |   |
| 11. AUT. Cuando discute con un compañero/a lo hace sin perder los nervios  |        |   |   |   |   |
| 12. RP. Si tiene un problema con algún compañero/a se para e intenta ver cuál es   |        |   |   |   |   |
| 13. RP. Antes de decidir la mejor solución para un problema con otro compañero/a reúne la información necesaria            |        |   |   |   |   |
| 14. RP. Cuando tiene un problema con un compañero/a busca diferentes alternativas de solución                              |        |   |   |   |   |
| 15. RP. Antes de solucionar un problema piensa en las consecuencias que tendrán las diferentes soluciones                  |        |   |   |   |   |
| 16. RP. Piensa en un plan de acción para llevar a cabo la solución de un problema  |        |   |   |   |   |
| 17. HS. Inicia, mantiene y finaliza conversaciones   |        |   |   |   |   |
| 18. HS. Si tiene un problema es capaz de llegar a un acuerdo   |        |   |   |   |   |
| 19. HS. Es afectuoso con sus compañeros  |        |   |   |   |   |
| 20. HS. Comparte sus cosas con otros compañeros  |        |   |   |   |   |
| 21. HS. Se relaciona con compañeros del sexo opuesto   |        |   |   |   |   |

|  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|
| 22. HS. Cuando se ha equivocado es capaz de disculparse  |  |  |  |  |  |
| 23. HS. Pide ayuda cuando no sabe realizar una tarea (a compañeros o profesores)                           |  |  |  |  |  |
| 24. HS. Si algo no le gusta, expresa sus quejas de manera adecuada   |  |  |  |  |  |
| 25. HS. Expresa su enfado de manera adecuada, sin mostrar agresividad                                      |  |  |  |  |  |
| 26. HS. Cuando no quiere hacer algo lo dice de forma que no molesta al otro, aunque manteniendo su postura |  |  |  |  |  |
| 27. HS. Cuando está en desacuerdo con algo lo expresa de manera constructiva, ofreciendo nuevas soluciones |  |  |  |  |  |
| 28. HS. Realiza cumplidos a sus compañeros u otras personas  |  |  |  |  |  |
| 29. HS. Si un compañero necesita ayuda, se la presta   |  |  |  |  |  |
| 30. HS. Da las gracias cuando se le presta algo o se le ayuda  |  |  |  |  |  |
| 31. AN. Es respetuoso con el profesor  |  |  |  |  |  |
| 32. AN. Protesta cuando le mandan hacer algo   |  |  |  |  |  |
| 33. AN. Cuando quiere hablar pide la palabra y espera su turno   |  |  |  |  |  |
| 34. AN. Respeta el material y las instalaciones del centro   |  |  |  |  |  |
| 35. AN. Respeta las cosas de los demás compañeros  |  |  |  |  |  |
| 36. AN. Perturba la marcha de las clases   |  |  |  |  |  |



**ANEXO C. MATRIZ DE COMPONENTES ROTADOS INICIAL DE LOS CUESTIONARIOS COSOE, COSOF Y COSOP**

**ANEXO C1. Matriz de componentes rotados inicial del cuestionario de Competencia Social Escolar (COSOE)**

**Matriz de componentes rotados(a)**

| Ítem  | Componente |       |       |       |      |
|---|------------|-------|-------|-------|------|
|   | 1          | 2     | 3     | 4     | 5    |
| 1. Cuando un compañero/a me habla presto atención escuchando atentamente  |            | ,355  |       | ,441  |      |
| 2. Cuando hablo con otro/a compañero/a mantengo una postura correcta dejando la distancia adecuada  |            |       | ,392  | ,399  |      |
| 3. Expreso mis sentimientos   |            | ,301  |       | ,444  |      |
| 4. Intento comprender lo que piensa y cómo se siente otro/a compañero/a cuando me cuenta algo   |            | ,380  | ,364  | ,322  |      |
| 5. Cuando algún compañero/a hace algo por mí que me ha gustado se lo digo   |            | ,253  | ,274  | ,212  |      |
| 6. Cuando hablo con un/a compañero/a sigo la conversación haciendo preguntas  | ,263       |       |       | ,671  |      |
| 7. Cuando mantengo una conversación con un/a compañero/a le miro a los ojos   |            |       |       | ,643  |      |
| 8. Cuando mantengo una conversación con el/la profesor/a le miro a los ojos   |            |       | ,421  | ,434  |      |
| 9. Si alguien hace algo que no me gusta se lo expreso de forma adecuada, sin chillar  | ,318       |       | ,428  |       |      |
| 10. Durante una conversación para demostrar a mi compañero/a que le entiendo asiento con la cabeza  | ,276       |       | ,251  | ,397  |      |
| 11. Suelo sonreír a los demás   | ,236       | ,512  |       | ,311  |      |
| 12. Mientras otro/a compañero/a me habla yo le intento demostrar mediante gestos que le entiendo  |            |       |       | ,408  |      |
| 13. Cuando mantengo una conversación con algún/a compañero/a el volumen de mi voz es adecuado, ni muy alto, ni muy bajo   | ,221       |       | ,452  | ,374  |      |
| 14. Miro a la cara de quien me está hablando  |            |       |       | ,457  |      |
| 15. Durante una conversación hago preguntas para aclarar cosas que un compañero/a me cuenta   | ,272       |       |       | ,638  |      |
| 16. Me enfado con facilidad   | -,211      |       | -,249 |       | ,560 |
| 17. Si un/a compañero/a me lleva la contraria reacciono agresivamente de forma verbal   |            |       |       |       | ,564 |
| 18. Si un/a compañero/a me lleva la contraria reacciono agresivamente de forma física   |            | -,328 |       |       | ,668 |
| 19. Si el profesor/a me contradice reacciono impulsivamente y le contesto sin pensar lo que voy a decir   |            |       | -,491 |       | ,438 |
| 20. Reconozco ante qué situaciones pierdo el control y me enfado muchísimo  | ,209       |       |       |       | ,571 |
| 21. Ante una situación que me puede irritar mucho, me doy cuenta de ciertas sensaciones físicas, pensamientos y sentimientos que me indican que voy a perder el control | ,386       |       |       | -,279 | ,392 |
| 22. Ante una situación donde me puedo enfadar mucho, me relajo respirando profundamente   | ,533       |       | ,306  |       |      |
| 23. Ante una situación que me puede irritar mucho me digo cosas a mí mismo/a (tranquilo/a, cálmate...) para no perder el control  | ,480       |       | ,351  |       | ,274 |

Anexo C. Matriz de componentes rotados inicial de COSOE, COSOF y COSOP

| ítem   | Componentes |      |       |      |       |
|--|-------------|------|-------|------|-------|
|  | 1           | 2    | 3     | 4    | 5     |
| 25. Cuando un/a compañero/a hace algo que me molesta le digo qué es exactamente lo que me ha molestado, definiendo bien la situación | ,427        | ,257 |       | ,271 |       |
| 26. Cuando un/a compañero/a hace algo que no me gusta le digo cómo me siento   | ,412        | ,321 |       | ,284 | ,236  |
| 27. Soy respetuoso/a con el/la profesor/a  |             |      | ,603  |      |       |
| 28. Si algo de lo que hago molesta a un/a compañero/a dejo de hacerlo  |             |      | ,511  |      |       |
| 29. Si algo de lo que hago molesta a un/a profesor/a dejo de hacerlo   | ,227        |      | ,537  |      |       |
| 30. Actúo sin pensar las cosas antes   |             | ,214 | -,403 |      | ,575  |
| 31. Cuando me llevan la contraria reacciono impulsivamente sin pararme a pensar  | -,207       |      | -,321 |      | ,630  |
| 32. Inicio, mantengo y finalizo conversaciones   |             | ,384 |       | ,315 |       |
| 33. Si tengo un problema interpersonal procuro llegar a un acuerdo   | ,344        | ,208 | ,260  | ,474 |       |
| 34. Soy afectuoso con mis compañeros   |             | ,589 |       |      |       |
| 35. Comparto mis cosas con otros compañeros  |             | ,689 | ,271  |      |       |
| 36. Me relaciono con compañeros/as del sexo opuesto  |             | ,654 |       |      |       |
| 37. Cuando me he equivocado reconozco mi error y me disculpo   |             | ,361 | ,303  | ,321 |       |
| 38. Pido ayuda cuando no se realizar una tarea (a compañeros o profesores)   | ,346        |      |       | ,368 |       |
| 39. Si algo no me gusta expreso mis quejas de manera adecuada "sin perder los papeles"   | ,391        |      | ,428  | ,245 | -,273 |
| 40. Expreso mi enfado sin mostrar agresividad  | ,360        | ,331 | ,302  | ,251 |       |
| 41. Cuando no quiero hacer algo lo digo de manera que no moleste al otro aunque manteniendo mi postura                               | ,227        |      | ,544  | ,253 | -,216 |
| 42. Cuando estoy en desacuerdo con algo lo expreso de manera constructiva, ofreciendo nuevas soluciones                              | ,286        | ,368 | ,343  | ,356 |       |
| 43. Realizo cumplidos a mis compañeros/as u otras personas   |             | ,425 | ,238  | ,221 |       |
| 44. Si un compañero necesita ayuda se la presto  |             | ,621 | ,327  |      |       |
| 45. Doy las gracias cuando me prestan algo o me ayudan   |             | ,337 | ,393  |      |       |
| 46. Reconozco señales internas (sentimientos, pensamientos, sensaciones físicas) que me indican que tengo un problema                | ,645        |      |       |      |       |
| 47. Me doy cuenta de que tengo un problema con un/a compañero/a por su forma de reaccionar   | ,308        | ,326 |       | ,275 |       |
| 48. Si tengo un problema con un/a compañero/a, me paro y analizo qué es lo que sucede  | ,389        | ,352 | ,251  | ,278 |       |
| 49. Cuando tengo un problema con un/a compañero/a pienso en varias soluciones posibles   | ,493        | ,253 | ,256  | ,404 | -,252 |

Anexo C. Matriz de componentes rotados inicial de COSOE, COSOF y COSOP

| ítem  | Componente |      |      |      |       |
|---|------------|------|------|------|-------|
|   | 1          | 2    | 3    | 4    | 5     |
| 50. Cuando tengo un problema con otro/a compañero/a pienso en las posibles consecuencias qué pueden tener hacer una cosa u otra   | ,455       |      |      | ,418 |       |
| 51. Busco diferentes alternativas para resolver un problema con un/a compañero/a  | ,429       | ,235 |      | ,402 | -,220 |
| 52. Cuando elijo la solución a un problema, que pueda tener con un/a compañero/a, planifico bien cómo llevarla a cabo   | ,629       |      | ,308 | ,263 |       |
| 53. A la hora de elegir la solución para resolver un problema con un/a compañero/a, tengo en cuenta las consecuencias que pueden haber para mí y para mi compañero/a                  | ,531       |      | ,223 | ,407 | -,203 |
| 54. Elijo la solución a un problema con otro/a compañero/a teniendo en cuenta lo que puede suceder a corto y largo plazo  | ,640       | ,230 |      | ,297 |       |
| 55. Cuando elijo la mejor solución a un problema con un/a compañero/a pienso en cómo llevarla a cabo  | ,580       |      | ,255 | ,387 |       |
| 56. Antes de tomar una decisión definitiva para resolver un problema con otro/a compañero/a analizo cuál de todas las opciones tiene más consecuencias positivas y menos negativas    | ,550       |      |      | ,359 |       |
| 57. Cuando tengo un problema con algún/a compañero/a analizo mis sensaciones físicas  | ,541       | ,237 |      |      |       |
| 58. Cuando tengo un problema con algún/a compañero/a analizo mis sentimientos   | ,650       |      |      | ,221 |       |
| 59. Cuando tengo un problema con algún/a compañero/a analizo mis pensamientos   | ,588       | ,214 |      | ,262 |       |
| 60. A la hora de seleccionar una alternativa para solucionar un problema con un/a compañero/a pienso en cuál es mi objetivo y si la alternativa que he elegido me ayuda a conseguirlo | ,526       | ,240 |      | ,342 |       |
| 61. Cuando tengo que tomar una decisión sobre algo tengo en cuenta mi propia escala de valores  | ,478       |      |      |      |       |
| 62. En mi relación con los compañeros/as lo más importante no son las cosas materiales  | ,220       | ,373 |      |      |       |
| 63. A la hora de tomar una decisión sobre algo, tengo en cuenta mis propios puntos de vista pero también el de los demás compañeros   | ,373       | ,246 | ,386 | ,251 |       |
| 64. En general, la amistad está por encima del dinero   | ,254       | ,514 |      |      | -,233 |
| 65. Soy tolerante con los demás compañeros  | ,269       | ,420 | ,345 |      |       |
| 66. Si me he comprometido con algo, cumplo mi compromiso  |            | ,215 | ,371 | ,274 |       |
| 67. Respeto las cosas de los demás compañeros   |            | ,327 | ,456 |      |       |
| 68. Ayudo a mis compañeros  |            | ,618 | ,392 | ,234 |       |
| 69. Valoro las ideas y opiniones de los demás compañeros  |            | ,352 | ,567 | ,251 |       |
| 70. Comparto mis cosas con los demás  |            | ,521 | ,324 |      |       |
| 71. Coopero con mis compañeros a la hora de trabajar en grupo   |            | ,345 | ,516 |      |       |
| 72. Me preocupo por el bienestar de mis compañeros  |            | ,509 | ,320 | ,305 |       |

*Nota: Método de extracción: Análisis de componentes principales.  
Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.  
a La rotación ha convergido en 26 iteraciones.  
Se han eliminado las saturaciones <.20*

**ANEXO C2. Matriz de componentes rotados inicial del cuestionario de Competencia Social Familiar (COSOF)**

**Matriz de componentes rotados(a)**

| Ítem  | Componente |       |      |       |       |
|---|------------|-------|------|-------|-------|
|   | 1          | 2     | 3    | 4     | 5     |
| 1. Cuando un familiar me habla presto atención escuchando atentamente   |            | ,307  |      |       | ,484  |
| 2. Cuando hablo con un familiar mantengo una postura correcta dejando la distancia adecuada   |            | ,233  |      |       | ,478  |
| 3. Expreso mis sentimientos con mi familia  |            | ,235  | ,555 |       |       |
| 4. Intento comprender lo que piensa y cómo se siente otro familiar cuando me cuenta algo  |            | ,436  |      |       | ,325  |
| 5. Cuando algún familiar hace algo por mí que me ha gustado se lo digo  |            |       | ,450 |       | ,335  |
| 6. Cuando hablo con un familiar sigo la conversación haciendo preguntas   |            |       | ,475 |       | ,317  |
| 7. Cuando mantengo una conversación con un familiar le miro a los ojos  |            |       |      |       | ,563  |
| 8. Si algún familiar hace algo que no me gusta se lo expreso de forma adecuada, sin chillar   |            | ,295  | ,360 | ,486  |       |
| 9. Durante una conversación para demostrar a un familiar que le entiendo asiento con la cabeza  | ,263       | ,216  | ,203 |       | ,226  |
| 10. Suelo sonreír a los demás   | ,255       |       | ,235 |       | ,311  |
| 11. Mientras otro familiar me habla yo le intento demostrar mediante gestos que le entiendo   | ,286       | ,238  | ,201 |       | ,216  |
| 12. Cuando mantengo una conversación con algún familiar el volumen de mi voz es adecuado, ni muy alto, ni muy bajo  |            | ,360  |      | ,344  |       |
| 13. Miro a la cara de quien me está hablando  |            |       |      |       | ,551  |
| 14. Durante una conversación hago preguntas para aclarar cosas que un familiar me cuenta  | ,298       |       | ,546 |       | ,252  |
| 15. Me enfado con facilidad   |            | -,215 |      | -,641 |       |
| 16. Si un familiar me lleva la contraria reacciono agresivamente de forma verbal  |            | -,210 |      | -,580 |       |
| 17. Si un familiar me lleva la contraria reacciono agresivamente de forma física  |            | -,478 |      | -,267 |       |
| 18. Reconozco ante qué situaciones pierdo el control y me enfado muchísimo  |            |       |      | -,544 | -,208 |
| 19. Ante una situación que me puede irritar mucho, me doy cuenta de ciertas sensaciones físicas, pensamientos y sentimientos que me indican que voy a perder el control | ,291       |       |      | -,374 | -,264 |
| 20. Ante una situación donde me puedo enfadar mucho, me relajo respirando profundamente   | ,303       |       |      |       | ,264  |
| 21. Ante una situación que me puede irritar mucho me digo cosas a mí mismo/a (tranquilo/a, cálmate...) para no perder el control  | ,328       |       |      |       | ,207  |
| 22. Cuando un familiar me cuenta algo que le ha pasado imagino cómo se puede sentir y qué puede pensar  | ,314       | ,367  |      |       | ,422  |
| 23. Cuando un familiar hace algo que me molesta le digo qué es exactamente lo que me ha molestado, definiendo bien la situación   |            |       | ,735 |       |       |
| 24. Cuando un familiar hace algo que no me gusta le digo cómo me siento   | ,236       |       | ,662 |       |       |
| 25. Soy respetuoso/a con mis familiares   |            | ,625  |      |       |       |
| 26. Si algo de lo que hago molesta a un familiar dejo de hacerlo  |            | ,545  | ,267 |       |       |
| 27. Actúo sin pensar las cosas antes  |            | -,291 |      | -,538 |       |
| 28. Cuando me llevan la contraria reacciono impulsivamente sin pararme a pensar   | -,218      | -,229 |      | -,562 |       |
| 29. Inicio, mantengo y finalizo conversaciones  |            |       | ,546 |       |       |
| 30. Si tengo un problema con algún familiar procuro llegar a un acuerdo   | ,355       | ,311  | ,522 |       |       |
| 31. Soy cariñoso, expreso mi afecto   |            | ,531  | ,327 |       |       |
| 32. Comparto mis cosas con otros miembros de la familia   | ,310       | ,540  | ,256 |       |       |
| 33. Cuando me he equivocado reconozco mi error y me disculpo  |            | ,381  | ,302 |       |       |
| 34. Pido favores a otros miembros de la familia cuando lo necesito  |            |       | ,480 |       |       |
| 35. Si algo no me gusta expreso mis quejas de manera adecuada   |            | ,337  | ,502 |       |       |
| 36. Expreso mi enfado de manera adecuada, sin mostrar agresividad   |            | ,430  |      |       | ,209  |

Anexo C. Matriz de componentes rotados inicial de COSOE, COSOF y COSOP

| ítem   | Componente |      |      |       |       |
|--|------------|------|------|-------|-------|
|  | 1          | 2    | 3    | 4     | 5     |
| 37. Cuando no quiero hacer algo lo digo de forma que no moleste al otro aunque manteniendo mi postura  |            |      | ,353 | ,341  |       |
| 38. Realizo cumplidos a los miembros de la familia   | ,288       | ,305 | ,341 |       | ,393  |
| 39. Presto ayuda a un miembro de la familia si me lo piden   | ,295       | ,467 |      |       | ,385  |
| 40. Doy las gracias cuando se me presta algo o se me ayuda   | ,240       | ,451 |      |       | ,398  |
| 41. Reconozco señales internas (sentimientos, pensamientos, sensaciones físicas) que me indican que tengo un problema  | ,560       |      | ,201 |       |       |
| 42. Me doy cuenta de que tengo un problema con un familiar por su forma de reaccionar  | ,396       |      |      | -,295 |       |
| 43. Si tengo un problema con un familiar, me paro y analizo qué es lo que sucede   | ,570       | ,202 | ,289 |       |       |
| 44. Cuando tengo un problema con un familiar pienso en varias soluciones posibles  | ,538       |      | ,268 | ,209  | ,227  |
| 45. Cuando tengo un problema con otro familiar pienso en las posibles consecuencias que pueden tener hacer una cosa u otra   | ,576       |      |      | ,312  | ,252  |
| 46. Busco diferentes alternativas para resolver un problema con un familiar  | ,571       | ,203 | ,290 | ,206  | ,364  |
| 47. Cuando elijo la solución a un problema, que pueda tener con un familiar, planifico bien cómo llevarla a cabo   | ,615       | ,220 | ,223 | ,218  | ,217  |
| 48. A la hora de elegir la solución para resolver un problema con un familiar, tengo en cuenta las consecuencias que pueden haber para mí y para él/ella                         | ,566       | ,256 |      | ,267  | ,223  |
| 49. Elijo la solución a un problema con otro familiar teniendo en cuenta lo que puede suceder a corto y largo plazo  | ,639       |      |      | ,280  |       |
| 50. Cuando elijo la mejor solución a un problema con un familiar pienso en cómo llevarla a cabo  | ,650       | ,246 |      | ,307  |       |
| 51. Antes de tomar una decisión definitiva para resolver un problema con otro familiar analizo cuál de todas las opciones tiene más consecuencias positivas y menos negativas    | ,637       |      |      | ,249  |       |
| 52. Cuando tengo un problema con algún familiar analizo mis sensaciones físicas  | ,595       | ,220 |      |       |       |
| 53. Cuando tengo un problema con algún familiar analizo mis sentimientos   | ,743       |      |      |       |       |
| 54. Cuando tengo un problema con algún familiar analizo mis pensamientos   | ,730       | ,212 |      |       |       |
| 55. A la hora de seleccionar una alternativa para solucionar un problema con un familiar pienso en cuál es mi objetivo y si la alternativa que he elegido me ayuda a conseguirlo | ,678       | ,230 |      |       |       |
| 56. Cuando tengo que tomar una decisión sobre algo tengo en cuenta mi propia escala de valores   | ,474       |      |      |       | ,237  |
| 57. En mi vida familiar lo más importante no son las cosas materiales  |            |      |      |       |       |
| 58. A la hora de tomar una decisión sobre algo, tengo en cuenta mis propios puntos de vista pero también el de los demás   | ,401       | ,274 |      | ,341  | ,326  |
| 59. En general, la familia está por encima del dinero  |            | ,409 |      |       | -,246 |
| 60. Soy tolerante con los demás familiares   |            | ,505 | ,283 |       |       |
| 61. Si me he comprometido con algo, cumplo mi compromiso   | ,251       | ,510 |      | ,266  |       |
| 62. Respeto las cosas de los demás familiares  |            | ,566 |      | ,309  | ,277  |
| 63. Ayudo a mi familia   |            | ,634 |      |       | ,287  |
| 64. Valoro las ideas y opiniones de mis familiares   | ,351       | ,552 |      |       | ,249  |
| 65. Comparto mis cosas con mi familia  |            | ,693 |      |       |       |
| 66. Coopero con mis familiares en las tareas de casa   |            | ,494 |      |       |       |
| 67. Me preocupo por el bienestar de mi familia   |            | ,714 |      |       |       |

*Nota: Método de extracción: Análisis de componentes principales.*

*Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.*

*a La rotación ha convergido en 26 iteraciones.*

*Se han eliminado las saturaciones <.20*

**APÉNDICE C3. Matriz de componentes rotados inicial del cuestionario de Competencia Social para Profesores (COSOP)**

**Matriz de componentes rotados(a)**

| Ítem   | Componente |       |      |       |
|--|------------|-------|------|-------|
|  | 1          | 2     | 3    | 4     |
| 1. HC. Cuando un compañero o el profesor le habla presta atención, escuchando atentamente                                  | ,400       | ,297  |      | ,691  |
| 2. HC. Cuando habla con otra persona mantiene una postura correcta, mirando a los ojos y manteniendo la distancia adecuada | ,368       | ,256  | ,234 | ,703  |
| 3. HC. Expresa sus sentimientos  |            | -,243 | ,649 | ,378  |
| 4. HC. Habla y se comunica con otros alumnos/as  |            |       | ,691 | ,422  |
| 5. AUT. Se enfada con facilidad  | -,506      | -,696 |      |       |
| 6. AUT. Si un compañero le lleva la contraria reacciona agresivamente de forma verbal                                      | -,376      | -,772 |      |       |
| 7. AUT. Si un compañero le lleva la contraria reacciona agresivamente de forma física                                      |            | -,778 |      |       |
| 8. AUT. Si el profesor le lleva la contraria reacciona agresivamente de forma verbal                                       | -,283      | -,758 |      |       |
| 9. AUT. Si el profesor le lleva la contraria reacciona agresivamente de forma física                                       |            | -,757 |      | -,204 |
| 10. AUT. Piensa las cosas antes de actuar  | ,723       | ,330  |      | ,324  |
| 11. AUT. Cuando discute con un compañero/a lo hace sin perder los nervios  | ,636       | ,562  |      |       |
| 12. RP. Si tiene un problema con algún compañero/a se para e intenta ver cuál es   | ,736       | ,265  | ,275 | ,202  |
| 13. RP. Antes de decidir la mejor solución para un problema con otro compañero/a reúne la información necesaria            | ,852       | ,216  |      |       |
| 14. RP. Cuando tiene un problema con un compañero/a busca diferentes alternativas de solución                              | ,851       | ,235  |      |       |
| 15. RP. Antes de solucionar un problema piensa en las consecuencias que tendrán las diferentes soluciones                  | ,847       | ,316  |      |       |
| 16. RP. Piensa en un plan de acción para llevar a cabo la solución de un problema  | ,884       |       |      |       |
| 17. HS. Inicia, mantiene y finaliza conversaciones   |            |       | ,595 | ,487  |
| 18. HS. Si tiene un problema es capaz de llegar a un acuerdo   | ,649       | ,316  | ,349 | ,265  |
| 19. HS. Es afectuoso con sus compañeros  |            | ,248  | ,813 |       |
| 20. HS. Comparte sus cosas con otros compañeros  | ,361       | ,349  | ,675 |       |
| 21. HS. Se relaciona con compañeros del sexo opuesto   |            |       | ,675 |       |
| 22. HS. Cuando se ha equivocado es capaz de disculparse  | ,522       | ,405  | ,476 |       |
| 23. HS. Pide ayuda cuando no sabe realizar una tarea (a compañeros o profesores)   | ,343       | ,204  | ,337 | ,628  |
| 24. HS. Si algo no le gusta, expresa sus quejas de manera adecuada   | ,480       | ,472  | ,371 | ,251  |
| 25. HS. Expresa su enfado de manera adecuada, sin mostrar agresividad  | ,561       | ,602  | ,213 |       |
| 26. HS. Cuando no quiere hacer algo lo dice de forma que no molesta al otro, aunque manteniendo su postura                 | ,508       | ,386  | ,274 | ,347  |
| 27. HS. Cuando está en desacuerdo con algo lo expresa de manera constructiva, ofreciendo nuevas soluciones                 | ,678       | ,264  | ,384 | ,226  |
| 28. HS. Realiza cumplidos a sus compañeros u otras personas  |            |       | ,789 |       |
| 29. HS. Si un compañero necesita ayuda, se la presta   | ,217       | ,330  | ,728 |       |
| 30. HS. Da las gracias cuando se le presta algo o se le ayuda  | ,297       | ,494  | ,520 |       |
| 31. AN. Es respetuoso con el profesor  | ,366       | ,631  |      |       |
| 32. AN. Protesta cuando le mandan hacer algo   | -,483      | -,572 |      |       |
| 33. AN. Cuando quiere hablar pide la palabra y espera su turno   | ,462       | ,537  |      | ,285  |
| 34. AN. Respeta el material y las instalaciones del centro   | ,297       | ,671  |      | ,291  |
| 35. AN. Respeta las cosas de los demás compañeros  | ,261       | ,666  |      | ,260  |
| 36. AN. Perturba la marcha de las clases   | -,458      | -,669 |      |       |

*Nota: Método de extracción: Análisis de componentes principales. a La rotación ha convergido en 26 iteraciones.*

*Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser. Se han eliminado las saturaciones <.20*

**ANEXO D. VERSIÓN FINAL DE LOS CUESTIONARIOS COSOE, COSOF Y COSOP.**

**Anexo D 1. Versión final del Cuestionario de Competencia Social Escolar (COSOE)**

**CUESTIONARIO ESCOLAR PARA ALUMNOS**

Por favor señala con una x la opción que consideres más adecuada en cada caso y en función de la siguiente escala:

1= Nunca lo hago    2= Alguna vez    3= A menudo    4= Siempre

| <b>Nombre e iniciales apellidos:<br/>(Rodea) Curso: 1º 2º 3º 4º Grupo: A B C</b> |   | <b>Fecha:<br/>Edad:</b> |   |   |   |
|--|---|-------------------------|---|---|---|
| Acciones   |   | 1                       | 2 | 3 | 4 |
| HC   | 1. Cuando un/a compañero/a me habla presto atención escuchando atentamente  |                         |   |   |   |
|  | 2. Cuando hablo con otro/a compañero/a mantengo una postura correcta dejando la distancia adecuada  |                         |   |   |   |
|  | 3. Expreso mis sentimientos   |                         |   |   |   |
|  | 4. Cuando hablo con un/a compañero/a sigo la conversación haciendo preguntas  |                         |   |   |   |
|  | 5. Cuando mantengo una conversación con un/a compañero/a le miro a los ojos   |                         |   |   |   |
|  | 6. Cuando mantengo una conversación con el/la profesor/a le miro a los ojos   |                         |   |   |   |
|  | 7. Durante una conversación para demostrar a mi compañero/a que le entiendo asiento con la cabeza   |                         |   |   |   |
|  | 8. Mientras otro/a compañero/a me habla yo le intento demostrar mediante gestos que le entiendo   |                         |   |   |   |
|  | 9. Cuando mantengo una conversación con algún/a compañero/a el volumen de mi voz es adecuado, ni muy alto, ni muy bajo  |                         |   |   |   |
|  | 10. Cuando un/a compañero/a hace algo que no me gusta le digo cómo me siento  |                         |   |   |   |
| IMP  | 11. Me enfado con facilidad   |                         |   |   |   |
|  | 12. Si un/a compañero/a me lleva la contraria reacciono agresivamente de forma verbal   |                         |   |   |   |
|  | 13. Si un/a compañero/a me lleva la contraria reacciono agresivamente de forma física   |                         |   |   |   |
|  | 14. Si el profesor/a me contradice reacciono impulsivamente y le contesto sin pensar lo que voy a decir   |                         |   |   |   |
|  | 15. Reconozco ante qué situaciones pierdo el control y me enfado muchísimo  |                         |   |   |   |
|  | 16. Ante una situación que me puede irritar mucho, me doy cuenta de ciertas sensaciones físicas, pensamientos y sentimientos que me indican que voy a perder el control |                         |   |   |   |
|  | 17. Actúo sin pensar las cosas antes  |                         |   |   |   |
|  | 18. Cuando me llevan la contraria reacciono impulsivamente sin pararme a pensar   |                         |   |   |   |
| HS   | 19. Cuando un/a compañero/a me cuenta algo que le ha pasado imagino cómo se puede sentir y qué puede pensar   |                         |   |   |   |
|  | 20. Inicio, mantengo y finalizo conversaciones  |                         |   |   |   |
|  | 21. Soy afectuoso con mis compañeros  |                         |   |   |   |

|    |   |  |  |  |  |
|----|---|--|--|--|--|
|    | 22. Comparto mis cosas con otros compañeros   |  |  |  |  |
|    | 23. Me relaciono con compañeros/as del sexo opuesto   |  |  |  |  |
|    | 24. Cuando me he equivocado reconozco mi error y me disculpo  |  |  |  |  |
|    | 25. Cuando estoy en desacuerdo con algo lo expreso de manera constructiva, ofreciendo nuevas soluciones   |  |  |  |  |
|    | 26. Realizo cumplidos a mis compañeros/as u otras personas  |  |  |  |  |
|    | 27. Si un compañero necesita ayuda se la presto   |  |  |  |  |
|    | 28. Doy las gracias cuando me prestan algo o me ayudan  |  |  |  |  |
| RP | 29. Reconozco señales internas (sentimientos, pensamientos, sensaciones físicas) que me indican que tengo un problema   |  |  |  |  |
|    | 30. Me doy cuenta de que tengo un problema con un/a compañero/a por su forma de reaccionar  |  |  |  |  |
|    | 31. Cuando tengo un problema con un/a compañero/a pienso en varias soluciones posibles  |  |  |  |  |
|    | 32. Cuando tengo un problema con otro/a compañero/a pienso en las posibles consecuencias qué pueden tener hacer una cosa u otra   |  |  |  |  |
|    | 33. Cuando elijo la solución a un problema, que pueda tener con un/a compañero/a, planifico bien cómo llevarla a cabo   |  |  |  |  |
|    | 34. A la hora de elegir la solución para resolver un problema con un/a compañero/a, tengo en cuenta las consecuencias que pueden haber para mí y para mi compañero/a                  |  |  |  |  |
|    | 35. Elijo la solución a un problema con otro/a compañero/a teniendo en cuenta lo que puede suceder a corto y largo plazo  |  |  |  |  |
|    | 36. Antes de tomar una decisión definitiva para resolver un problema con otro/a compañero/a analizo cuál de todas las opciones tiene más consecuencias positivas y menos negativas    |  |  |  |  |
|    | 37. Cuando tengo un problema con algún/a compañero/a analizo mis sensaciones físicas  |  |  |  |  |
|    | 38. Cuando tengo un problema con algún/a compañero/a analizo mis sentimientos   |  |  |  |  |
|    | 39. Cuando tengo un problema con algún/a compañero/a analizo mis pensamientos   |  |  |  |  |
|    | 40. A la hora de seleccionar una alternativa para solucionar un problema con un/a compañero/a pienso en cuál es mi objetivo y si la alternativa que he elegido me ayuda a conseguirlo |  |  |  |  |
|    | 41. A la hora de tomar una decisión sobre algo, tengo en cuenta mis propios puntos de vista pero también el de los demás compañeros   |  |  |  |  |
| VA | 42. Soy respetuoso/a con el/la profesor/a   |  |  |  |  |
|    | 43. Si algo de lo que hago molesta a un/a compañero/a dejo de hacerlo   |  |  |  |  |
|    | 44. Si algo de lo que hago molesta a un/a profesor/a dejo de hacerlo  |  |  |  |  |
|    | 45. Soy tolerante con los demás compañeros  |  |  |  |  |
|    | 46. Si me he comprometido con algo, cumplo mi compromiso  |  |  |  |  |
|    | 47. Respeto las cosas de los demás compañeros   |  |  |  |  |
|    | 48. Valoro las ideas y opiniones de los demás compañeros  |  |  |  |  |
|    | 49. Coopero con mis compañeros a la hora de trabajar en grupo   |  |  |  |  |



**Anexo D 2. Versión final del Cuestionario de Competencia Social Familiar (COSOF)**

**CUESTIONARIO FAMILIAR PARA ALUMNOS**

Por favor señala con una x la opción que consideres más adecuada en cada caso y en función de la siguiente escala:

1= Nunca lo hago    2= Alguna vez    3= A menudo    4= Siempre

| Nombre e iniciales apellidos:<br>(Rodea) Curso: 1º 2º 3º 4º Grupo: A B C |   | Fecha:<br>Edad: |   |   |   |
|--|---|-----------------|---|---|---|
| Acciones   |   | 1               | 2 | 3 | 4 |
| HC   | 1. Cuando un familiar me habla presto atención escuchando atentamente   |                 |   |   |   |
|  | 2. Cuando hablo con un familiar mantengo una postura correcta dejando la distancia adecuada   |                 |   |   |   |
|  | 3. Intento comprender lo que piensa y cómo se siente otro familiar cuando me cuenta algo  |                 |   |   |   |
|  | 4. Cuando algún familiar hace algo por mí que me ha gustado se lo digo  |                 |   |   |   |
|  | 5. Cuando mantengo una conversación con un familiar le miro a los ojos  |                 |   |   |   |
|  | 6. Miro a la cara de quien me está hablando   |                 |   |   |   |
|  | 7. Cuando no quiero hacer algo lo digo de forma que no moleste al otro aunque manteniendo mi postura  |                 |   |   |   |
| AU   | 8. Me enfado con facilidad  |                 |   |   |   |
|  | 9. Si un familiar me lleva la contraria reacciono agresivamente de forma verbal   |                 |   |   |   |
|  | 10. Si un familiar me lleva la contraria reacciono agresivamente de forma física  |                 |   |   |   |
|  | 11. Reconozco ante qué situaciones pierdo el control y me enfado muchísimo  |                 |   |   |   |
|  | 12. Ante una situación que me puede irritar mucho, me doy cuenta de ciertas sensaciones físicas, pensamientos y sentimientos que me indican que voy a perder el control |                 |   |   |   |
|  | 13. Actúo sin pensar las cosas antes  |                 |   |   |   |
|  | 14. Cuando me llevan la contraria reacciono impulsivamente sin pararme a pensar   |                 |   |   |   |
| HS   | 15. Cuando hablo con un familiar sigo la conversación haciendo preguntas  |                 |   |   |   |
|  | 16. Suelo sonreír a los demás   |                 |   |   |   |
|  | 17. Inicio, mantengo y finalizo conversaciones  |                 |   |   |   |
|  | 18. Si tengo un problema con algún familiar procuro llegar a un acuerdo   |                 |   |   |   |
|  | 19. Soy cariñoso, expreso mi afecto   |                 |   |   |   |
|  | 20. Comparto mis cosas con otros miembros de la familia   |                 |   |   |   |
|  | 21. Pido favores a otros miembros de la familia cuando lo necesito  |                 |   |   |   |
|  | 22. Si algo no me gusta expreso mis quejas de manera adecuada   |                 |   |   |   |
| 23. Realizo cumplidos a los miembros de la familia                       |   |                 |   |   |   |
|  | 24. Reconozco señales internas (sentimientos, pensamientos, sensaciones físicas) que me indican que tengo un problema   |                 |   |   |   |
|  | 25. Me doy cuenta de que tengo un problema con un familiar por su forma de reaccionar   |                 |   |   |   |

|    |  |  |  |  |  |
|----|--|--|--|--|--|
| RP | 26. Cuando tengo un problema con un familiar pienso en varias soluciones posibles  |  |  |  |  |
|    | 27. Cuando tengo un problema con otro familiar pienso en las posibles consecuencias qué pueden tener hacer una cosa u otra   |  |  |  |  |
|    | 28. Cuando elijo la solución a un problema, que pueda tener con un familiar, planifico bien cómo llevarla a cabo   |  |  |  |  |
|    | 29. A la hora de elegir la solución para resolver un problema con un familiar, tengo en cuenta las consecuencias que pueden haber para mí y para él/ella                         |  |  |  |  |
|    | 30. Elijo la solución a un problema con otro familiar teniendo en cuenta lo que puede suceder a corto y largo plazo  |  |  |  |  |
|    | 31. Antes de tomar una decisión definitiva para resolver un problema con otro familiar analizo cuál de todas las opciones tiene más consecuencias positivas y menos negativas    |  |  |  |  |
|    | 32. Cuando tengo un problema con algún familiar analizo mis sensaciones físicas  |  |  |  |  |
|    | 33. Cuando tengo un problema con algún familiar analizo mis sentimientos   |  |  |  |  |
|    | 34. Cuando tengo un problema con algún familiar analizo mis pensamientos   |  |  |  |  |
|    | 35. A la hora de seleccionar una alternativa para solucionar un problema con un familiar pienso en cuál es mi objetivo y si la alternativa que he elegido me ayuda a conseguirlo |  |  |  |  |
|    | 36. A la hora de tomar una decisión sobre algo, tengo en cuenta mis propios puntos de vista pero también el de los demás   |  |  |  |  |
| VA | 37. Soy respetuoso/a con mis familiares  |  |  |  |  |
|    | 38. Si algo de lo que hago molesta a un familiar dejo de hacerlo   |  |  |  |  |
|    | 39. En general, la familia está por encima del dinero  |  |  |  |  |
|    | 40. Soy tolerante con los demás familiares   |  |  |  |  |
|    | 41. Si me he comprometido con algo, cumplo mi compromiso   |  |  |  |  |
|    | 42. Respeto las cosas de los demás familiares  |  |  |  |  |
|    | 43. Ayudo a mi familia   |  |  |  |  |
|    | 44. Valoro las ideas y opiniones de mis familiares   |  |  |  |  |
|    | 45. Coopero con mis familiares en las tareas de casa   |  |  |  |  |
|    | 46. Me preocupo por el bienestar de mi familia   |  |  |  |  |

**Anexo D 3. Versión final del Cuestionario de Competencia Social para Profesores (COSOP)**

**CUESTIONARIO PARA PROFESORES**

Por favor señale con una x la opción que considere más adecuada en cada caso, en relación con el alumno y en función de la siguiente escala:

1= Nunca lo hace    2= Muy pocas veces    3= Alguna vez    4= A menudo    5= Siempre

|   |   |               |   |   |   |   |
|---|---|---------------|---|---|---|---|
| <b>Nombre e iniciales apellidos alumno/a:</b>   |   | <b>Fecha:</b> |   |   |   |   |
| <b>Nombre y apellidos profesor/a:</b>           |   |               |   |   |   |   |
| <b>(Rodear) Curso: 1º 2º 3º 4º Grupo: A B C</b> |   | <b>Edad:</b>  |   |   |   |   |
|   |   | 1             | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1.  | HC. Cuando un compañero o el profesor le habla presta atención, escuchando atentamente                                  |               |   |   |   |   |
| 2.  | HC. Cuando habla con otra persona mantiene una postura correcta, mirando a los ojos y manteniendo la distancia adecuada |               |   |   |   |   |
| 3.  | HC. Expresa sus sentimientos  |               |   |   |   |   |
| 4.  | HC. Habla y se comunica con otros alumnos/as  |               |   |   |   |   |
| 5.  | IMP. Se enfada con facilidad  |               |   |   |   |   |
| 6.  | IMP. Si un compañero le lleva la contraria reacciona agresivamente de forma verbal                                      |               |   |   |   |   |
| 7.  | IMP. Si un compañero le lleva la contraria reacciona agresivamente de forma física                                      |               |   |   |   |   |
| 8.  | IMP. Si el profesor le lleva la contraria reacciona agresivamente de forma verbal                                       |               |   |   |   |   |
| 9.  | IMP. Si el profesor le lleva la contraria reacciona agresivamente de forma física                                       |               |   |   |   |   |
| 10.   | IMP. Piensa las cosas antes de actuar   |               |   |   |   |   |
| 11.   | IMP. Cuando discute con un compañero/a lo hace sin perder los nervios   |               |   |   |   |   |
| 12.   | IMP. Es respetuoso con el profesor  |               |   |   |   |   |
| 13.   | IMP. Protesta cuando le mandan hacer algo   |               |   |   |   |   |
| 14.   | IMP. Cuando quiere hablar pide la palabra y espera su turno   |               |   |   |   |   |
| 15.   | IMP. Respeto el material y las instalaciones del centro   |               |   |   |   |   |
| 16.   | IMP. Respeto las cosas de los demás compañeros  |               |   |   |   |   |
| 17.   | IMP. Perturba la marcha de las clases   |               |   |   |   |   |
| 18.   | RP. Si tiene un problema con algún compañero/a se para e intenta ver cuál es  |               |   |   |   |   |
| 19.   | Antes de decidir la mejor solución para un problema con otro compañero/a reúne la información necesaria                 |               |   |   |   |   |

|  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|
| 20. RP. Cuando tiene un problema con un compañero/a busca diferentes alternativas de solución              |  |  |  |  |  |
| 21. RP. Antes de solucionar un problema piensa en las consecuencias que tendrán las diferentes soluciones  |  |  |  |  |  |
| 22. RP. Piensa en un plan de acción para llevar a cabo la solución de un problema                          |  |  |  |  |  |
| 23. HS. Inicia, mantiene y finaliza conversaciones   |  |  |  |  |  |
| 24. HS. Si tiene un problema es capaz de llegar a un acuerdo   |  |  |  |  |  |
| 25. HS. Es afectuoso con sus compañeros  |  |  |  |  |  |
| 26. HS. Comparte sus cosas con otros compañeros  |  |  |  |  |  |
| 27. HS. Se relaciona con compañeros del sexo opuesto   |  |  |  |  |  |
| 28. HS. Cuando se ha equivocado es capaz de disculparse  |  |  |  |  |  |
| 29. HS. Pide ayuda cuando no sabe realizar una tarea (a compañeros o profesores)                           |  |  |  |  |  |
| 30. HS. Si algo no le gusta, expresa sus quejas de manera adecuada   |  |  |  |  |  |
| 31. HS. Cuando está en desacuerdo con algo lo expresa de manera constructiva, ofreciendo nuevas soluciones |  |  |  |  |  |
| 32. HS. Realiza cumplidos a sus compañeros u otras personas  |  |  |  |  |  |
| 33. HS. Si un compañero necesita ayuda, se la presta   |  |  |  |  |  |
| 34. HS. Da las gracias cuando se le presta algo o se le ayuda  |  |  |  |  |  |