

# CONCURSO NACIONAL DE AYUDAS PARA LA INVESTIGACION EDUCATIVA 1996

( Resolución del 6 de marzo de 1996/ B.O.E. del 18 de mayo )

## TITULO DEL PROYECTO:

*" Elaboración de un programa educativo para  
la promoción de la competencia social en los  
alumnos de Educación Secundaria "*

Nº de referencia:PR92/96-6861

Director del proyecto:

MARIANO MORALED A CAÑADILLA

## I N D I C E   T E M A T I C O

INDICE TEMATICO.....	2
EQUIPO INVESTIGADOR.....	7

PRESENTACION: OBJETIVO GENERAL Y OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE ESTA INVESTIGACION.....	8
PRIMERA PARTE:ELABORACION DE UN MODELO TEORICO EXPLICATIVO DE LA COMPETENCIA SOCIAL DE LOS ALUMNOS DE SEGUNDA ENSEÑANZA.....	12
1.-Objetivo general de esta primera parte.....	13
2.-Metas propuestas.....	13
3.-Estudio del constructo competencia social, a partir de la bibliografía existente.....	14
3.1.-Aproximación desde las definiciones teóricas.....	14
3.2.-Aproximación evaluativa.....	21
a) Primeros intentos de la teoría bifactorial.....	26
b) Aportaciones de Leonar y Gordon.....	29
c) Las escalas ESE-1 y ESE-2 de Pelechano y Baguena.....	32
d) La batería de socialización de Silva y Martorell.....	34
e) Delimitación del concepto de actitud prosocial en la red nomológica de la socialización.....	40
3.3.-Dimensionalización del pensamiento social como variable interviniente del constructo competencia social.....	47
a) El pensamiento social.Sus dimensiones.....	47
b) La percepción de la realidad social.....	49
c) Los estilos cognitivos de la persona.....	57
d) Las estrategias cognitivas en la solución de problemas sociales.....	64
e) Algunos problemas metodológicos en relación con la interpretación de los resultados de estas	

investigaciones sobre el pensamiento social.....	65
3.4.-Otras variables intervinientes del constructo	
competencia social.....	67
4.-Delimitación del modelo teórico de competencia social que	
servirá de base a nuestra investigación.....	70
SEGUNDA PARTE: CONTRASTE EMPIRICO DE NUESTRO MODELO TEORICO DE	
COMPETENCIA SOCIAL DE LOS ALUMNOS DE EDUCACION	
SECUNDARIA.....	77
1.-Objetivo general de esta segunda parte.....	78
2.-Metas propuestas.....	78
3.-Elaboración de unos instrumentos de medida.....	79
- Escalas de actitud.....	79
- Escalas de pensamiento social.....	81
4.-Aplicación de las escalas a una muestra piloto.....	82
5.-Comprobación de la fiabilidad de las escalas.....	83
6.-Comprobación de la validez criterial de las escalas.....	86
7.-Contraste empírico de nuestro modelo teórico de	
competencia social.....	89
7.1. Análisis correlacional de las variables actitudinales.....	89
7.2. Análisis factorial de las variables actitudinales.....	95
8.-Validez predictora de nuestro modelo de competencia social.....	98
9.-Los procesos y estrategias cognitivos como variables	
intervinientes de la socialización.....	102
TERCERA PARTE: ANALISIS DESCRIPTIVO DE LA COMPETENCIA SOCIAL DE	
LOS ALUMNO DE EDUCACION SECUNDARIA, SEGUN NUESTRO	
MODELO TEORICO DE DICHA COMPETENCIA.....	
	111

1.-Objetivo general de esta tercera parte.....	112
2.-Metodología.....	113
2.1.-Distribución de la muestra.....	113
2.2.-Instrumentos.....	114
3.-Resultados.....	115
3.1.-Sección primera:Estudio global de las puntuaciones medias obtenidas en la aplicación de las escalas de competencia social.....	115
3.1.1.-Análisis de datos.....	115
3.1.2.-Conclusiones.....	116
3.2.-Sección segunda: Análisis diferencial: Contraste de medias.....	121
3.2.1.-Diferencias en relación con la edad y curso.....	121
3.2.2.-Diferencias en relación con el sexo.....	127
3.2.3.-Diferencias en relación con las actitudes y comportamiento de los padres hacia sus hijos.....	130
3.2.4.-Diferencias en relación con el tipo de centro educativo.....	133
3.3.-Análisis por conglomerados.....	136
3.3.1.-Análisis de datos.....	136
3.3.2.-Conclusiones de este análisis por conglomerados....	140
-Primer conglomerado: Prosocial.....	140
-Segundo conglomerado: Antisocial.....	146
-Tercer conglomerado: Asocial.....	150
3.4.-Tipificación de las escalas de competencia social.....	154

CUARTA PARTE: ELABORACIÓN DE UN PROGRAMA PARA LA ENSEÑANZA  
DE LA COMPETENCIA SOCIAL A LOS ALUMNOS DE

EDUCACION SECUNDARIA.....	155
1.-Objetivo general de esta cuarta parte.....	156
2.-Características generales de este programa.....	158
3.-Procedimientos específicos de enseñanza.....	165
4.-Módulos jerárquicamente secuenciados para la enseñanza- aprendizaje de la competencia social a los alumnos de Educación Secundaria.....	177
- Primer módulo; Desarrollo de la autoestima.....	179
-Segundo módulo: Reafirmación moral.....	199
-Tercer módulo: Solucionar los problemas interpersonales.....	223
-Cuarto módulo: Cooperar y compartir.....	245
-Quinto módulo: Sensibilidad ante los sentimientos propios y ajenos que entran en juego en la interacción.....	274
-Sexto módulo: El ejercicio del liderazgo y flexibilidad en su desempeño.....	303
QUINTA PARTE. CONCLUSIONES GENERALES DE ESTA INVESTIGACIÓN.....	328
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.....	344
ANEXO I : Cuestionario de competencia social.....	369
ANEXO II : Significación y claves de interpretación de las escalas de competencia social.....	383
ANEXO III: Baremos de las escalas de competencia social.....	388

## EQUIPO DE INVESTIGACION

AUTOR Y DIRECTOR DEL PROYECTO : Mariano Moraleda Cañadilla

Facultad de Educación y Formación del Profesorado.

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación.

COLABORADORES:

EUGENIO GONZALEZ GONZALEZ

Facultad de Educación y Formación del Profesorado

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación.

PILAR OÑATE Y GARCIA DE LA RESILLA

Facultad de Educación y Formación del Profesorado

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación.

ARTURO GONZALEZ GALAN

Instituto Calasancio de Ciencias de la Educación (ICCE)

Madrid.

MARIA ISABEL MARIN MARIN

Instituto de Bachillerato Emilio Castelar

Madrid.

## P R E S E N T A C I O N :

### OBJETIVO GENERAL Y OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE ESTE PROYECYO

El objetivo general de este proyecto es la elaboración de un programa de enseñanza de la competencia social a los adolescentes, alumnos de Educación Secundaria.

Se intentará conseguir este objetivo general a través de cuatro objetivos específicos, cuya realización ocupará otras tantas fases de este proyecto:

1ª FASE: Elaboración de un modelo teórico explicativo de los factores personales actitudinales y cognitivos más relevantes que componen la competencia social de los adolescentes. Tarea que consideramos debe ser previa a todo intento de programación de la enseñanza de esta competencia.

El acotar o delimitar el concepto y ámbito de aplicación de la denominada "competencia social" nunca ha resultado tarea fácil para los investigadores; por el contrario se trata de una labor ardua y dificultosa dado el carácter complejo y multidimensional que da cuerpo a este constructo tan relevante en el área de la educación social y al que se han dedicado numerosos estudios tanto desde el punto de vista teórico como empírico.

Nuestra primera meta en esta primera fase va a ser el realizar una detallada revisión bibliográfica sobre algunos de estos estudios más

relevantes que han intentado acotar y delimitar dicho constructo; la amplitud y diversidad de variables consideradas en él; sus elementos aglutinantes y progresiva importancia dada por los investigadores a algunas de estas dimensiones. Para posteriormente y a partir de esta revisión bibliográfica, así como de nuestra propia reflexión psicológica, intentar elaborar un modelo teórico explicativo, concreto y coherente de dicho constructo. Modelo que habrá de servirnos de apoyatura teórica en este proyecto de investigación.

2ª FASE: Contraste empírico de este modelo teórico de competencia social y estimación de la validez social de las variables supuestamente componentes de dicho modelo.

La relativa abundancia de modelos teóricos sobre el constructo competencia social contrasta con la carencia, hasta el presente, de un modelo causal, fiable, validado empíricamente y comunmente aceptado por los científicos, que explique cuáles son en él los factores más relevantes que facilitan o dificultan en los individuos su adaptación social. Es decir, que de seguridad a cuantos trabajan en la enseñanza de esta competencia, de que lo hacen en la línea adecuada.

De ahí que la necesidad de conseguir este modelo causal contrastado convenientemente de modo empírico se considere, también, en este proyecto, como una tarea primordial y previa a todo intento de programación de la enseñanza de esta competencia. Pero al mismo tiempo como una tarea ardua, ya que en la actualidad no contamos con procedimientos satisfactorios de validación de los factores que supuestamente se cree integran esta competencia social; y los que a menudo se emplean para este fin, suelen atender solo a aspectos parciales de este constructo. Por lo que la elaboración de estos procedimientos será otra de las

tareas previas que tendremos que afrontar en este proyecto.

3ª FASE: Obtención de una serie de datos objetivos y normalizados tomados de una muestra representativa de estudiantes de Educación Secundaria, acerca de su nivel concreto de desarrollo de la competencia social, en relación con ciertas variables diferenciadoras tales como el sexo, la edad y curso en que se encuentran, el estilo educativo de sus padres y el tipo de centro escolar a que pertenecen.

Estos datos están orientados, primariamente, a la fundamentación y elaboración científica de nuestro programa de enseñanza de la competencia social a estos alumnos, objetivo final de nuestra investigación. Pero al mismo tiempo tratan de proporcionar a los educadores unos referentes concretos, que les ayuden a la posterior diagnosis y aplicación individualizada de este programa a sus propios alumnos.

4ª FASE: Propuesta de un programa de enseñanza de la competencia social a los adolescentes alumnos de Educación Secundaria a partir de los hallazgos de nuestra investigación y las orientaciones actuales de la Pedagogía sobre dicha enseñanza en este área.

Es un hecho comprobado que el origen de la escasa eficacia de muchos de los programas de intervención actualmente vigentes y destinados a menores escolarizados es debido a parte de su deficiente fundamentación científica, a la que hemos anteriormente aludido, al hecho de que muchos de ellos están destinados a ser llevados a cabo con técnicas intrusivas e inspiradas en la psicología clínica, fuera del horario escolar y con personal ajeno al equipo docente.

Acordes con los indicadores de la moderna pedagogía sobre este tipo de enseñanza con menores escolarizados, nuestro objetivo en la

cuarta fase de este proyecto es lograr una programación de la enseñanza de la competencia social a los alumnos de Educación Secundaria, inspirada en los supuestos teóricos y hallazgos empíricos de esta investigación, por supuesto, pero al mismo tiempo con posibilidades de ser integrada en el currículum explícito escolar, de ser impartida por el propio educador apoyado y ayudado por expertos y mediante procedimientos cercanos a la instrucción.

## **P R I M E R A   P A R T E**

### **ELABORACION DE UN MODELO TEORICO EXPLICATIVO DE LA COMPETENCIA**

**SOCIAL DE LOS ALUMNOS  
DE EDUCACION SECUNDARIA**

**1.- OBJETIVO GENERAL DE ESTA PRIMERA PARTE :**

El objetivo general de esta primera parte de esta investigación es,

como ya ya quedado indicado en la parte introductoria de la misma, la elaboración de un modelo teórico explicativo sobre los factores personales, actitudinales y cognitivos más relevantes que componen el constructo competencia para la adaptación social de los adolescentes:

## **2.- METAS PROPUESTAS :**

Las dos metas propuestas, orientadas a conseguir el objetivo general de esta primera fase, son dos:

a) Elaborar una detallada revisión bibliográfica sobre las investigaciones más relevantes que han pretendido lograr una definición explícita del constructo competencia para la adaptación social.

b) Delimitar el modelo teórico de competencia social que nos servirá de base en nuestra investigación.

## **3.-ESTUDIO DEL CONSTRUCTO COMPETENCIA SOCIAL, A PARTIR DE LA BIBLIOGRAFIA EXISTENTE.**

### **3.1.- Aproximación desde las definiciones teóricas.**

La validación de todo constructo teórico debe pasar necesariamente por dos fases de investigación (John, 1986). En primer lugar el logro de definiciones teóricas explícitas y en segundo lugar la consecución de la validación empírica de dicho modelo. En este primer apartado vamos a estudiar cómo los teóricos han intentado cumplimentar el prime-

ro de estos requisitos.

La realidad es que, actualmente, no existe una definición teórica de la competencia social que pueda considerarse como definitiva; pues el número de éstas viene a ser casi igual al de investigaciones realizadas en el área (Dodge, 1985).

Esto no obstante y pese a esta falta de consenso, vamos a intentar una aproximación al concepto de competencia social a través de las investigaciones realizadas, sobre todo dentro del contexto de la psicología cognitiva. Estas investigaciones, aunque han seguido líneas muy diversas, son convergentes en cuanto que se centran preferentemente en dos tipos de variables personales más responsables de las relaciones sociales: El pensamiento social y las actitudes sociales.

Las razones de este énfasis concedido al pensamiento social como variable de la competencia social pueden ser muchas y de muy diversa naturaleza, al conjugarse motivos de índole científico, académico, político y social. Una de ellas tal vez sea la caída de los modelos conductistas centrados en la adquisición de respuestas y la aparición de modelos cognitivos centrados en las estructuras cognitivas. Otra, el influjo de la sociedad actual más favorable a las tendencias educativas que acentúan la independencia de los alumnos para que, lejos de estar sometidos a las directrices del educador respecto a las tareas del aprendizaje, adquieran las estrategias adecuadas para conseguir estos cambios de conducta y controlar su comportamiento.

Todas estas causas juntas han creado un clima favorable al

enfoque del aprendizaje de la competencia para comportarse y relacionarse socialmente con eficacia, cláramente estratégico en el que predominan las actividades mentales planificadas del individuo. No es, pues, de extrañar, que la investigación se haya centrado en la identificación de estas estrategias mentales y en la elaboración de programas de intervención orientados a su enseñanza con objeto de mejorar el comportamiento social de los alumnos.

Pero sería un error pensar, sobre todo en el área de la intervención en el comportamiento social, que esta consideración estratégica cognitiva es la única perspectiva posible. Además de las estrategias cognitivas relacionadas con el comportamiento social existe otra variable independiente relacionada de modo relevante con dicho comportamiento y que ha sido fuente fecunda de investigación: la actitud social, entendida como predisposición aprendida que influye realmente en la conducta social en una determinada dirección. Esta actitud hace referencia a tres tipos de componentes esenciales e identificables: los valores sociales de la persona y sus sentimientos hacia las relaciones sociales y sus tendencias a actuar socialmente en un determinado sentido.

Sería interesante examinar si los exiguos resultados de algunos programas de intervención, centrados exclusivamente en la adquisición de estrategias cognitivas, no encuentran su explicación en el olvido de este enfoque actitudinal, complementario del enfoque estratégico que en ellos se hace.

En el estudio de ambas variables, pensamiento y actitud social, cabe, a su vez, distinguir dos líneas de investigación:

Una primera línea, más orientada al estudio de aquellos aspectos positivos de ambas variables o aspectos facilitadores del comportamiento social; y otra, más orientada a aquellos otros más negativos o inhibidores.

En relación con la primera línea de investigación está la definición de competencia social propuesta por Solomon y Col (1990) quien distingue en ella estos tres elementos componenciales:

1- **Elementos cognoscitivos**, como comprensión hacia los sentimientos, necesidades, motivos de los otros, concepciones del yo como amable, altruista, centrado en los demás: conocimiento sobre medios para resolver problemas interpersonales y ayudar a los otros en diversas situaciones; habilidad para razonar sobre cuestiones morales y sociales.

2- **Elementos actitudinales**, que pueden incluir la asunción de valores sociales como justicia, imparcialidad e igualdad de oportunidades; sentimientos de empatía, simpatía e interés por las personas; confianza en la bondad de los demás; tendencias a interrelacionarse de modo eficaz con los demás.

3- **Elementos procedurales**, relacionados con la destreza o modo hábil para relacionarse en determinadas situaciones específicas. Como son la negociación, la presentación de quejas, etc.

Las personas competentes en estos tres tipos de elementos son

sensibles y responden adecuadamente a las necesidades de los demás, asumen su responsabilidad para encontrar soluciones justas a los problemas y para proveer apoyo y soporte social a las personas que viven dentro de su entorno.

De modo más explícito, Dodge (1985) describe la competencia social como un proceso en el que entrarían en juego estos cinco elementos componentes:

- Un primer elemento, previo a todo procesamiento y toda respuesta a los estímulos sociales, estaría constituido por la **actitud prosocial básica** del individuo. Esta actitud prosocial básica es quien da significado a los comportamientos sociales.

- Un segundo elemento sería el **procesamiento cognitivo** por el individuo de la información y demandas específicas que le llega de esas situaciones sociales. En ella interviene el **pensamiento social**, compuesto por una serie de variables o atributos tales como el estilo cognitivo de la persona, su modo de percibir y evaluar dicha información y una serie de estrategias cognitivas que, según algunos autores, (Spivack y Shure, 1974; Selman y Yeates, 1989; Davidson y Sternberg, 1986), intervienen en la solución de los problemas sociales.

- Un tercer elemento sería la **pericia o ejecución habilidosa**, definida como la capacidad del individuo para responder flexiblemente a las circunstancias con el fin de obtener una relación social eficaz y satisfactoria.

- Un cuarto elemento sería la percepción que tiene el individuo de las **evaluaciones que hacen de su comportamiento social los que le**

**rodean**, en función de sus expectativas sobre dicho comportamiento.

- Un quinto elemento lo constituirían las **autoevaluaciones** de eficacia y éxito social que inciden también de algún modo en el autoconcepto de la persona a través de la comparación social.

Más recientemente, según López (1990-91) y desde una categorización más amplia del constructo competencia social, se han intentado aunar términos muy próximos entre sí, pensando que este constructo presenta dos vertientes de evaluación: una **personal**, que supondría la posesión por el individuo de una serie atributos y tendencias tales como la actitud prosocial, el autoconcepto positivo, la internalidad y controlabilidad de la causalidad percibida, etc, aspectos todos ellos que se contruyen a partir de y en interacción con los juicios de competencia evaluados desde el exterior; y otra vertiente exterior o **social**, que serían básicamente, en el caso de los adolescentes, las evaluaciones de los iguales, así como de sus padres y profesores.

De este modo, las raíces sobre las que se formulan las evaluaciones de éxito tanto intra como interpersonales, dependen de acciones de ámbitos concretos de la conducta, que a su vez dependen del contexto social donde se efectúan. La evaluaciones intrapersonales, como autoeficiencia o autoestima y las interpersonales, como el status social o la popularidad, se contemplan y se afectan recíprocamente, de manera que tiene sentido hablar de un área de educación del "desarrollo personal y social" (López, 1991).

Una segunda línea de investigación se ha centrado más bien en

definir las variables negativas que constituyen lo que podríamos llamar el polo opuesto de la competencia social; es decir, la incompetencia. Es una vía de aproximación indirecta que puede ser también fructífera a la hora de definir lo que es la competencia social. Estas investigaciones cabe clasificarlas en estos dos grandes grupos según las variables sobre las que se han centrado:

- Un primer grupo centrado sobre todo en el papel inhibitor de ciertas variables actitudinales y afectivas constituidas básicamente por la agresividad, la apatía, el retraimiento, la inhibición, la timidez y la ansiedad ( Peterson, 1965; Kohn, 1977; Achenbach y Edelbrock, 1979; Pelechano, 1987; Silva y Martorell, 1982).

- Un segundo grupo centrado sobre todo en el papel inhibitor de ciertos factores cognitivos como son la discriminación defectuosa e interpretación incorrecta de las señales sociales y las evaluaciones cognitivas incorrectas.

Según Arguile y Col (1967), para alcanzar las metas sociales, los individuos deben llevar a cabo comportamientos hábiles en una constante interacción con el medio social. El fracaso, la incompetencia social, se explica como un cortacircuito producido en algún punto de este ciclo; las interrupciones pueden producirse, por tanto, a nivel motivacional, perceptual, cognitivo o motor.

Así, para Trower (1982), los fallos más frecuentes respecto al nivel perceptivo son: 1) nivel reducido de discriminación y precisión; 2) errores sistemáticos ( por ejemplo, percibir a los demás sistemáticamente como más hostiles de lo que son; 3) estereotipos inexactos o uso abusivo de los mismos; 4) errores de atribución de la causalidad y

5) efectos de halo (percibir a la gente como consistentemente buena o mala).

Respecto al nivel cognitivo de traducción de las señales sociales, Trower menciona: 1) fracaso al evaluar alternativas; 2) fracaso al discriminar acciones apropiadas y efectivas; 3) no tomar decisiones o tardar en tomarlas; 4) fracaso en adquirir el conocimiento adecuado para tomar decisiones (por ejemplo, desconocimiento de las normas o reglas sociales; 5) tendencia a tomar decisiones negativas, debido a la baja autoestima y al uso de autoinstrucciones negativas.

Otros investigadores de este grupo se han centrado en estudiar el papel inhibitorio de las evaluaciones cognitivas incorrectas. Según éstos, en ciertos casos las personas conocen las conductas apropiadas para adaptarse a las situaciones sociales; si no consiguen hacerlo es debido a que su evaluación errónea de las situaciones, sus expectativas negativas de su actuación social (crítica y desaprobación de los demás) y las autorreferencias negativas que hacen de sí mismos, provocan en ellos respuestas emocionales inadaptadas que les llevan a evitar tales situaciones e inhibir los comportamientos inapropiados ( Clark y Arrowitz, 1975; Eisler y otros, 1978; Schwartz y Gottman, 1976; Smith y Saranson, 1975 ).

### **3.2.- Aproximación evaluativa.**

La validación de toda variable independiente debe pasar necesariamente por dos fases de investigación (John, 1986). Acabamos de estudiar cómo los teóricos han intentado cumplimentar el primero de los requisi-

tos, el de la validación teórica del constructo competencia social. Vamos ahora a estudiar los esfuerzos y adquisiciones realizados por los investigadores más autorizados en su intento de conseguir la validación empírica de este modelo.

Nuestros objetivos, en este apartado, van a ser cuatro fundamentalmente:

- Comprobar si existe convergencia entre los resultados de las diversas investigaciones sobre el constructo competencia para la adaptación social, condición esta indispensable para la generalización de sus resultados.

- Describir las dimensiones señaladas por cada investigador como indicadoras más significativas o relevantes del constructo competencia social; y examinar, a través de estos hallazgos, la posibilidad de vislumbrar una clasificación jerárquica y una estructura de estas dimensiones en dicho constructo.

- Estudiar si estas investigaciones aportan información empírica útil para la delimitación de estas dimensiones en la red nomológica de la socialización.

**Validez convergente de los instrumentos de evaluación empleados para identificar las dimensiones del constructo competencia para la adaptación social.**

Una cuestión previa que nos preocupa en el estudio de estas dimensiones es la de las posibles relaciones que pudieran encontrarse entre los diferentes métodos de evaluación empleados por los investigadores para la obtención de datos en su intento de identificar los componentes de la actitud social de los individuos. ¿Existe realmente una validez convergente satisfactoria entre ellos?. La contestación a esta pregunta es importante ya que de ella dependerá la posibilidad de que sus conclusiones sean o no generalizables.

Portal (1992) ha hecho una revisión de la bibliografía disponible y recopilable de los trabajos publicados entre 1976 y 1988 desde la base de datos del Psychological Abstracts, llegando a las siguientes conclusiones:

- Existe una diversidad, y casi ausencia, de una sistematización en los estudios sobre este campo. Esto incide en la calidad muy desigual en sus diseños y análisis; gran parte de los mismos son exploratorios y sin validación cruzada.

- No existe un cuerpo de trabajos referente a la correlación entre instrumentos de medida sobre este campo.

- No se han logrado conclusiones claras ni definitivas acerca de las posibles relaciones entre los diferentes procedimientos de medida empleados en los escasos trabajos de investigación que ofrecen datos al respecto.

- Por el contrario, los trabajos detectados, que se ocupan de alguna manera de esta cuestión, presentan desde un punto de vista

metodológico objeciones que llegan incluso a cuestionar en algunos casos la posibilidad de generalización, o más todavía, la interpretación literal de sus resultados.

A estas restricciones, de tipo formal, pueden añadirse otras referentes al contenido abordado por los trabajos. Baste señalar, por ejemplo, el reduccionismo al que se recurre frecuentemente en estos trabajos al evaluar las dimensiones de este componente actitudinal: Únicamente suele referirse en ellos, con demasiada frecuencia, a una o varias dimensiones preferentemente más de carácter negativo que positivo; o a destacar exclusivamente el interés por las actitudes o comportamientos ante los mayores, figuras de autoridad, en determinados rendimientos (predominantemente el académico) y sobre todo por las actitudes y conducta interpersonal o grupal con sus iguales. Únicamente en el caso de querer justificar la representatividad de determinadas dimensiones actitudinales puede pensarse en la utilidad y también en la ausencia de reduccionismo desde una perspectiva metodológica, cuando se cuenta con trabajos centrados únicamente en alguna de estas dimensiones.

A esta limitación hay que añadir otra no menos grave: la frecuencia con que en estos trabajos se pone en entredicho la claridad conceptual debido a la utilización indiscriminada que se hace en ellos de términos tan distintos como son el de actitud y conducta social, cooperación, ayuda, competición, etc.

Por lo tanto y atendiendo a estas razones, cabe concluir con Portal (1992), que existe una ausencia de validez convergente satisfactoria

entre los instrumentos de evaluación empleados. Resultados coherentes, por otro lado, con la ausencia de delimitación teórica precisa y detallada del constructo competencia social y sus diferentes componentes, a que anteriormente hemos aludido.

Concluimos por ello en este punto, con la propuesta de que la investigación futura en este área que nos ocupa, incluya estudios especializados en la búsqueda de validez convergente, orientados a descubrir si todos los métodos de evaluación empleados en este contexto, así como las distintos tipos de dimensiones señaladas en la competencia social, se correlacionan entre sí; a tratar de identificar cuál de estas dimensiones es la más adecuada para cada situación y persona.

#### **Dimensionalización de la variable actitud social como componente del constructo competencia para la adaptación social.**

A pesar de las limitaciones que acabamos de indicar, se destaca, sobre todo en ciertas investigaciones más señeras, una serie de factores aglutinantes que pueden sernos útiles como punto de partida en este proyecto de trabajo:

- La existencia de algunas revisiones que han ido surgiendo orientadas a ordenar y sistematizar el material con criterios lógicos o empíricos, como la realizada por Spivack y Swift (1974) con el material publicado en la década de los 60.

- La cada vez mayor importancia concedida a algunas dimensiones

actitudinales generales de la competencia social, que se repiten de un estudio a otro y demuestran un amplio rango de aplicación; éstas actitudes generales, a su vez, suelen ir acompañadas de otras más específicas o aisladas, que se encuentran, al contrario de las primeras, muy determinadas por las muestras, los evaluadores o los objetivos de un determinado estudio.

Vamos a analizar a continuación algunas investigaciones que nos muestran este progresivo proceso de decantación en los intentos de dimensionalizar los componentes actitudinales de la competencia social.

**a) Los primeros intentos de la teoría bifactorial:**

Una de las líneas de investigación más destacadas en estos intentos de dimensionalizar los componentes actitudinales de la competencia social ha sido la llamada "teoría bifactorial", expresada claramente por Kohn (1977) cuando indica que tanto las actitudes como las conductas sociales perturbadoras de la adaptación social se aglutinan básicamente en dos dimensiones.

Antecedente histórico de esta perspectiva son los trabajos de Peterson (1961), en los que este autor llegó a extraer, a partir del análisis de 427 casos representativos, dos factores que él denominó problemas de comportamiento social: problemas de conducta, básicamente caracterizados por la agresividad y problemas de personalidad, básicamente caracterizados como inhibición comportamental. Pese a que su autor es consciente de la ambigüedad conceptual de las denominaciones,

creo que resultan descriptivos: en un caso se expresan los impulsos liberados por el individuo frente a la sociedad y por los que ésta sufre; en el otro, los impulsos inhibidos del individuo y por los que éste sufre". Posteriormente, en su tesis doctoral, Paterson (1964) registró sistemáticamente la acción de 100 niños sin problemas mentales y estudiados en cinco clínicas, llegando a aislar los siguientes factores perturbadores: hiperactividad, retraimiento, inmadurez, tensión y ansiedad. Desgraciadamente la ambigüedad de conceptos y las situaciones artificiales en que realizó sus trabajos dificultan enormemente sus conclusiones.

Otro trabajo dentro de esta línea, probablemente el más importante dentro del mundo clínico es el Achenbach (1966), realizado en 600 niños, que fueron evaluados sobre 74 problemas. El primer factor actitudinal y de comportamiento que logró extraer es bipolar (internalización-externalización) estrechamente relacionado con timidez-agresión; el segundo, con presencia de sintomatología psicótica, fue calificado como psicopatología severa y difusa.

Miller (1972), con participación de los padres, contruyó una escala de 163 items, Louisville Behavior Check List, que arrojó ocho factores de primer orden y dos de segundo: agresión (que correspondía a agresión infantil, hiperactividad y conducta antisocial) e inhibición (con los factores de inhibición social, sensibilidad o combinación de stress, conductas de somatización impulsiva y de rivalidad y miedo a objetos concretos y alteraciones en el aprendizaje).

Otra línea de trabajo la constituyen los estudios más directamente relacionados con el mundo educativo. Pusser y McCandless (1974), aislaron cinco dimensiones de socialización en un barrio de niños pobres, blancos y negros. El primer factor fue denominado facilidad verbal; al segundo se le denominó rivalidad con ansiedad y retraimiento social; al tercero, rivalidad con ansiedad y agresión; y al cuarto, alienación. Sus autores afirman que con estos factores eran capaces de predecir el rendimiento escolar en los primeros cursos.

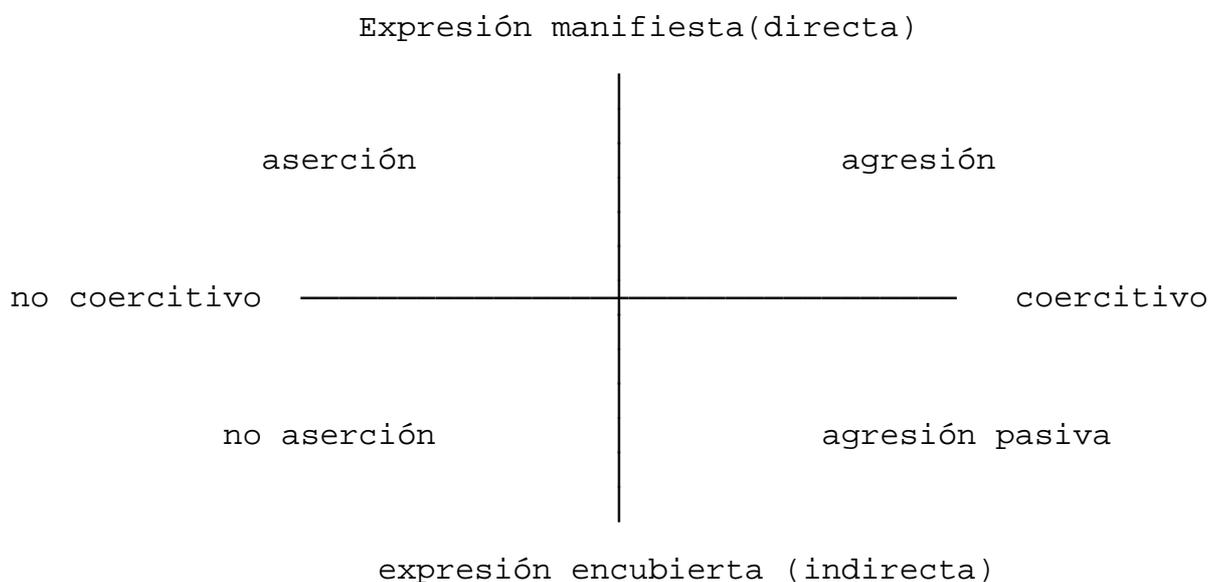
Kohn junto con Rosman (1972), desarrollaron un modelo de dos factores acerca del funcionamiento socio-emocional de los niños en los centros escolares. Al factor I le denominaron interés-participación versus apatía-huída y al factor II, cooperación-sumisión versus ira-provocación. Estos autores comprobaron que estas dimensiones:

a) evalúan en forma relativamente permanente atributos actitudinales en distintos centros escolares y a lo largo del período de escolarización ; b) son medidas válidas de la salud-alteración socioemocional; c) son relevantes para el funcionamiento escolar más tardío .

Quay y Peterson (1967) han aislado como dimensiones problemáticas los "desórdenes de actitud y comportamiento social " (hostilidad, agresión, externalización) y la "ansiedad y el retraimiento en la interacción social" (problemas de personalidad, apatía, inhibición, internalización).

Una aportación interesante es también la realizada por DeGiovani al proponer su modelo bidimensional de la socialización (citado por Del Greso,1983). Es este un modelo de naturaleza tetrafactorial.

En él se diferencia la conducta en función de dos variables bipolares que al combinarse dan lugar a cuatro tipos de comportamiento: la variable coacción versus no coacción y la variable expresión manifiesta versus encubierta.



**b) Aportaciones de Leonard Gordon al conocimiento de los valores actitudinales interpersonales.**

Una de las novedades de Gordon (1991), por contraposición con las anteriores investigaciones, tal vez sea el que su trabajo está orientado a identificar exclusivamente los aspectos positivos, los valores, referentes a las actitudes interpersonales de los individuos. A este fin ha elaborado un cuestionario (SIV) sobre las siguientes consideraciones teóricas que le sirvieron de base:

- El cuestionario debería estar orientado a medir la forma en que un individuo se relacionaba con los demás y los otros se relacionan con él.
  
- El campo de interés se centraría en la gente y conductas llamadas normales, con exclusión de los comportamientos patológicos, delictivos o claramente desviantes.
  
- Habrían de incluirse aquellas dimensiones en las que pudiera esperarse un grado razonable de variabilidad en diversos subgrupos de población. Consecuentemente, el contenido de una dimensión habría de representar algo "importante" al menos para una proporción significativa de cada subgrupo.
  
- Para la inclusión de determinado tipo de actitudes se tendrían en cuenta los trabajos de otros científicos e investigadores y, entre ellos, se decidiría por los que al parecer son más destacados en una variedad de circunstancias.
  
- Puesto que la precisión en la descripción debería ser característica importante del instrumento, las dimensiones incluidas habrían de ser suficientemente independientes entre sí. Con este objeto se emplearía el análisis factorial para establecer un conjunto de dimensiones ortogonales e identificar los elementos altamente correlacionados con cada una de las dimensiones.
  
- Puesto que los valores interpersonales incluidos en estas ten-

dencias actitudinales deberían ser, en conjunto, estimados favorablemente o considerados socialmente aceptables, el objeto de medida habría de ser la relativa importancia atribuida por el sujeto a cada uno de ellos. Consecuentemente parecía conveniente la utilización de un método de elección forzosa.

A partir de estas bases, Gordon emprendió una revisión de la literatura más destacada en cada campo para establecer un conjunto de hipótesis que pudieran ser utilizadas en su investigación. Gordon se fijó, en las necesidades manifiestas de Murray (1938); los factores aislados en los análisis de Guilford, Christensen, Frick y Merrifield (1957); el esquema de valores ideado por White (1951) y las dimensión de "valor-trabajo" de Mooney(1941), por considerarlas muy relevantes para su investigación.

Sobre esta revisión bibliográfica Gordon elaboró doscientos elementos. Posteriormente, en un análisis factorial de las respuestas proporcionadas por una muestra de jóvenes, aparecieron claramente estos siete factores ortogonales:

- Estímulo (S), es decir, ser tratado con comprensión, recibiendo apoyo por parte de los demás; ser tratado con amabilidad y consideración.

- Conformidad (C) es decir, hacer lo que es socialmente correcto, siguiendo estrictamente las normas; hacer lo que es aceptado e idóneo, conseguir el reconocimiento de los demás.

- Reconocimiento (R), es decir, ser bien visto y admirado, ser considerado como persona importante, llamar favorablemente la atención, conseguir el reconocimiento de los demás.

- Independencia (I), es decir, tener derecho a hacer lo que uno quiere hacer, ser libre para decidir por uno mismo, ser capaz de actuar según su propio criterio.

- Benevolencia (B), es decir, hacer cosas por los demás y compartirlas con ellos, ayudar a los pocos afortunados, ser generoso.

- Liderazgo (L), es decir, estar al cargo de otras personas teniendo autoridad sobre ellas, estar en un puesto de mando o poder.

Esta escalas, cuyos elementos han sido validados por el análisis factorial, se las considera, por el mismo hecho, dotadas de una validez factorial. Esto no obstante y, puesto que esta validación no se puede considerar completa hasta obtener de ella una validación empírica, se ha relacionado en España esta escala con otras medidas de rasgos cognitivos, actitudinales o de personalidad, lo que le puede permitir un mejor conocimiento de lo que con esta escala se está realmente midiendo.

**c) La escala ESE-1 y ESE-2, de Pelechano y Baguena.**

En la Universidad de Valencia y a cargo de un equipo dirigido por el profesor Pelechano se realizaron en la década de los 70 una serie de

trabajos orientados a detectar diversos aspectos de la socialización de los escolares. (Pelechano, 1987). Lamentablemente estos trabajos adolecen de la misma limitación señalada en algunos de los anteriormente citados: la ambigüedad y frecuente confusión que en ellos hacen sus autores entre actitud y comportamiento social.

Sus autores se decantan, previo a todo análisis estadístico, por una solución bifactorial: dimensiones positivas de la socialización y dimensiones negativas. Para medir ambas dimensiones construyeron dos escalas: La ESE-1 para los factores positivos y la ESE-2 para los negativos.

Para la primera escala, la ESE-1, tras una meticulosa revisión bibliográfica y teniendo en cuenta las aportaciones de Bijou y Peterson (1968), Breyer y Calchera (1971), Cohen (1974) Goodwin y Coates (1975), Magnusson, Duner y Zetterblom (1975), Pelechano (1976) y Pusser y McCandless (1974), sus autores reunieron 100 ítems sobre actitudes y conductas referentes a determinadas áreas relacionadas con la socialización de los alumnos normales. Posteriormente y como consecuencia del análisis factorial de los resultados obtenidos en su aplicación a una muestra de alumnos de Primaria, se llegó a encontrar una estructura definida por cuatro factores:

- I- Un primer factor positivo que reúne la escala de **colaboración** con el profesor y compañeros
- II- Un segundo factor que reúne la escala de **respeto** hacia los demás y sí mismo y de **responsabilidad**.

III- Un tercer factor que reúne la escala de **popularidad y liderazgo**.

IV- Un cuarto factor que reúne la escala de **actitud diferencial positiva** ante tareas escolares y extraescolares.-

La segunda escala, ESE-2, sobre hábitos perturbadores o negativos de la socialización sus autores la construyeron sobre una anterior, ETC-1 de Pelechano (1975), formada por una serie de items, producto de la observación de los profesores. En el tratamiento factorial de los resultados obtenidos en su aplicación sus autores obtuvieron una estructura factorial compuesta por estos dos factores.

I- Un primer factor que puede calificarse como de **hiperactividad y/o agresividad**. Explica un 24,34 % de la varianza total y un 34,76 % de la extraída en la rotación

II- Un segundo factor que puede calificarse de **inseguridad y retraimiento social** con importantes componentes de torpeza. Explica un 13,48% de la varianza total y un 19,25% de la extraída en la rotación.

**d) La batería de socialización, de Silva y Martorell.**

Tal vez sea uno de los trabajos más completos y aprovechables para

los fines que nos ocupan en esta investigación. Una objeción sería es que en él persiste la ambigüedad denunciada en las anteriores investigaciones en torno al empleo indiscriminado y ambiguo de ítems que se refieren tanto a comportamientos como actitudes sociales.

La escala BAS de Silva y Martorell (1983), en sus diferentes versiones (para alumnos, padres y profesores) está formada por un conjunto de escalas de estimación (rating scales) para evaluar la socialización de niños y adolescentes de seis a quince años en ambientes escolares y extraescolares. Estas escalas encuentran sus precedentes inmediatos, manifiestan sus autores, en varios instrumentos previos: la escala ETC-1 de Pelechano (1975), la escala AHS-1 de Silva y López de Silva (1975) y las escalas ESE-1 y ESE-2 de Pelechano (1980).

La estructura de la escala BAS se determinó estrictamente mediante el análisis factorial; se eligió la rotación varimax sobre componentes principales para dispersar al máximo la varianza en escalas que tuviesen un mínimo posible de redundancia.

Los últimos análisis factoriales de los datos obtenidos en la aplicación de la escala BAS-3 a la muestra que figura en la tabla 1, arrojaron los resultados que aparecen en la tabla 2.

Tabla 1 : Muestra de factorización para los análisis del BAS-3.

Curso	varones	mujeres	total
5° a 8° EGB	269	296	565
BUP/FP	355	349	704
Total	624	645	1.269

Tabla 2 : Resultados del análisis factorial

Factores	% de varianza explicada
1-Consideración de los demás.....	7,9
2-Ansiedad social-timidez.....	7,3
3-Liderezgo.....	6,6
4-Retraimiento social.....	6,5
5-Autocontrol en las relaciones sociales.....	5,4
6-Agresividad.....	3,9

A partir de las seis escalas surgidas de los seis factores de la tabla 2, mas la escala de sinceridad, se calcularon las intercorrelaciones que figuran en la tabla 3 y posterior análisis factorial con relación a ellas de la tabla 4 .

Tabla 3 : Intercorrelaciones de las escalas de socialización

Variables.....	Co	At	Li	Re	Ac	Ag	S
Co.Consideración otros....	-	0,04	0,48	- 0,40	0,41	-0,27	- 0,54
At.Ansiedad social-timidez	-	-	-0,34	0,46	-0,13	0,21	0,11
Li.Liderezgo.....			--	-0,48	0,22	-0,12	-0,38
Re.Retraimiento social....				--	-0,25	0,31	0,34
Ac.Autocontrol en las relacio/					--	-0,51	-0,55
Ag.Agresividad.....						--	-0,44

Tabla 4: Matriz factorial de las escalas de socialización.  
Rotación varimax.

	F1	F2	h2
Co.Consideración con los demás.....	0,64	0,32	0,52
At.Ansiedad social-timidez.....	0,04	-0,77	0,59
Li.Liderezgo.....	0,22	0,74	0,60
Re.Retraimiento social.....	-0,30	-0,77	0,68
Ac.Autocontrol en las relaciones sociales	0,83	0,07	0,69
Ag.Agresividad.....	-0,70	-0,06	0,50
S.Sinceridad.....	-0,80	-0,19	0,68

Como puede apreciarse, estos resultados encontrados favorecen una solución bifactorial. Los dos factores de la solución BAS-3 son claramente bipolares. El primero reúne en su polo positivo las escalas de consideración con los demás y autocontrol en las relaciones sociales y, en su polo negativo, la escala de agresividad. Puede denominarse este primer factor actitud y conducta social versus an-tisocial.

Por su parte, el segundo factor está representado en su polo positivo por la escala de liderazgo y en su polo negativo por las escalas de ansiedad-timidez y retraimiento social. Puede denominarse este factor sociabilidad versus insociabilidad.

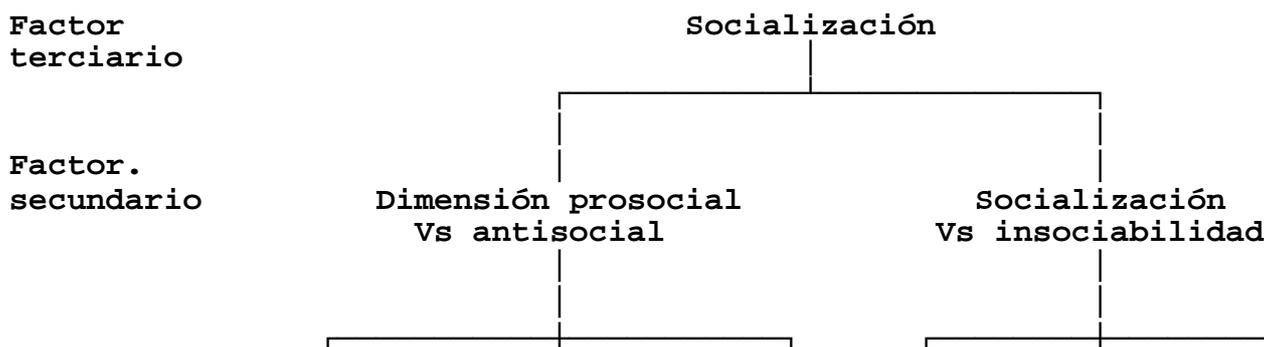
El primer factor representa así los polos "prosocial versus anti-social" y el segundo, los polos "sociable versus no sociable". Si en el

primer factor se trata la polaridad "a favor-en contra" de los demás, en el segundo se considera la polaridad "centro-periferia" en el ámbito del círculo social en el que la persona se mueve.

Por otra parte, resulta que el coeficiente de correlación entre las escalas primarias es bastante elevado (0,36) así como el coeficiente de relación entre las dos escalas secundarias denominadas "conducta prosocial versus antisocial y sociabilidad versus insociabilidad (0,40-). Todo ello lleva a sus autores a postular un denominador común a las escalas de socialización, a una dimensión "terciaria" de socialización donde se incluyen todas las escalas del instrumento BAS-3.

De este modo, nos encontramos con una estructura claramente jerárquica de las dimensiones de la socialización que comprende: 6 escalas primarias, 2 secundarias y 1 terciaria. Estructura que aparece resumida en la figura 1.

Figura 1.- Estructura de las dimensiones de socialización en la infancia tardía y adolescencia, según los datos del BAS-3.



Factor primario social	Consideración con los demás	Autocontrol en relación	Agresi.	Lider.	Retrai/	Ansie/
Items						

Las correlaciones encontradas entre las escalas primarias, secundarias y terciarias, así como la escala de "sinceridad" aparecen reunidas en la siguiente tabla 5:

Tabla 5 : Correlaciones de las escalas primarias con las escalas secundarias y terciarias de socialización.

Escalas primarias	C.prosodia/ vs. antiso/.	Escalas secund. Sociabilidad vs insociabilidad	Socialización
Escala Co.....	0,82	0,38	0,68
Escala At.....	-0,13	-0,77	-0,59
Escala Li.....	0,40	0,77	0,73
Escala Re.....	-0,42	-0,81	-0,76
Escala Ac.....	0,81	0,25	0,58
Escala Ag.....	-0,65	-0,27	-0,52
Escala S.....	-0,67	-0,35	-0,58

De estos resultados de esta tabla pueden sacarse las siguientes conclusiones:

- De las correlaciones entre escalas primarias y secundarias:

a) Lógicamente las más altas se dan entre las escalas primarias y su correspondiente escala secundaria, de la cual forman parte.

b) Además, aparecen correlaciones "cruzadas" de cierta relevancia, ya que se logran entre escalas primarias y precisamente la escala secundaria que no les es propia, exactamente entre liderazgo y retraimiento social y la primera escala secundaria, a la vez que entre consideración con los demás y la segunda.

- De las correlaciones entre escalas primarias y terciarias se pone en evidencia la constante y esperada correlación elevada entre la escala general y cada una de las escalas primarias.

- Por último, entre las correlaciones correspondientes a la escala de "sinceridad", los resultados son coherentes con los encontrados en trabajos previos (Silva y Martorell, 1983).

**e) Delimitación del concepto de actitud prosocial en la red nomológica de la socialización.**

En casi todas las investigaciones analizadas anteriormente existen intentos más o menos afortunados de correlacionar los resultados obtenidos a través de los diferentes instrumentos de evaluación del componente actitudinal de la competencia social con otras variables tales como la personalidad, inteligencia y rendimiento académico. Personalidad e inteligencia pueden aclarar la red nomológica del constructo implicado, mientras que los resultados obtenidos en las escalas de actitud social, pueden completar una visión más estructural y multivariada del rendimiento académico con un área de relaciones no exploradas en otras investigaciones.

Así, la escala SIV de Gordon se ha relacionado con los cuestionarios de personalidad CEP de Pinillos, encontrándose correlaciones positivas y significativas entre la escala S (estímulo) del SIV y el control emotivo del CEP; entre éste control y la escala L (liderazgo) de la escala de Gordon. Igualmente se encuentra una elevada correlación negativa entre la escala C (conformidad social) del SIV y Sinceridad del CEP.

En esta misma línea, Echevarría (1969) ha encontrado correlación entre los factores del SIV con la tríada neurótica del MMPI en una muestra de estudiantes madrileños. De esta forma, los datos permiten constatar que quienes poseen tendencias hipocondríacas manifiestan especial tendencia a la conformidad con las normas, dependencia de los demás y tendencia a la benevolencia o consideración con el prójimo. El grupo de tendencias depresivas muestra una escasa tendencia a la independencia y deseo de mando y alto grado de benevolencia. A las tendencias histéricas corresponden una baja aceptación de las normas y destacada benevolencia. Y finalmente, quienes poseen tendencias psicopáticas muestran escasa necesidad de apoyo o estímulo afectivo y acentuada independencia.

Parecidos intentos encontramos en los trabajos de Pelechano (1987) . En la estimación de la validación cruzada de sus dos escalas ESE-1 y ESE-2, pidieron sus autores a los profesores que calificaran globalmente por su rendimiento académico a sus alumnos a los que les fueron aplicadas ambas escalas.

La correlación entre esta variable con los items de la escala

ESE-1 muestra una serie de coeficientes positivos referentes a los items que hablan de actitud responsable, cooperación, capacidad de iniciativa y liderazgo y respeto por las normas que rigen la clase.

La correlación de los items de la escala ESE-2 con el rendimiento académico da una serie de resultados no especialmente coherentes. Es cierto, indican sus autores, que en caso de alteraciones comportamentales graves, el rendimiento académico se resiente, hasta tal punto, que el alumno tiene que abandonar muchas veces el colegio. Pero lo que es cierto en casos extremos, puede no serlo en casos menos graves

Estos datos de ambas escalas llevan a los autores de este trabajo a dos tipos de conclusiones:

En primer lugar que, sobre los mismos jueces y alumnos calificados, la relación entre rendimiento escolar y aspectos de socialización es mayor en el caso de los positivos que en los perturbadores, lo que hablaría de una asimetría funcional y el que los profesores fijasen más su atención sobre los aspectos facilitadores de la socialización que sobre los perturbadores a la hora de emitir una calificación escolar (esto es, que, en lenguaje coloquial, se tendiese a favorecer al "buen chico" en mayor medida que a desfavorecer o perjudicar al "mal chico").

En segundo lugar, que estos resultados hablan así mismo sobre la existencia de una asimetría en valor funcional de las dos dimensiones perturbadoras que han aislado sus autores: lo que se encon-

traría más penalizado en el centro escolar no sería la hiperactividad-agresión, sino el retraimiento, la inhibición comportamental y el no colaboracionismo pasivo.

Silva y Martorell han correlacionado los resultados de sus escalas de socialización con las variables personalidad, inteligencia y rendimiento académico.

En la correlación de la escala BAS con la variable personalidad, evaluada a través del cuestionario EPQ-J se llegaron a los siguientes resultados:

1.- Socialización y autoconcepto arroja una correlación alta ( $r= 0,63$ ) con la particularidad de que:

- \* autoconcepto y socialización versus insociabilidad comparten un 40% de la varianza ( $r=0,63$ ).

- \* mientras que autoconcepto y conducta prosocial versus antisocial comparten sólo un 18,5% de la varianza ( $r=0,43$ ).

Y si bien para ambas escalas de socialización se encuentra una correlación moderada con aspectos del autoconcepto implicados con la vertiente académica, la escala de conducta prosocial versus antisocial presenta una relación con aspectos del autoconcepto implicados en la importancia que conllevan las figuras paternas y en una conducta honesta y veraz, así como en conductas que demuestran irritabilidad; por su parte, en cambio, la escala de sociabilidad versus insociabilidad está relacionada con aspectos de autoconcepto que tienen que ver con apariencia física, así como con aspectos que tienen conexión con la relación social, tanto con personas del mismo

sexo como con personas del sexo opuesto.

2- Socialización y refuerzos arroja correlaciones significativamente positivas, poniendo de manifiesto diferencias moderadas en tanto que:

- \* ante la escala de conducta prosocial versus antisocial cobran más importancia los refuerzos relativos a actividades en el ámbito familiar y de actividades con los padres.

- \* mientras que ante la escala de sociabilidad versus insociabilidad destacan los refuerzos relacionados con actividades sociales y deportivas.

3.- Socialización y asertividad mostraron correlaciones positivas (escala general y secundarias de socialización), y significativa superior a 0,20 (escalas primarias de socialización) con matices diferenciales en la dirección de:

- \* relación importante y, lógicamente, negativa entre conducta prosocial versus antisocial y agresividad;

- \* correlación nula entre sociabilidad versus insociabilidad y agresividad;

- \* correlación significativa y negativa entre sociabilidad versus insociabilidad y sumisión;

- \* así como correlación insignificante entre conducta prosocial versus antisocial y sumisión.

4.- Socialización, ansiedad y miedos destacan en su perfil diferencial de correlaciones con:

\* una correlación negativa más alta de ansiedad y miedos con la escala de sociabilidad versus insociabilidad;

\* una relación prácticamente nula entre conducta prosocial versus antisocial y miedos, así como baja para el caso de la ansiedad.

5.- Socialización, depresión y creencias irracionales ofrecen igualmente resultados coherentes:

a) en el caso de la socialización/depresión

\* con destacadas correlaciones positivas entre socialización y felicidad;

\* al igual que correlaciones destacadas, pero lógicamente negativas en el caso de socialización y depresión;

\* compartiendo conducta prosocial y depresión un 12,3% de la varianza (en su correlación de signo negativo) y un 37,2% de varianza en socialización y depresión (en su correlación igualmente de signo negativo).

b) en el caso de socialización/creencias irracionales:

\* conducta prosocial comparte una varianza menor (1,7%) que la sociabilidad (8,4%) con creencias irracionales recayendo, pues, casi todo el peso de la correlación negativa en la relación entre sociabilidad y creencias irracionales;

\* y encontrándose la única correlación entre escalas primarias de socialización y creencias irracionales en la escala de ansiedad-timidez ( $r=0,37$ )(Silva y Martorell, 1991).

6.-En la correlación de la escala de socialización BAS y la inteligencia se ha encontrado que, la mayor relación se encuentra en

las estimaciones de dicha inteligencia realizadas por los profesores (0,39); siendo menor con la estimación realizada por los padres (0,18). La mayor relación se concentra en la escala Liderazgo.

Por otro lado se observan tendencias diferenciales en esta correlación. Así:

a) la correlación inteligencia-socialización es mayor en la primera etapa de Educación Primaria y luego ambas variables se hacen más independientes.

b) Las correlaciones más significativas se encuentran en las escalas facilitadoras de la socialización, mientras que los aspectos perturbadores parecen afectar menos a lo intelectual con lo que muestran más independencia.

c) Entre los aspectos facilitadores, la escala jovialidad no muestra relación significativa y las escalas sensibilidad y respeto-autocontrol presentan una relación moderada.

En resumen, la relación entre inteligencia y socialización es escasa, diferenciada y decreciente.

7.-En la correlación entre la escala de socialización BAS y rendimiento académico se han encontrado, en general, resultados moderados, pero importantes. Por lo que parece ser que las dimensiones de la socialización deben ser tenidas en cuenta en los estudios de predicción del rendimiento académico y en la complejidad de éste.

### **3.3.- Dimensionalización del pensamiento social como variable interviniente del constructo competencia social.**

#### **a) El pensamiento social. Sus dimensiones**

Al tratar de ofrecer una definición descriptiva de los componentes del constructo competencia social formulábamos la hipótesis, al comienzo de este trabajo, de que estos fueran fundamentalmente de dos clases: Uno de ellos, sobre la que acabamos de ocuparnos, eran las actitudes sociales o disposiciones del individuo ante las relaciones sociales. Otro, el pensamiento prosocial.

El pensamiento social, por contraposición con el llamado pensamiento impersonal (referido al mundo físico, al tiempo, al movimiento y al espacio), está orientado a la comprensión de la gente y sus interacciones; el que nos permite hacer inferencias con respecto a los otros, ponernos en su lugar, comprender las percepciones de los otros con respecto a él mismo y comprender los fenómenos sociales, políticos, económicos y legales (Little, 1978; McColgan, 1975; Selman y Yando, 1980). La cognición social es, básicamente, la capacidad para comprender a otras personas y solucionar problemas interpersonales (Spivack, Platt y Shure, 1976; Temoshok, 1978).

A pesar de que aun no conocemos la relación entre ambos tipos de inteligencia, parece claro, sin embargo, que la cognición social

no es lo mismo que aquello que resulta medido mediante los clásicos tests de inteligencia (Allen, Clinsky, Lasen, Lochman y Selinger, 1976). Lo que explica que la relación entre ambos tipo de inteligencia no sea elevada y, aun cuando estas son significativas, explican una cantidad muy pequeña de varianza (Spivack y Col, 1976).

Ross y su equipo (1980-1985), llevaron a cabo una investigación comprehensiva de la literatura referente a los inadaptados sociales, con objeto de determinar si existía suficiente evidencia empírica, que indicara que los individuos inadaptados y adaptados diferían en el funcionamiento de su pensamiento prosocial, así como para averiguar si la conducta inadaptada estaba asociada con un funcionamiento cognitivo prosocial inadecuado. Empleando el término pensamiento prosocial como categoría que englobaba diversos términos, su trabajo reveló un cuerpo considerable de investigación acerca de la relación entre pensamiento prosocial y conducta inadaptada.

No obstante, consideramos que la investigación actual no ha avanzado lo suficiente como para ofrecernos un sistema de clasificación explícito y fiable con respecto a las distintas funciones cognitivas de este pensamiento que median la relación con la conducta inadaptada; lo que explica que en este trabajo nos limitemos solo al estudio, entre las variables investigadas, a aquellas que más fiabilidad empírica presentan: la percepción de la realidad social como mediadora de la adaptación social del individuo, los estilos cognitivos de pensamiento y la posesión de estrategias cognitivas en la solución de problemas sociales.

**b) La percepción de la realidad social como mediadora de la adaptación social del individuo.**

**- La exactitud en la percepción interpersonal y el role taking:**

Existe un grupo notable de investigadores que han estudiado de modo especial el papel que unas percepciones interpersonales defectuosas e interpretaciones incorrectas de las señales sociales pueden desempeñar en la inadaptación social de los individuos( Argyle,1969; Bandura, 1965): Nivel reducido de discriminación y precisión, errores sistemáticos, estereotipos inexactos, uso abusivo de los mismos efectos de halo, etc.

Scantz (1975) ha señalado que existe un desarrollo general desde los juicios relacionados con las características concretas y visibles de las personas, como la apariencia y la conducta, hasta los juicios formulados sobre las características psicológicas y más ocultas, como los sentimientos y pensamientos. Precisamente la esfera social exige el empleo de los procesos cognitivos inferenciales. Así los sujetos deben adquirir habilidades de role-taking o empatía (la capacidad de ponerse en el lugar del otro desde el punto de vista afectivo, ya tratado al hablar de las actitudes, como cognitivo) y de toma de perspectiva social (la habilidad para comprender las reglas, convenciones, actitudes y conducta de los grupos sociales).

### **Las evaluaciones, expectativas y autorreferencias sobre la realidad social.**

Un cuerpo considerable de investigaciones han llegado a comprobar la relación existente entre el modo de interrelacionarse los individuos y su modo de evaluar las situaciones sociales, sus expectativas sobre su actuación en la interrelación (aceptación o rechazo de los demás) y las autorreferencias que estos se hacen a sí mismos. Así, cuando estas evaluaciones, expectativas y autorreferencias sobre las situaciones sociales son negativas, esto lleva a provocar en los individuos respuestas emocionales inadaptadas que les conduce a evitar dichas situaciones e inhibir los comportamientos apropiados.

En distintos estudios se ha puesto de manifiesto este importante influjo de las evaluaciones cognitivas inadaptadas. Así, al intentar comparar personas con elevada ansiedad social, no asertivas y carentes de habilidades sociales con personas de escasa ansiedad social, asertivas y socialmente competentes, se ha probado que lo que distingue a ambos grupos no es tanto el desconocimiento y carencia de las conductas apropiadas, cuanto la mayor preocupación que los primeros tienen por la evaluación de los demás, el percibir la retroalimentación de otras personas como más negativa (Smith y Saranson, 1975); esperar consecuencias menos favorables de sus actuaciones (Eisler y otros, 1978); autoevaluarse de modo inferior a la evaluación de observadores independientes (Clarck y Arkowitz, 1975); y sostener un diálogo interno conflictivo en el que las autorreferencias negativas compiten con las positivas (Schwartz y Gottman, 1976).

**La percepción de las causas del éxito o fracaso en la interacción social.**

Existe un abundante cuerpo de investigación que ha demostrado cómo la gente difiere en el grado en que creen poder influir en las cosas que ocurren en sus vidas.

Según esta creencia, Weiner (1984) distingue tres dimensiones por las que se pueden diferenciar los individuos (Tabla 6): el **locus de control**, que se refiere al modo como los individuos atribuyen las causas de su éxito o fracaso a factores internos, personales, o a factores externos a la persona; la **estabilidad**, que se refiere a la naturaleza temporal de la causa, que puede ser relativamente estable o cambiar de una situación a otra; la **controlabilidad**, que hace referencia al grado de control voluntario que puede ejercitarse sobre una causa.

Cada una de estas dimensiones se relaciona con las posibilidades de corrección de los individuos que presentan dificultades de adaptación social. Así, por ejemplo, dos chicos que sean igualmente deficientes en competencia social pueden ser muy diferentes en

Figura 2.-Causas del éxito o fracaso, según las dimensiones de Weiner

	L o c u s
--	-----------

	Interno		Externo	
Estabilidad	Estable	Inestable	Estable	Inestable
Controlable	Esfuerzo estable	Esfuerzo inmediato	Actitud estable	Ayuda infrecuente
Incontrolable	Capacidad	Talante	Dificultad de la tarea	Suerte

lo que se refiere a su flexibilidad para aprender nuevas conductas. Un chico puede creer que el control de las contingencias depende de los demás, puede pensar que las desgracias más insignificantes son catastróficas y esperar que en el futuro ocurra lo peor, mientras que otro chico puede percibir que tiene algún control sobre sus propias contingencias, que no reaccione con excesiva alarma ante los contratiempos y que vea su repertorio de comportamientos actuales como una condición temporal. El primer chico se resiste más al cambio, posee un sistema de creencias rígido y es pesimista respecto al futuro. Estos factores pueden contribuir a que sus patrones de conducta sean problemáticos y también interferir en mayor grado en sus tentativas para adquirir conductas adaptativas.

Se ha demostrado que el locus de control interno se relaciona con medidas generales de asertividad, rendimiento escolar, compromiso social, retraso de la gratificación, control del estrés y capacidad para llevar a cabo una acción social (Houston, 1971; Nowicki y Roudtree, 1971; Nowicki y Strickland, 1971; Rotter, 1966; Rotter y Mulry, 1965). Por regla general, cuanto mayor es la creencia de control interno de un niño, mayores son sus probabilidades de ser asertivo y de desarrollar además un repertorio socialmente efectivo

y apropiado.

En cuanto al locus de control externo, se ha demostrado que está relacionado con los conceptos de indefensión y desesperanza (Beck, Weissman, Lester y Trexler, 1974; Hiroto, 1974; Prociuk, Breen y Lussier, 1976). Estos conceptos se basan en la percepción, por parte del individuo, de la independencia entre su comportamiento y sus contingencias con resultados similares. El fracaso en el control del propio ambiente interpersonal puede conducir a una posible depresión, retraimiento social o extinción de las respuestas sociales adaptativas (Frey, 1976; Lazarus, 1976; Wolpe, 1958).

Además, los que perciben su estado de indefensión como "desesperado", pueden tener menos probabilidades de cambiar su comportamiento hacia una forma adaptativa. Las expectativas de que los sucesos son incontrolables, perjudica aún más a la previsión de pocos cambios en el futuro (Beck y cols, 1974).

#### **La percepción del clima social del hogar:**

Se refiere esta percepción al modo sistemático como tienden los adolescentes a ver el clima social de su hogar; el modo como les tratan sus padres. La hipótesis sobre la que se basa la importancia de esta percepción es que su modo de adaptarse socialmente a la realidad está mediada por dicho modo de percibir el clima social familiar, aunque éste pueda que no corresponda a una realidad objetiva.

Son numerosas las investigaciones que han establecido la existencia de un nexo evidente entre los diversos tipos de actitud y comportamiento de los padres y educadores y determinados rasgos de personalidad y de conducta social de los hijos o alumnos (Symonnds, 1939, 1949; Sears y Col, 1957; Schaefer y Bayley, 1963; Baurind, 1967).

Vamos a fijarnos aquí, en relación con los padres, sobre todo en dos dimensiones de su comportamiento que parecen ser especialmente importantes para el desarrollo de los distintos tipos de conducta social de sus hijos, según Baldwin, Kalhorn y Breese (1945) y Schaefer(1959). La una radica en la cuantía de la dedicación afectiva de los padres (en su aspecto negativo sería el retraimiento o el repudio) ; la otra estriva en la independencia y oportunidad de desplegar su personalidad que conceden al hijo ( en su aspecto negativo sería la represión y el control excesivo de la conducta del hijo). A estas dos dimensiones Becker (1964) ha añadido una tercera: la del acercamiento ansioso y emocional contra el alejamiento calmado. Vamos a ocuparnos de cada una de ellas:

- **Cariño versus hostilidad.** Becker (1964) define estas dos dimensiones con variables tales como afecto, comprensión, aprobación y amplio uso de la alabanza y disciplina, uso moderado del castigo físico, centralización en el niño, uso frecuente de explicaciones, uso de razones en la disciplina y respuesta positiva a la independencia en el extremo de cariño del continuo y de variables contrarias en el extremo de hostilidad del continuo.

Becker relaciona la presencia del cariño con lo que él llama técnicas amorosas de la disciplina y la presencia de la hostilidad con las técnicas de poderío. Las personas amorosas para disciplinar y socializar al niño incluirían la alabanza y razonamiento y también métodos con los que los padres manifiestan desilusión y una retracción del amor o una amenaza de la retracción. Las técnicas afirmativas del poder incluirían el castigo físico, órdenes obligatorias y amenazas verbales de castigo cuando el hijo no obedece.

Los efectos del comportamiento paterno que se caracteriza por esta dimensión actitudinal son, según Baldwin (1949) que cuando ésta es de aceptación afectiva la conducta del niño suele ser cooperativa, amistosa, leal, estable desde el punto de vista emocional y alegre, mientras que cuando es de hostilidad y rechazo, los hijos están más inclinados a la dependencia.

- **Tolerancia versus severidad.** Aluden estas actitudes al nivel de permisividad o rigor de los padres en el control de la conducta de los hijos. Baldwin (1949) encontró que los hijos de padres tolerantes obtuvieron más altas puntuaciones en tests de actividad y competición, mostrando mayor tendencia a la curiosidad, inconformismo y desobediencia.

Según se manifieste en contexto de cariño u hostilidad, la tolerancia y la severidad paterna parecen tener diversos efectos en la conducta del niño. Una serie de estudios citados por Becker (1964) parece indicar que la tolerancia combinada con la hostilidad aumenta la agresividad y el comportamiento mal controlado. Diversas

investigaciones sobre la trayectoria familiar de los niños delinquentes indican que existió una incidencia muy elevada de disciplina tolerante o laxa de parte de los padres, combinada con hostilidad. El aspecto punitivo de la hostilidad de los padres parece servir de modelo al niño, aumentando su comportamiento agresivo y su conducta tolerante y reforzándose dicho comportamiento agresivo.

Cuando aparece combinada la severidad con la hostilidad, las consecuencias en el niño parecen ser la retracción social, la ansiedad y ciertas formas de agresión dirigidas contra uno mismo. Watson (1957) en un estudio sobre el cariño de los padres contra la hostilidad confirma estos efectos de su combinación con la severidad.

Otras dimensiones familiares estudiadas por estos mismos autores (Schaefer, 1959; Becker, 1964; Baldwin, Kalhorn, Breese, 1949), en relación con el desarrollo social de los niños son el estilo **democrático, autoritario y permisivo**, siguiendo el antiguo modelo de Lewin y Lippitt (1938). Los efectos en los hijos de este modo de ejercer el control en el hogar son, según estos autores, los siguientes:

Los hijos de los hogares democráticos que solían dar también bastante afecto y apoyo emocional a sus hijos suelen distinguirse por ser socialmente extravertidos, tanto en situaciones sociales hostiles como cordiales; participar activamente en la escuela; tener una posición superior en su propio grupo y mostrar más originalidad y curiosidad. Mientras que los niños muy controlados en sus casas eran básicamente pasivos, poco agresivos y conformistas. La excesiva

indulgencia pareció fomentar características similares al exceso de control: pasividad, ausencia de agresividad y de originalidad, tendencia a ocupar una posición inferior en el grupo de compañeros.

**c) Los estilos cognitivos de la persona como mediadores de la adaptación social del individuo.**

Los estilos cognitivos se refieren a las diferencias en la forma en que los individuos perciben, piensan, aprenden, memorizan, resuelven problemas, etc. Se refieren, por lo tanto, más a la forma que al contenido de la actividad cognitiva. Su definición habrá de hacerse en término de procesos.

Pero los estilos cognitivos no solo son unas características que afectan a los aspectos cognitivos de la conducta, sino que también son importantes rasgos que influyen sobre la personalidad y la conducta social del individuo. Es obvio pensar, así lo confirman numerosas investigaciones, que en virtud de la unión funcional de la persona, sus procesos de adaptación social se verán indefectiblemente influenciados y mediados por sus estilos o modos diferenciales de control cognitivo. El problema que se nos plantea entonces aquí parece ser que no es tanto su posibilidad de influencia y mediación cuanto el cómo y en qué medida se dan éstos.

La tradición de la investigación sobre las vinculaciones entre los estilos cognitivos de la persona y sus modos peculiares de adaptarse a las situaciones sociales ha seguido dos líneas:

La primera línea de investigación está constituida por estudios clínicos de casos individuales. Una interesante monografía perteneciente a esta tradición clínica es la obra de Shapiro, "Neurotic Styles" (1965). Shapiro sostiene que el tipo de relación social de que dan muestra los neuróticos está determinada en parte por estilos amplios de pensamiento y conducta. Los obsesivos y paranoicos se caracterizan por un fuerte autocontrol cognitivo y una falta de espontaneidad en sus relaciones sociales; mientras que los impulsivos e histéricos, se caracterizan por ceder fácilmente a sus impulsos en dicha relación social, lo que les lleva frecuentemente a problemas con los demás. (Shapiro, 1965).

La segunda línea de investigación está constituída por estudios correlacionales entre los diversos estilos cognitivos y la adaptación social de la persona. Tres son los estilos cognitivos que más han acaparado la atención de los investigadores en el área que nos ocupa: El estilo impulsivo-reflexivo, el estilo dependencia-independencia de campo y el estilo convergencia-divergencia.

#### **Implicaciones del estilo cognitivo independencia versus dependencia de campo.**

Pemberton (1952) encontró que los sujetos independientes de campo revelan un mayor sentido de la identidad separada, es decir, tienen más conciencia de sus atributos, necesidades y sentimientos, que identifican como suyos y diferentes de los demás; se experimentan a sí mismos como personas separadas de los otros; tienen opiniones más independientes, aborrecen el sistema y la rutina; se mues-

tran fríos y ajenos a la conciencia social. Por el contrario, los sujetos dependientes de campo necesitan más apoyarse en fuentes externas para definir el contenido de sus actitudes, juicios y necesidades (Rudin y Stagner, 1958; Witkin, 1976); se dejan influir por las opiniones de los demás, son sensibles a las influencias sociales, pero a la vez se sienten interesados por la gente y se abren comunicativamente a otras personas (Witkin y Goodenough, 1977).

Un estudio de Hoffman (1978) ha revelado así mismo que los individuos independientes de campo son personas activas que funcionan con relativamente poco soporte del ambiente, muestran una acusada iniciativa personal y se muestran capaces de organizar y dominar las fuerzas sociales. En cambio los individuos dependientes se muestran pasivos, necesitan abundante apoyo social, no tienen iniciativa y se someten con facilidad a la autoridad correspondiente. Parece también que los independientes están más capacitados para el liderazgo, ya que pueden descubrir, estructurar y organizar los aspectos relevantes de una situación y, por eso mismo, tomar las decisiones oportunas. Quizá tenga que ver también el hecho de que en un grupo la persona activa se considera como líder.

De forma más explícitamente referido a la conducta interpersonal Konstant, N. y Forman, E. (1965) señalaban que los sujetos dependientes de campo están más atentos a las opiniones del prójimo, son sensibles a las referencias sociales, muestran una orientación interpersonal, son sociables, participativos, están abiertos emocionalmente hacia otros. Estas características favorecen la creación de

competencias y habilidades sociales. Mientras que los sujetos independientes de campo muestran una orientación impersonal, actitudes y habilidades contrarias a los dependientes de campo.

Por otra parte y ya dentro de los trastornos psicológicos las personas dependientes parece ser que presentan problemas de identidad, pasividad, alcoholismo y trastornos histéricos. Mientras que los independientes, por el contrario, problemas de delirios, manías de grandeza, agresividad y obsesiones compulsivas.

#### **Implicaciones de estilo cognitivo autocontrol reflexivo versus impulsividad.**

Kagan y Kogan (1970) definen la reflexividad-impulsividad como "relacionandola con el grado en que un sujeto reflexiona sobre la validez de sus hipótesis de solución de problemas que encierran incertidumbre de respuesta.

Los sujetos varían en torno a esta dimensión. Algunos se comportan impulsivamente, tienen un tiempo conceptual rápido y dan la primera hipótesis de solución que se les ocurre. Otros por el contrario, con tiempo conceptual más lento, actúan de forma reflexiva y se detienen a pensar considerando alternativas disponibles, pensando y comparando su validez, antes de decidirse por una solución al problema.

Se ha descubierto una abundante y consistente red de relaciones entre el constructo reflexividad-impulsividad y distintos tipos de

conducta social. La más importante tal vez sea las implicaciones que pueda presentar la impulsividad en la tarea de solución de problemas surgidos en la interacción social. En los problemas sociales la estrategia reflexiva y exploratoria sobre las distintas secuencias posibles en su resolución es un factor crucial de éxito. El sujeto que se comporta de modo impulsivo y no examina reflexivamente las distintas alternativas de acción, se expone, por el contrario, a tomar la primera que se presente y consecuentemente, a fracasar en la solución. Ahora bien, al darse cuenta de que no ha resuelto la tarea, probablemente se pondrá más nervioso que al principio, aumentará su ansiedad y, como consecuencia, la siguiente selección de respuesta será aun más deficiente, reduciéndose con ello la probabilidad de una solución acertada.

Este ciclo en los intentos de relación social puede repetirse y afirmarse con los años produciéndose problemas en la relación social-solución inadecuada-fracaso-ansiedad-segunda solución inadecuada-fracaso, etc., por lo que el individuo puede alejarse de las situaciones sociales problemáticas y adoptar actitudes hostiles hacia este tipo de tareas.

La impulsividad-reflexividad suele también relacionarse con otro tipo de problemas vinculados a la adaptación social. Así, se ha llegado a encontrar que, los individuos impulsivos suelen mostrar mayor tendencia a la excitabilidad y labilidad afectiva, que suele manifestarse en ellos por lo general de varios modos: por una predisposición a los arrebatos de ira, cólera, indignación, impaciencia, irritación y agresividad; por un aumento de la tensión nervio-

sa; por una mayor propensión a la ansiedad; por un mayor índice de conflictividad con los demás. Todo lo cual hace que sus relaciones con los compañeros sean pobres y puedan llegar a verse afectadas frecuentemente de modo negativo (Barkley, 1983; Cantwell, 1975; Homatidis y Konstantareas, 1981; Ross y Ross, 1976; Weiss y Hechtman, 1979).

También sus conductas en clase resultan con frecuencia inapropiadas y en general sus relaciones con los profesores son más negativas que los alumnos de control reflexivo. De igual modo, Block y Block (1980), en un estudio longitudinal realizado con escolares, llegan a la conclusión de que los chicos impulsivos son menos complacientes, más agresivos e inquieto que el resto de sus compañeros.

Mientras que los reflexivos suelen ser más controlados en sus emociones, más sensatos en sus juicios, más cautos en sus decisiones; aunque también pueden llegar a ser más fríos en la relación, más calculadores, más distantes, más insensibles a los otros, más rencorosos.

#### **Implicaciones del estilo cognitivo convergencia versus divergencia.**

Se dice de un individuo que posee un pensamiento convergente cuando muestra facilidad para la resolución de problemas que tienen una sola solución; y que posee un pensamiento divergente cuando tiene facilidad para la solución de problemas de respuesta abierta.

No son muchas las investigaciones que se han efectuado sobre las implicaciones que presenta para el individuo la posesión de uno u otro estilo en su adaptación social. En general, estas se muestran acordes en afirmar que en, sus niveles extremos, los individuos de pensamiento convergente muestran más tendencia a la rigidez de pensamiento, a las dificultades de adaptación social, al autoritarismo; son más serios, inexpresivos y formalistas. Mientras que los individuos de pensamiento divergente muestran más tendencia a comportarse de forma liberal, expresiva, emotiva; a adaptarse mejor a las cambiantes situaciones.

Un estudio de Kipper (1977), encontró que los delincuentes crónicos mostraban una conceptualización persistente o rígida, es decir, la tendencia a mantener una misma idea sin importar la evidencia contraria existente o bien la tendencia a conceptualizar las situaciones nuevas empleando para ello puntos de vista anteriores e inadecuados. Esto puede ser problemático cuando se trata de comprender y adaptarse a los problemas sociales o las situaciones complejas y/o cambiantes; además de propiciar una escasa tolerancia al estrés y, por extensión, la aparición de conductas antisociales como única forma de afrontar la situación estresante.

La convergencia cognitiva, en su forma extrema de rigidez, puede llevar al inadaptado o delincuente a reincidir en su conducta sin importarle el castigo recibido como reflejo de un déficit cognitivo básico: su incapacidad para desarrollar visiones alternativas de su mundo y formas también diversas de alcanzar las metas.

**d) Las estrategias cognitivas en la solución de problemas interpersonales, como mediadoras en la adaptación social del individuo.**

Un ajuste social adecuado requiere la capacidad de enfrentarse con éxito a las situaciones problemáticas que puedan surgir en la interacción con otras personas. Pero esta capacidad depende no solo de las habilidades cognitivas anteriormente mencionadas sino también de otras más específicas: 1) la sensibilidad para reconocer los problemas potenciales al tratar con la gente; 2) la habilidad para generar soluciones alternativas ante cualquier problema; 3) el considerar las consecuencias de estas soluciones, tanto para nosotros como para los demás; 4) el conceptualizar los medios necesarios para alcanzar la meta; 5) la habilidad para ver la relación causa-efecto entre nuestras acciones y la conducta de otra persona. (Spivack y Shure, 1974).

Se ha comprobado que los desórdenes de conducta suelen asociarse con un afrontamiento ineficaz de las situaciones interpersonales (Bandura, 1969; D'Zurilla y Goldfried, 1971).

Varios trabajos indican que los delincuentes jóvenes y adultos tienen habilidades cognitivas de solución de problemas muy pobres cuando los comparamos con grupos de control, a la vez que su pobre nivel de esas habilidades se asocia a un mayor nivel de agresividad e impulsividad.

Finalmente, la investigación también ha demostrado que estas

habilidades se relacionan positivamente con el nivel de ajuste a las instituciones correccionales (Higgins y Thies, 1981).

Parece razonable que el individuo con pobres habilidades cognitivas para la resolución de problemas sociales experimente continuamente situaciones de fracaso al intentar obtener lo que desea; lo que genera en él sentimientos de frustración y agresividad que le llevarán a elegir una vía ilegítima para conseguir el objetivo.

**e) Algunas problemas metodológicos en relación con la interpretación de los resultado de estas investigaciones sobre el pensamiento social.**

La revisión de la literatura que acabamos de hacer, aunque concisa, proporciona una cierta apoyatura empírica a la idea de que la cognición y el modo como se adapta el sujeto a las situaciones sociales están relacionados, así como que muchos inadaptados sociales presentan deficiencias cognitivas específicas.

No obstante, conviene señalar algunos problemas metodológicos en estas investigaciones que relativizan la interpretación de sus conclusiones:

En primer lugar está el empleo que se hace en ellas de unos mismos términos para indicar a veces funciones cognitivas diferentes. La falta de información acerca de la validez de los tests cognitivos empleados y un uso heterogéneo de estos, dificulta la comparación de los resultados. Por otra parte, hay muchas cuestiones

sin contestar con respecto a las relaciones existentes entre las distintas funciones cognitivas, las cuales se supone miden estos tests. Así mismo, aun no se conoce si la cognición social es un dominio unitario del comportamiento o es meramente un constructo compuesto por varias habilidades cognitivas interrelacionadas.

Los investigadores en muy pocas ocasiones han intentado averiguar si un pobre rendimiento en los tests cognitivos refleja una perturbación emocional, más que una deficiencia cognitiva. Y esto es importante, ya que los problemas emocionales persistentes pueden interferir gravemente el funcionamiento cognitivo de los inadaptados sociales, sin importar el nivel que tengan (Bowman, 1979).

Por último, la investigación efectuada no apoya la idea de Yolchelson y Samenow (1976), en el sentido de que todos los delinquentes o inadaptados tienen una personalidad psicopática, caracterizada por un pensamiento desviado, donde existen patrones de impulsividad, toma irresponsable de decisiones, pensamiento concreto y compartamentalizado y autopercepción como víctima, entre otros. Antes bien los estudios señalan lo contrario: los inadaptados no son un grupo homogéneo; muchos de ellos tienen deficiencias cognitivas, otros muchos no. Muchos individuos perfectamente racionales actúan de modo antisocial por motivos claros y explícitos.

En resumen, parece razonable concluir que, a pesar de los problemas metodológicos, existe una importante base empírica para considerar que algunos inadaptados tienen unas deficiencias cognitivas sustanciales, sin que necesariamente impliquen a todos los

aspectos del funcionamiento cognitivo (Templeman, 1979). Aunque los estudios revisados no clarifiquen del todo la naturaleza de la asociación entre la inadaptación y la cognición, parece obvio que un número importante de inadaptados tienen dificultades en algunos aspectos de su pensamiento.

También parece ser que en la inadaptación social las áreas cognitivas más afectadas son las relacionadas con la percepción social y la solución de problemas interpersonales.

### **3.4.- Otras variables intervinientes del constructo competencia para la adaptación social.**

**a) La edad:** La competencia para la adaptación social suele presentar características diferenciales en relación con el desarrollo del individuo. No es lo mismo la competencia de un niño que la de un adolescente.

Este desarrollo, como variable diferenciadora de la competencia social en los adolescentes, hace referencia a una serie de factores evolutivos que pueden orientar a éstos hacia una mayor plenitud de su maduración social. Estos factores, entre otros, son los siguientes (Moraleda 1992):

- La aparición del pensamiento abstracto y despertar al mundo de los valores que se da en esta edad. El adolescente, por compa-

ración con el niño, es ahora capaz de trascender más allá de las realidades inmediatas dadas y descubrir y comprender los valores morales y sociales. La moralidad del adolescente, por contraposición con la del niño que era heterónoma, tiende ahora a ser racional y altruista. Si bien aún muchos de los individuos presentan aun restos del anterior estadio no superados.

- El descubrimiento de su propia intimidad, mediante la introversión, que le hace más sensible no solo a su vida interior, al análisis y comprensión de sus propios sentimientos y motivaciones, sino al de los demás, mediante la empatía.

- El afán de solidaridad y necesidad de completarse que le lleva a buscar nuevas relaciones, a profundizar en la amistad. Los compañeros pueden ser un poderoso estímulo para el aprendizaje y desarrollo de la competencia social, pero también un grave obstáculo.

- La tendencia a la independencia y autonomía, junto con el nacimiento del pensamiento crítico, que lleva al adolescente a oponerse al mundo de los adultos y querer apoyarse solo sobre su juicio personal, para decidir lo que está bien o mal. Frecuentemente ambas tendencias suelen ser ocasión de frustración personal e inadaptación social en los adolescentes.

**b) El sexo:** Nos referimos aquí al hablar del sexo de los adolescentes como posible variable diferenciadora de su competencia para la adaptación social, no tanto a su realidad biológica, cuanto a su realidad social. La mayor parte de los psicólogos están de

acuerdo en que la dirección del proceso de socialización puede verse influida por las expectativas sociales sobre cada uno de los roles sexuales (Fernández.J,1988). De acuerdo a estas expectativas las personas suelen adaptar su aprendizaje de estrategias sociales y su comportamiento social. Así puede ocurrir que los varones muestren una mayor destreza en determinadas estrategias, por verse más reforzadas por su medio mientras que las mujeres muestren esta riqueza en otras. De acuerdo al nivel de adaptación de unos y otras a estas expectativas, pueden surgir en ambos diversos tipos de inadaptación.

**c) El contexto:** La intervención, objetivo final de este análisis del constructo competencia social, no puede quedar circunscrita al ámbito personal, sino que debe tener en cuenta el entorno o contexto de la situación de intervención. De ahí la necesidad de conocer la importancia de ciertas variables contextuales en la formación y mantenimiento de las variables personales independientes del comportamiento social. De esta forma, el marco de intervención se amplía trascendiendo los límites personales del alumno, para abarcar el marco general de su entorno, sobre todo el de la Familia y el Centro educativo, que de alguna manera condicionan y hasta determinan el signo e intensidad de la intervención educativa.

#### **4.- DELIMITACION DEL MODELO TEORICO DE COMPETENCIA SOCIAL QUE**

##### **SERVIRA DE BASE A NUESTRA INVESTIGACION : HIPOTESIS FUNDAMENTALES**

Después de la detallada revisión bibliográfica que acabamos de

hacer sobre los intentos de definir por los diversos investigadores el constructo competencia social, nuestra tarea en esta común búsqueda de identidad de este constructo, objetivo de esta primera parte de nuestra investigación, va a ser el intentar definir cual será nuestro personal ámbito o dominio de consideración respecto al mismo. Es decir, cuáles serán las variables que tendremos preferentemente en cuenta en él y por las que hemos optado en esta investigación. Estas variables o dimensiones constituirían el "sistema estructural" con el que nos enfrentaríamos.

Las bases para esta inclusión dependerán, por supuesto, de nuestra propia consideración teórica. Esto no obstante he aquí algunas otras consideraciones que tendremos también en cuenta:

- Las variables seleccionadas habrán de estar relacionadas con la adaptación social de los adolescentes.

- Para determinar el valor relevante de estas variables en dicha adaptación se tendrán en cuenta los trabajos de otros científicos e investigadores y entre ellas se decidirá por las que aparezcan más destacadas en una variedad de circunstancias.

- Las variables consideradas habrán de ser suficientemente independientes entre sí.

A partir de estas consideraciones, el modelo teórico de competencia social por el que hemos optado y que servirá de base a nuestra investigación, se define por las siguientes hipótesis fundamentales que habremos de someter a contraste empírico en la siguiente fase de este proyecto:

1.- La socialización la entendemos como un **fenómeno multidimensional**, en el que entran en juego dos tipos de variables: variables **actitudinales** (sistema de valores sociales, intereses, sentimientos, tendencias a actuar en relación con esos intereses y sentimientos) y variables **cognitivas** relacionadas con el pensamiento social (procesos y estrategias).

2.- Las variables del primer grupo, las **actitudinales**, presentan las siguientes características:

2.1.- Poseen una **estructura bipolar**.

En esta estructura las variables que la componen se extienden a lo largo de un continuo: en uno de cuyos extremos, el positivo, se sitúan las variables actitudinales de naturaleza **prosocial**, que llevan al sujeto a crear interrelaciones benevolentes y satisfactorias; en el extremo opuesto, el negativo, las variables actitudinales de naturaleza **antisocial**, que llevan al sujeto a crear interrelaciones hostiles e insatisfactorias; y en el centro, las variables actitudinales de naturaleza **asocial**, que no son prosociales, pero tampoco antisociales. Simplemente llevan al sujeto a aislarse o situarse al margen de los otros.

Las variables actitudinales del primer grupo, las prosociales, constituirán lo que en nuestro proyecto designaremos en adelante como **competencia social**. Mientras que las del segundo y tercer grupo, antisociales y asociales, constituirán la **incompetencia**

**social.**

2.2.- **Están jerárquicamente organizadas** en factores de diverso orden:

a) **Tres factores de orden superior**, referidos a las tres formas, anteriormente citadas, de situarse ante la socialización: Prosocial, antisocial y asocial.

b) **Seis factores de orden inferior**, referidos a los distintos modos de situarse un sujeto ante la socialización, específicos de cada uno de los tres factores de orden superior:

- Referidos al factor prosocial son:

\* la **solidaridad**, entendida como adhesión a los otros. Implica tendencia a la conformidad con lo que socialmente es correcto, sensibilidad y empatía, ayuda y colaboración, seguridad social.

\* el **liderazgo**, entendido como tendencia a la iniciativa en la planificación y organización, a responsabilizarse en las actividades grupales, a aglutinar en torno a sí a los otros.

- Referidos al factor antisocial son:

\* la **agresividad**, entendida como expresión violenta contra los otros, hostilidad, tenacidad rígida.

\* la **dominancia**, entendida como deseo de ocupar puestos de autoridad, ejercer el poder forzando a los otros.

- Referidos al factor asocial son:

\* el **retraimiento**, entendido como tendencia a la soledad, al individualismo, a la no responsabilización en las actividades grupales.

\* la **timidez y ansiedad social**, entendidas como miedo a relacionarse, a defender los propios derechos, a la vergüenza.

3.- Existe igualmente un grupo de **variables cognitivas** que están relacionadas con cada uno de los factores actitudinales anteriormente citados y que como ellos forman parte de la competencia o incompetencia social de los adolescentes:

3.1.- Están relacionadas con el factor prosocial y por lo mismo forman parte de la **competencia social** de los adolescentes las siguientes variables cognitivas referidas:

a) a su calidad positiva de **percepción social**:

- \* expectativas positivas sobre su relación social;
- \* atribución causal interna y controlable;
- \* percepción democrática del clima social del hogar;
- \* percepción acogedora del clima social del hogar;

b) a su **estilo cognitivo**:

- \* reflexividad o tendencia a demorar la acción y analizar las situaciones antes de actuar;
- \* dependencia o tendencia a estar atento a las opiniones de los otros, a las referencias sociales;
- \* divergencia o tendencia a la flexibilidad y pensamiento adaptativo, a la democracia.

c) a su **habilidad en el uso de estrategias cognitivas en la solución de problemas sociales:**

- \* observación y retención de la información relevante;
- \* búsqueda de alternativas;
- \* pensamiento consecuencial;
- \* relación medios-fines.

3.2.- Están relacionadas con los factores antisocial y asocial y por lo mismo forman parte de la **incompetencia social** de los adolescentes las siguientes variables cognitivas referidas:

a) a su calidad negativa de **percepción social:**

- \* expectativas negativas sobre la relación social;
- \* atribución causal externa e incontrolable;
- \* percepción autoritaria del clima social del hogar;
- \* percepción hostil del clima social del hogar.

b) a su **estilo cognitivo:**

- \* impulsividad o tendencia a no controlar la conducta, a no demorar la acción;
- \* independencia o tendencia a no estar atento a los demás, a mostrarse ajeno o frío ante los otros; a los otros
- \* convergencia o tendencia al pensamiento rígido, al autoritarismo, a actuar siempre de la misma forma.

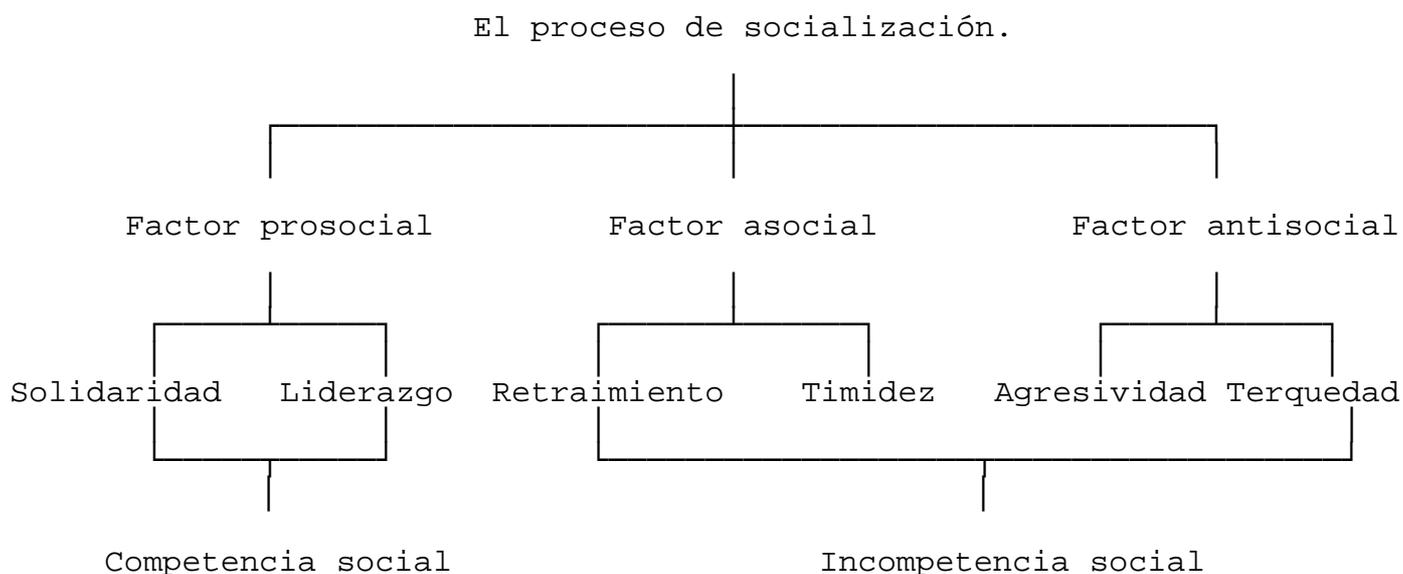
c) a su inhabilidad en el uso de **estrategias cognitivas en la solución de problemas sociales:**

- \* observación y retención de la información más relevante;
- \* búsqueda de alternativas;
- \* pensamiento consecuencial;
- \* relación medios-fines.

4.-Ambos grupos de variables, actitudinales y cognitivas, tienen un **carácter evolutivo**; es decir, cambian y adquieren nuevas dimensiones a medida que se desarrollan los individuos.

5.- Ambos grupos de variables, actitudinales y cognitivas, tienen un **carácter diferencial**; es decir, presentan dimensiones distintas según el sexo y medio social en que se desarrollan los individuos.

**Figura 3.-Estructura de las actitudes sociales en el proceso de socialización, según nuestro modelo teórico.**



S E G U N D A   P A R T E

CONTRASTE EMPIRICO DE NUESTRO  
MODELO TEORICO DE COMPETENCIA  
SOCIAL DE LOS ALUMNOS  
DE EDUCACION SECUNDARIA

**1.-OBJETIVO GENERAL DE ESTA SEGUNDA PARTE:**

Contraste empírico de nuestro modelo teórico propuesto sobre competencia para la adaptación social de los alumnos de Educación Secundaria.

**2.-Metas propuestas:**

Las metas propuestas orientadas a conseguir este objetivo general de esta segunda fase son estas tres:

a) Elaborar unos instrumentos de evaluación de las variables que hipotéticamente suponemos constituyen el constructo competencia para la adaptación social, de acuerdo con el modelo teórico que nos sirve de base sobre dicho constructo, y probar la fiabilidad y validez de dichos instrumentos.

b) Estudiar la estructura del constructo competencia social, a partir de los datos empíricos que nos proporcione la aplicación de

los mencionados instrumentos de evaluación a una muestra de adolescentes; contrastar dicha estructura con la definida en nuestro modelo teórico

c) Estimar el valor de cada una de las variables supuestamente componentes de este constructo, como predictoras de la adaptación social de los adolescentes

### **3.- Elaboración de unos instrumentos de medida:**

Mediante el procedimiento selectivo de jueces se han elaborado 22 escalas Likert, destinadas a evaluar cada una de las variables consideradas en nuestro modelo teórico de competencia social. Estas escalas son las siguientes:

#### Escalas de actitud social:

- Cuatro escalas para medir el **factor primario solidaridad:**

Escala 1: Conformidad con lo que es socialmente correcto.

Mide el acatamiento a las reglas, conciencia de las normas sociales como principios racionales aceptados democráticamente, conciencia de la propia responsabilidad moral.

Escala 2: Sensibilidad social: Mide la tendencia a sintonizar con los sentimientos de los demás, disposición a admitir en los demás modos distintos de los propios, valoración de los otros; imagen positiva de ellos, tendencia a establecer

relaciones amistosas y afables.

Escala 3: Ayuda y colaboración. Mide la tendencia a compartir, a estimular el rendimiento de los otros, a participar y colaborar en el trabajo común, a contruir soluciones por consenso.

Escala 5: Seguridad y firmeza en la interacción. Mide la confianza en sí mismo en la interacción, firmeza en la defensa de los propios derechos, afrontar los problemas y no evitarlos, firmeza al expresar quejas.

- Una escala para medir el **factor primario liderazgo:**

Escala 4: Liderazgo. Mide la tendencia a estar al cargo de los otros, poseer autoridad; dar ideas, tomar la iniciativa, planificar y organizar actividades.

- Dos escalas para medir el **factor primario retraimiento:**

Escala 7: Apatía-retraimiento. Mide la introversión, individualismo; la preferencia a vivir solo, aislado e integrarse y responsabilizarse en grupo.

Escala 8: Ansiedad-timidez. Mide la expresión tímida; miedo a expresarse y relacionarse; miedo a defender sus derechos.

- Una escala para medir el **factor primario agresividad/ter-**

**quedad:**

Escala 6: Agresividad-terquedad. Mide la tendencia a la expresión violenta contra las personas o cosas; hostilidad; tenacidad rígida; deseo de dominar forzando a los otros; envidia, tristeza por el bien ajeno.

Escalas de pensamiento social:

- Tres escalas para medir los **estilos cognitivos:**

Escala 1: Impulsividad versus reflexividad.

Escala 2: Independencia versus dependencia.

Escala 3: Convergencia versus divergencia

- Siete escalas orientadas a medir la **percepción social:**

Escala 4: Expectativas negativas versus positivas acerca de las relaciones sociales.

Escala 5: Locus interno-controlables.

Escala 7: Locus interno-incontrolable.

Escala 8: Locus externo-controlable.

Escala 9: Locus externo-incontrolable.

Escala 6: Percepción del clima social de la familia como democrático versus percepción autoritaria.

Escala 10: Percepción del clima social de la familia como acogedor versus rechazante.

- Cuatro escalas para medir las **estrategias cognitivas en la solución de problemas sociales:**

Escala 11: Escala de observación y retención de la información más relevante relativa a situaciones sociales.

Escala 12: Escala de búsqueda de alternativas en la solución de problemas sociales.

Escala 13: Escala de pensamiento causal o habilidad para comprender las causas subyacentes a un problema social dado.

Escala 14: Escala de relación medios-fines o habilidad para planificar los pasos para alcanzar un objetivo y anticipar los posibles obstáculos.

#### **4.- Aplicación de las escalas a una muestra piloto:**

Se ha realizado esta primera aplicación a una muestra de 54 adolescentes de 12 a 15 años, alumnos de colegios públicos y privados, de diversa procedencia social y pertenecientes a la Comunidad de Madrid. Su objetivo ha sido el realizar una primera prospección

de las características psicométricas de los instrumentos y primeros análisis correlacionales entre items y escalas.

Como resultado de esta aplicación se ha realizado una primera determinación del número de elementos componentes de cada escala, atendiendo a su consistencia interna.

Igualmente se han eliminado algunos items tanto de las escalas de actitud como de pensamiento social y se ha renovado por completo la escala 1ª de actitud debido a su escasa consistencia.

#### **5.- Comprobación de la fiabilidad de las escalas de actitud y pensamiento social:**

La fiabilidad o consistencia en la medida es una de las características importantes de una prueba. Este estadístico indica la precisión (consistencia o estabilidad) de las medidas, es decir, el grado en que están libres de errores casuales o aleatorios.

Para estudiar la fiabilidad de las escalas se han aplicado estas a una muestra formada por 150 adolescentes de 12 a 15 años. De ellos 66 pertenecen a Instituciones dependientes del Tribunal de Menores. Forman el grupo 1 y han sido categorizados por sus educadores como "antisociales". Y 84 pertenecen a Colegios privados o públicos. Forman el grupo 2 y han sido catalogados por sus educadores como "socialmente bien adaptados".

Los índices de consistencia interna alpha o de fiabilidad de

las 8 escalas de actitud social son en todas ellas aceptables para lo que se suele exigir en este tipo de medidas (Cfr tabla 7) Lo que supone una garantía de la precisión y estabilidad de sus resultados; de que estos están libres de errores casuales. No obstante y para su mejora se ha procedido a suprimir en cada escala aquellos items que aun seguían ofreciendo baja consistencia interna con el resto.

Tabla 7 : Consistencia interna alfa de Cronbeach de cada una de las escalas de actitud social.

Esc.1 <sup>a</sup> : Conformidad con lo que es socialmente correcto..	0.64
Esc.2 <sup>a</sup> : Sensibilidad social.....	0.76
Esc.3 <sup>a</sup> : Ayuda y colaboración.....	0.74
Esc.4 <sup>a</sup> Liderazgo.....	0.58
Esc.5 <sup>a</sup> : Seguridad y firmeza en la interacción.....	0.62
Esc.6 <sup>a</sup> : Agresividad-terquedad.....	0.77
Esc.7 <sup>a</sup> : Apatía-retraimiento.....	0.72
Esc.8 <sup>a</sup> : Ansiedad-timidez.....	0.69
Fiabilidad total de las escalas de actitud social.....	0.77

Tabla 8.- Consistencia interna alfa de Cronbeach de la escalas de pensamiento social:

<b>Percepción social:</b>
---------------------------

Esc.4 <sup>a</sup> : Expectativas positivas v. negativas.....	0.70
Esc.6 <sup>a</sup> : Percepción democrático v. autoritario.....	0.76
Esc.10 <sup>a</sup> : Percepción acogida v. rechazo.....	0.77
Esc.5 <sup>a</sup> : Locus interno-controlable.....	0.27
Esc.7 <sup>a</sup> : Locus interno-incontrolable.....	0.52
Esc.8 <sup>a</sup> : Locus externo controlable.....	0.51
Esc.9 <sup>a</sup> : Locus externo-incontrolable .....	0.47
<b>Estilos cognitivos:</b>	
Esc.1 <sup>a</sup> : Estilo impulsividad-reflexión.....	0.65
Esc.2 <sup>a</sup> : Estilo independiente-dependiente.....	0.60
Esc.3 <sup>a</sup> : Estilo convergente-divergente.....	0.50
<b>Estrategias en la solución de problemas sociales:</b>	
Esc.11 <sup>a</sup> : Observar y retener infor. problemas sociales....	0.66
Esc.12 <sup>a</sup> : Buscar alternativas en los problemas sociales...	0.52
Esc.13 <sup>a</sup> : Pensamiento consecuencial.....	0.58
Esc.14 <sup>a</sup> : Relación medios-fines.....	0.69

Los índices de consistencia interna alfa de la mayoría de las 14 escalas destinadas a medir el pensamiento social( Cfr la tabla

8), son también satisfactorios. Excepto las escalas 3ª (estilo cognitivo convergente versus divergente); y, sobre todo, las escalas 5ª, 7ª, 8ª y 9ª (atribución causal de los éxitos o fracasos en la relación social interna-externa, controlable-incontrolable) que, por las peculiares dificultades de evaluación que nos han presentado estos factores, al parecer comunes a otras investigaciones similares, tendremos que prescindir de ellas en el resto de nuestro proyecto.

#### **6.-Comprobación de la validez criterial de las escalas de actitud y pensamiento social.**

La validez criterial alude al grado en el que una prueba discrimina entre varios grupos de sujetos claramente diferenciados según unos criterios apriorísticamente relacionados con las variables estudiadas. El procedimiento que hemos seguido para hallar el índice de validez criterial de ambos grupos de escalas ha sido el análisis de diferencia de medias.

Los resultados obtenidos en este análisis de diferencia de medias obtenidas en las escalas de actitudes sociales por los adolescentes del grupo 1, antisociales y grupo 2, socializados, nos muestran que todas estas escalas discriminan de modo significativo a ambos grupos de adolescentes. Sólo las escalas 4 y 8 no lo hacen aunque se acerquen a la significatividad estadística (Cfr tabla 9).

Tabla 9: Análisis de diferencia de medias de cada una de las escalas de actitud social.

Escalas	dif (med1-med2)	significatividad
Act 1	- 4.7067	0.01 *
Act 2	- 3.8745	0.04 *
Act 3	- 5.1580	0.007 * *
Act 4	2.9859	0.066
Act 5	- 3,9286	0,016 *
Act 6	4.5790	0.007 * *
Act 7	9.1494	0.000 * *
Act 8	3.7911	0.064

\* p { 0.05      \*\* p { 0.01

Respecto a las escalas de pensamiento social, se han realizado dos tipos de análisis de medias: consideradas estas escalas individualmente y consideradas por bloques, según la categoría a que pertenecen (perceptivas, locus de control, estilo cognitivo, habilidad en la solución de problemas sociales). (Cfr tabla 10).

Consideradas una por una, nos encontramos que son significativamente discriminativas las escalas 1<sup>a</sup> (impulsividad versus reflexividad), 4<sup>a</sup> (expectativas negativas versus positivas sobre las relaciones sociales), 10<sup>a</sup> (percepción del clima social como hostil versus acogedor), 11<sup>a</sup>, 12<sup>a</sup>, 13<sup>a</sup> y 14 (inhabilidad versus habilidad en el uso de estrategias cognitivas en la solución de problemas).

Consideradas estas escalas por bloques, nos encontramos que todos ellos son significativos, excepto el grupo que se refiere al locus de atribución causal (5,7,8,9) que, como ha quedado indicado con anterioridad, debido a dificultades técnicas en su elaboración, al parecer bastante comunes en investigaciones similares en la elaboración de este tipo de escalas, no es significativo

Tabla 10.- Análisis de diferencias de medias de las escalas de pensamiento social (medi 1 - medi 2)

Escalas	significatividad	
Escalas percepción social		
expectativas negativas(4).....	.020	*
ambiente democrático(6).....	.134	
ambiente hostil hogar(10).....	.022	*
locus interno-controlable(5).....	.005	**
locus interno-incontrolable(7).....	.401	
locus externo-controlable(8).....	.814	
locus externo-incontrolable(9).....	.422	
Escalas estilo cognitivo		
impulsividad versus reflexión(1).....	.002	* *
independencia versus dependencia(2).....	.201	
convergencia versus divergencia(3).....	.106	
Escalas estrategias solución problemas sociales		
Observación(11).....	.000	**
Alternativas(12).....	.014	*
Consecuencias(13).....	.000	**
Medios-fines (14).....	.073	

\* p { 0.05

\*\* p { 0.01

## 7.-Contraste empírico de nuestro modelo teórico de competencia social:

Con objeto de evaluar el grado de ajuste entre nuestro modelo teórico y los datos empíricos, hemos analizado, en primer lugar, los

datos obtenidos en la aplicación de las escalas de actitud social. Sobre estos datos se han realizado dos tipos de análisis: Análisis de las correlaciones entre las diversas variables de que se compone este modelo y un análisis factorial de dichas variables.

### **7.1.-Análisis correlacional de las variables actitudinales**

El objetivo de este primer análisis era comprobar el parentesco entre las diversas variables actitudinales que componen nuestro modelo de competencia social, con objeto de llegar a un mejor conocimiento de la naturaleza de estas variables así como de la red que puede entrelazarlas según las características de cada una de ellas. Para lo cual, las puntuaciones obtenidas en cada una de estas han sido sometidas a un análisis correlacional. Los resultados de este análisis se encuentra en la tabla 11.

Un estudio de esta matriz correlacional nos proporciona ya una primera aproximación al conocimiento de la naturaleza y parentesco de las variables escalares señaladas en nuestro modelo teórico. A partir de esta matriz nos es posible distinguir una serie de dimensiones o grupos de variables sociales diferentes:

- Una dimensión representada por las variables medidas por las escalas 1,2,3 y 5, correlacionadas de modo significativo entre sí. Representa aspectos facilitadores de la socialización, tales como el respeto a los derechos de los demás, la empatía, la ayuda y colaboración, la asertividad en la relación. La denominaremos atendiendo a su significado común "solidaridad".

- Una dimensión representada por la variable escalar 4. Caso específico de esta variable es que se encuentra relacionada a la vez con las anteriores variables del factor solidaridad, de significado

socialmente positivo, así como con la variable 6, del factor agresividad, de significado socialmente opuesto a las anteriores.

Tabla 11 : Matriz correlacional de las escalas de actitud social

	Act1	Act2	Act3	Act4	Act5	Act6	Act7	Act8
Act1	---							
Act2	.5617 p= .000	---						
Act3	.6079 p= .000	.6714 p= .000	---					
Act4	.1265 p= .123	.1409 P= .085	.3259 p= .000	---				
Act5	.4428 p= .000	.5297 p= .000	.5689 p= .000	.3602 p= .000	---			
Act6	-.2988 P= .000	-.2968 p= .000	-.2695 p= .001	.3332 p= .000	-.0668 p= .417	---		
Act7	-.0891 p= .278	-.2778 p= .001	-.2778 p= .001	.0636 p= .439	-.1863 p= .022	.3684 p= .000	---	
Act8	-.0849 p= .302	-.0179 p= .828	-.1527 p= .062	-.0175 p= .831	-.2018 p= .013	.1894 p= .020	.2796 p= .001	



Esta relación bipolar de esta variable escalar nos llevó a la hipótesis de la posible existencia en ella de dos dimensiones que, pese a su común carácter de liderazgo, se refirieran no obstante a dos tipos socialmente distintos de ejercerlo. Un análisis factorial de los items de esta escala y rotación varimax confirmó nuestra hipótesis. Estos items, en efecto, se agrupan en dos factores de distinto signo social: (Cfr tablas 12 y 13).

\* Un primer factor, líder 1, caracterizado por la tendencia a la iniciativa en la planificación y organización de actividades grupales. En adelante le denominaremos dimensión "liderazgo prosocial o simplemente liderazgo". Esta dimensión se correlaciona de modo significativo con las variables escalares 1,2,3 y 5 del factor solidaridad. Lo que corrobora su común carácter socialmente positivo.

\* Un segundo factor, líder 2, caracterizado por la tendencia a ocupar puestos de mando, a dominar e imponerse sobre los otros. En adelante le denominaremos dimensión "dominancia". Esta dimensión se encuentra relacionada de modo significativamente positivo con la variable escalar 6, del factor agresividad. Lo que corrobora su común carácter socialmente negativo con este factor. Igualmente se encuentra relacionada con la variable 7, del factor retraimiento. Lo que pone de manifiesto también el común carácter con este factor de distanciamiento y desinterés por los otros en la relación. Así como con la escala 5, seguridad en la relación; valor escalar que tiene un peso importante en la dominancia.

**Tabla 12 : Análisis factorial de la escala 4 (liderazgo)**

Items	Lider-2	Lider-1
1	.07054	-.73174
2	.20483	-.64094
3	.14650	-.66361
4	.43311	-.55174
5	.71749	-.00974
6	.48335	-.20596
7	.71243	-.06624
8	.42439	-.19688

Matriz correlacional:

	Factor 1	Factor 2
Factor 1	1.00000	
Factor 2	-.23614	1.00000

**Tabla 13 : Correlación entre las escalas lider 1 y lider 2 y las escalas de actitud social**

	Act 1	Act 2	Act 3	Act 5	Act 6	Act 7	Act 8
Líder 1	.3360	.3097	.5136	.4064	-.0613	-.1954	-.1278
	.000	.000	.000	.000	.456	.017	.119
Líder 2	-.1622	-.1815	-.0907	.0614	.5406	.2690	.1176
	.047	.026	.270	.475	.000	.001	.152

- Una dimensión representada por la variable escalar 6. Recoge aspectos disruptivos de la socialización como son la agresividad, terquedad, expresión violenta contra los otros, tenacidad rígida. Está relacionado de modo significativamente positivo con el factor dominancia. Y de modo significativamente negativo con las variables escalares de los factores solidaridad y liderazgo. Lo que confirma su carácter socialmente negativo. En adelante le denominaremos "agresividad".

- Una dimensión representada por la variable escalar 7. Recoge aspectos referidos a la carencia de relaciones sociales debida a la falta de interés, apatía, individualismo, aislamiento, falta de integración social. Está relacionada de modo significativamente negativo con la variable escalar 8, con la que muestra un común carácter de ausencia de relación. En adelante la denominaremos "retraimiento social".

- Un sexto factor está representado por la variable escalar 8. Recoge aspectos referidos también a la carencia de relaciones sociales pero esta vez, a diferencia de la anterior, debido a la ansiedad ante dichas relaciones, timidez, vergüenza. Está relacionada con la variable escalar 7, del factor retraimiento como ya ha quedado indicado. En adelante la denominaremos "ansiedad-timidez".

## **7.2.-Análisis factorial de las variables actitudinales.**

El objetivo de este nuevo análisis es profundizar en el conocimiento de la naturaleza de las variables componentes de nuestro modelo teórico así como obtener una visión global de su estructura interna,

reduciendo la información proporcionada en el análisis correlacional. Para ello, las diversas escalas actitudinales han sido sometidas a un análisis factorial de componentes principales y rotación varimax. La tabla 14 presenta las saturaciones de las variables actitudinales en los factores.

**Tabla 14 : Análisis factorial de las actitudes sociales**

Escalas	Factor 1	Factor 2	Factor 3
Act 1	.76873	-.24742	.10370
Act 2	.80212	-.28443	-.04363
Act 3	.86194	-.118410	-.14513
Act 5	.74881	.14193	-.22186
Líder 1	.63029	.29984	-.30998
Act 6	-.19542	.78744	.22021
Líder 2	.02877	.87412	.06055
Act 7	-.17831	.36451	.64453
Act 8	-.02435	.03664	.84231

A partir de sucesivos análisis factoriales de componentes principales y de rotación varimax, los resultados encontrados favorecen una solución de tres factores ortogonales de la socialización en los adolescentes. El porcentaje total de la varianza explicado por los tres factores es de 68,3%, con el 33,4%, 19,8% y 15,1% para los factores primero, segundo y tercero respectivamente.

- Un primer factor, al que definiremos "prosocial" por su signifi-

cado socialmente positivo y que reúne las variables escalares de las dimensiones solidaridad y liderazgo. Presentan estas variables escalares una saturación alta en un mismo factor y prácticamente nula o bien negativa con el resto.

- Un segundo factor, al que definiremos "antisocial", por su significado relacionalmente aversivo y que reúne las variables escalares de las dimensiones agresividad y dominancia. Presentan estas variables escalares una saturación alta en un mismo factor y prácticamente nula o bien negativa con el resto.

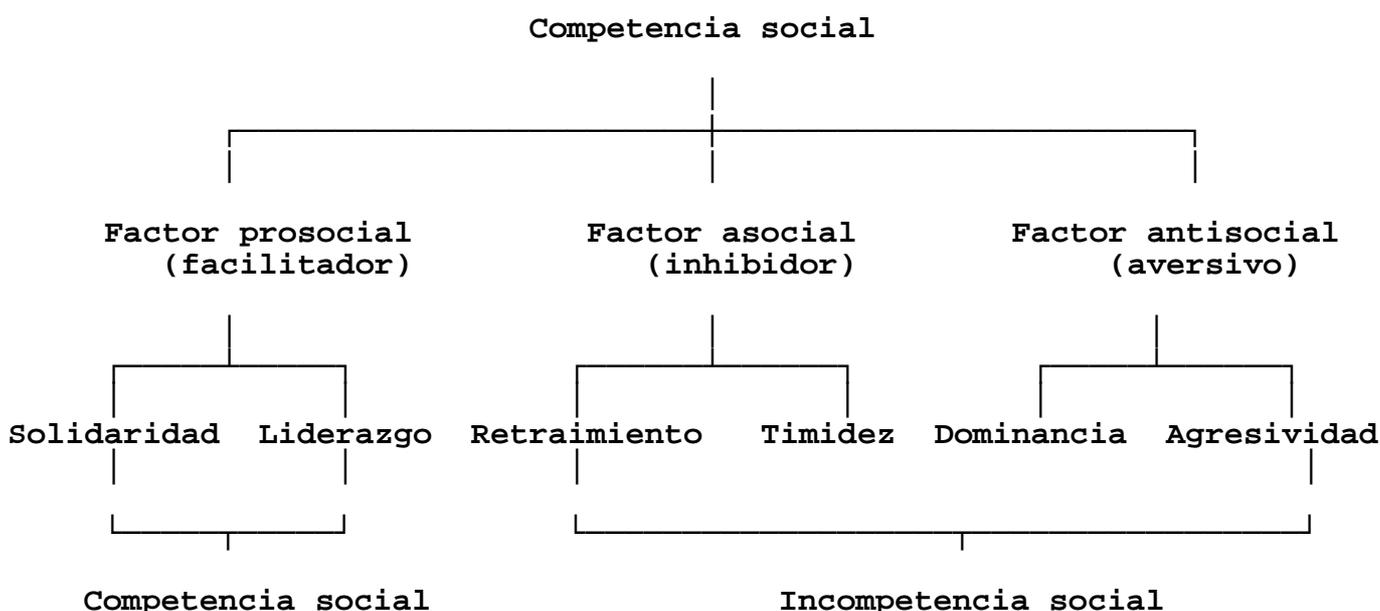
- Un tercer factor, al que definiremos "asocial", por su significado relacionalmente neutro y que reúne las variables escalares de las dimensiones retraimiento y timidez-ansiedad. Presentan estas variables escalares una saturación alta en un mismo factor y prácticamente nula o bien negativa con el resto.

De este modo, a partir de estos dos análisis correlacional y factorial, nos encontramos con un modelo empírico bastante ajustado al modelo teórico que habíamos hipotetizado; en el que cabe distinguir una serie de dimensiones y factores que, según este modelo, constituyen la organización jerarquizada del constructo competencia versus incompetencia para la adaptación social.(figura 4).

La novedad de este modelo empírico, sobre lo supuesto en el modelo teórico, consiste en el desdoblamiento del factor liderazgo en dos subfactores de orientación social distinta: un liderazgo-1, al que denominaremos en adelante **liderazgo prosocial o simplemente liderazgo**, de signo socialmente positivo y un liderazgo-2, al que por diferenciar

del primero y atendiendo a sus características distintas denominaremos en adelante **dominancia**.

**Figura 4: Organización jerarquizada de los componentes de la competencia social según nuestro modelo empírico.**



#### 8.-Validez predictora de nuestro modelo de competencia social.

Con este nuevo análisis se pretendía encontrar el valor predictivo de la estructura factorial de este modelo empírico de competencia social que va surgiendo de los datos, en relación con la adaptación social; así como la relevancia de cada una de las variables componentes de este modelo en dicha adaptación social.

Para ello hemos realizado un análisis de la diferencia de puntuaciones medias conseguidas por el grupo de adolescentes adaptados e inadaptados en cada uno de los tres grupos factoriales encontrados en la socialización, así como en cada una de las variables

componentes de cada factor. Los resultados son recogidos en las tablas 15 y 16.

**Tabla 15 : Diferencia de medias, por factores actitudinales**

	Dif (med1-med2)	significatividad
Factor 1	-.4376	0.011 *
Factor 2	.6313	0.000 * *
Factor 3	.5334	0.001 * *

\*  $p \{ 0.05$       \*\*  $p \{ 0.01$

Un análisis de estos datos nos lleva a las conclusiones siguientes:

- El grupo de adolescentes socialmente adaptados presenta una media significativamente superior en el factor primero, prosocialidad, al de los adolescentes inadaptados. Lo que nos permite afirmar que las variables a que se refiere este factor son, efectivamente y tal como habíamos hipotetizado, predictoras de una buena adaptación social.

- El grupo de adolescentes inadaptados presenta una media significativamente superior en el factor segundo, antisocialidad, al de los adolescentes adaptados. Lo que nos permite afirmar que las variables a que se refiere este factor son, efectivamente y tal como habíamos hipotetizado, predictoras de una mala adaptación social.

- El grupo de adolescentes inadaptados presenta también una media significativamente superior en el factor tercero, asocialidad, al de los adolescentes adaptados. Lo que nos permite afirmar que las

variables a que alude este factor son, efectivamente y tal como lo habíamos hipotetizado, predictoras de una mala adaptación social; sólo que, a diferencia del anterior factor, debido a sus connotaciones inhibitoras frente a la interrelación.

**Tabla 16 : Diferencia de medias por variables escalares**

Escalas	dif (med1-med2)	significatividad
Act 1	-4.7067	0.011 *
Act 2	-3.8745	0.04 *
Act 3	-5.1580	0.007 **
Act 4-1	- .2522	0.82
Act 4-2	4.1169	0.001 **
Act 5	-3.9286	0.016 *
Act 6	4.5790	0.007 **
Act 7	9.1494	0.000 **
Act 8	3.7911	0.064

\*  $p \{ 0.05$       \*\*  $p \{ 0.01$

De este modo, nos encontramos que estos datos favorecen también una solución bipolar sobre estos tres factores, de cara a la adaptación social:

- En el polo positivo se sitúa un factor secundario, la actitud **prosocial**. Este factor constituye propiamente la competencia social de los sujetos. En él, sus dos factores primarios, aluden a dos formas diferentes de competencia:

\* las relaciones **solidarias** basadas en la conformidad con lo que es socialmente correcto (escala 1ª), la sensibilidad social (escala 2ª), la ayuda y colaboración (escala 3ª) y la seguridad y firmeza en la interacción (escala 5ª).

\* las relaciones de **liderazgo** basadas en la iniciativa en la planificación y organización de actividades para el bien del grupo.

Sobre este liderazgo hay que señalar, con todo, su escaso valor discriminativo. Lo que puede ser indicio del poco aprecio e interés que presenta este tipo de liderazgo entre los adolescentes.

- En el polo negativo se sitúan dos factores secundarios diferentes, el **antisocial** y el **asocial**. Estos factores constituyen propiamente la incompetencia social de los sujetos.

En el **factor antisocial** sus dos factores primarios aluden a dos formas diferentes de incompetencia:

\* las relaciones **agresivas** basadas en la coerción, la hostilidad hacia los otros;

\* las relaciones de **dominancia** basadas en el intento de alienar la voluntad de los otros mediante el ejercicio del poder.

En el **factor asocial**, sus dos factores primarios aluden también a dos formas diferentes de incompetencia:

\* el **retraimiento** basado en la apatía o carencia de interés por las relaciones sociales;

\* la **ansiedad social** basada en el miedo, la vergüenza ante las

relaciones sociales.

### **9.- Los procesos y estrategias cognitivas como variables intervinientes de la socialización.**

Hipotetizábamos al definir nuestro modelo teórico de competencia social que la estructura del mismo pueda estar también integrada por una serie de variables cognitivas que, conjuntamente y en interacción con las variables actitudinales que acabamos de estudiar, son predictoras del nivel de adaptación social de los adolescentes.

Para comprobar ambas hipótesis hemos realizado dos tipos de análisis. En primer lugar un análisis de la correlación existente entre cada una de las variables de pensamiento social y los tres factores de socialización anteriormente encontrados. Y posteriormente un análisis de diferencia de medias de las puntuaciones obtenidas en cada una de las escalas de pensamiento social por el grupo de adolescentes adaptados e inadaptados. Los resultados de ambos análisis se recogen en las tablas 17 y 18.

Desde la información que nos proporcionan ambos análisis cabe observar cómo cada uno de los tres factores de socialización encontrados se hallan relacionados con una serie de variables específicas de pensamiento social que son, como dicho factor, predictoras de la calidad de adaptación social de los adolescentes.

a) El factor **primero, prosocial**, se encuentra relacionado de modo significativamente positivo con las siguientes variables cognitivas:

- Variables escalares **perceptivas**:

\* Tendencia a mostrar expectativas positivas sobre las relaciones sociales. Esta tendencia es predictoras de buenas relaciones sociales (escala 4).

\* Tendencia a atribuir el éxito o fracaso en sus relaciones sociales a causas personales y controlables (escala 5).

\* Tendencia a percibir a los padres como agogadores y democráticos (escalas 6 y 10). La tendencia a percibir a los padres como acogedores es predictor de buena adaptación social. No así la de percibirles como democráticos que solo lo es de modo significativamente bajo.

**Tabla 17 : Correlaciones entre los factores actitudinales y las variables escalares de pensamiento social.**

	Pen1	Pen2	Pen3	Pen4	Pen5	Pen6	Pen7
Factor 1	-.1606	-.0021	.0802	-.1249	.3919	.2995	.1335
p=	.050	.979	.329	.128	.000	.000	.098
Factor 2	.5066	.3129	.3890	.4140	-.0409	-.1417	.1009
p=	.000	.000	.000	.000	.620	.084	.219
Factor 3	.3551	-.0214	.1433	.3284	.0224	.0513	.1256
p=	.000	.795	.080	.000	.786	.533	.126
	Pen8	Pen9	Pen10	Pen11	Pen12	Pen13	Pen14
Factor 1	.2333	-.1476	-.2070	-.2863	-.1305	-.1454	-.1905
p=	.004	.071	.011	.000	.111	.076	.020
Factor 2	.0781	.3692	.1941	.5526	.2574	-.1454	-.1905
p=	.342	.000	.017	.000	.001	.000	.000
Factor 3	.0465	.2521	.1953	.3827	.4735	.3153	.3052
p=	.572	.002	.017	.000	.000	.000	.000

- Variables escalares de referentes al **estilo cognitivo**:

\* Sólo la tendencia a mostrarse reflexivo ante las situaciones sociales está relacionada de modo significativo con el factor prosocial. Esta tendencia es predictora de buena adaptación social (escala 5).

Tabla 18.- Diferencia de medias entre los grupos 1, antisocial y 2, socializado, en las escalas de pensamiento social.

Escalas	Dif (med1-med2)	significa/
Escalas estilo cognitivo:		
1ª impulsividad versus reflexión.....	5.0898	.002 **
2ª independencia versus dependencia...	1.6677	.201
3ª convegenia versus divergencia.....	2.4113	.106
Escalas percepción social:		
4º expectativas negativas v. positi/..	3.8550	.020 *
6ª ambiente democrático v. autori/...	-2.2760	.134
10ª ambiente hostil V. acogedor.....	3.3690	.022 *
5 locus interno-control/.....	-.2828	.005 **
8ª locus externo-control/.....	-.0385	.814
9ª locus externo-incontro.....	.1334	.422
Escalas de estrategias en la solución de problemas sociales:		
11ª observación.....	6.6515	.000 **
12ª alternativas.....	3.9351	.014 *
13ª consecuencias.....	5.8171	.000 **

14 <sup>a</sup> medios-fines .....	3.4589	.073
------------------------------------	--------	------

\* p { 0.05      \*\* p { 0.01

- Variables escalares referentes a la **habilidad en el uso de estrategias cognitivas** en la solución de problemas sociales:

\* observación y retención de la información más relevante en los problemas sociales(escala 11),

\* búsqueda de alternativas en la solución de dichos problemas (escala 12),

\* comprensión de las causas subyacentes a un problema social (escala 13)

\* planificación de los pasos secuenciales para alcanzar un objetivo y anticipar los posibles obstáculos (escala 14).

Esta habilidad en el uso de estas estrategias es predictora de una buena adaptación social.

b) El factor **segundo,antisocial**, se encuentra relacionado de modo significativamente positivo con las siguientes categorías de variables, de signo contrario a las del grupo prosocial.

- Variables escalares **perceptivas**:

\* Tendencia a mostrar expectativas negativas sobre las relaciones sociales (escala 4). Esta tendencia es predictora de mala adaptación social.

\* Tendencia a atribuir sus éxitos o fracasos en la relación social a causas externas e incontrolables (escala 9).

\* Tendencia a percibir a los padres como hostiles (escala 10). Esta tendencia es predictora de mala adaptación social.

- Variables escalares referentes al **estilo cognitivo**:

\* Tendencia a la impulsividad en las relaciones sociales; a falta de autocontrol (escala 1). Esta tendencia es predictora de mala relación social.

\* Tendencia a mostrar un pensamiento convergente, rígido en las relaciones sociales; a mantener la misma idea sin importarle las ideas contrarias de los otros (escala 3)

\* Tendencia a la independencia en las relaciones sociales; a desentenderse y despreocuparse de los otros (escala 2)

- Variables escalares referentes a la **inhabilidad en el uso de estrategias cognitivas** en la solución de problemas sociales:

\* Observación y retención de la información más relevante en la solución de problemas sociales (escala 11),

\* búsqueda de alternativas en la solución de dichos problemas (escala 12),

\* pensamiento consecuencial (escala 13)

\* selección de medios-fines(escala 14).

Esta inhabilidad en el uso de esta cuatro estrategias es predictora de una mala adaptación social.

c) El factor **tercero, asocial**, se muestra relacionado de modo significativamente positivo con las siguientes variables escalares:

- Variables escalares de tipo **perceptivo**:

\* Tendencia a las expectativas negativas en la relación social (Escala 4<sup>a</sup>). Esta tendencia es predictora de mala adaptación social.

\* Tendencia a atribuir el éxito o fracaso en las relaciones sociales a causas externas e incontrolables (escala 9).

\* Tendencia a percibir a los padres como poco acogedores (escala 10). Esta tendencia es predictora de mala adaptación social.

- Variables escalares referentes al **estilo cognitivo**:

\* Tendencia a la impulsividad y falta de autocontrol en las

relaciones sociales (escala 1). Esta tendencia es predictora de mala adaptación social.

\* Tendencia a la divergencia (escala 3). La correlación con esta tendencia es, con todo, un poco baja.

- Variables escalares referentes a la **inhabilidad en el uso de estrategias cognitivas** en la solución de problemas sociales:

- \* Observación y retención de la información más relevante (escala 11),
- \* búsqueda de alternativas (escala 12),
- \* pensamiento causal (escala 13)
- \* medios-fines (escala 14).

Cabe observar también a través de estos datos cómo de modo similar a lo que ocurriría en el análisis de los tres factores actitudinales, las variables de pensamiento social favorecen igualmente una **solución bipolar**:

- **En el polo positivo** y como componentes de la competencia para la adaptación social están:

\* variables perceptivas: expectativas positivas (escala 4), atribución causal interna y controlable (escala 5), percepción democrática y acogedora del hogar (escala 6).

\* variables referentes al estilo cognitivo: reflexividad (escala 1)

\* variables referentes a la habilidad en el uso de estrategias cognitivas en la solución de problemas sociales (escalas 11,12,13 y 14).

- **En el polo negativo** y como componentes de la incompetencia social están:

\* variables perceptivas: expectativas negativas (escala 4), atribución causal externa e incontrolable (escala 9), percepción autoritaria de los padres (escala 6), percepción hostil de los padres (escala 10).

\* referentes al estilo cognitivo: impulsividad (escala 1), independencia (escala 2) y convergencia (escala 3)

\* referentes a la inhabilidad en el uso de estrategias en la solución de problemas sociales: mala observación y retención de la información más relevante (escala 11), pobreza en la búsqueda de alternativas en la solución de problemas sociales (escala 12), mal pensamiento consecuencial (escala 13), mal pensamiento medios-fines (escala 14)).

T E R C E R A     P A R T E

ANALISIS DESCRIPTIVO  
DE LA COMPETENCIA SOCIAL DE LOS  
ALUMNOS DE EDUCACION SECUNDARIA  
SEGUN NUESTRO MODELO TEORICO  
DE DICHA COMPETENCIA

## **1.- OBJETIVO GENERAL DE ESTA TERCERA PARTE**

El objetivo de esta tercera parte de nuestro proyecto se inscribe dentro del objetivo general del mismo que es fundamentar empíricamente la programación de un curso de enseñanza de la competencia social a los adolescentes alumnos de Educación Secundaria.

Su especificidad sobre los objetivos precedentes de la 1ª y 2ª fase de este proyecto consiste en ofrecer una serie de datos objetivos y normalizados tomados de una muestra numerosa de adolescentes, alumnos de Educación Secundaria, acerca del nivel de desarrollo de su competencia social; datos que están orientados a la

fundamentación y elaboración científica de nuestro programa de enseñanza de la competencia social a estos adolescentes, así como a su posterior aplicación individualizada a los mismos a cargo de sus profesores.

## 2.- METODOLOGIA.

### 2.1.- Distribución de la muestra.

La muestra de estudio está compuesta por 1012 adolescentes de la Comunidad de Madrid, alumnos de Educación Secundaria, cuya especificación por sexo, curso y procedencia se recoge en la tabla 19

**Tabla 19: Datos demográficos de la muestra.**

SEXO	N	%
Varones.....	515	50,9
Mujeres.....	497	49,1
DISTRIBUCION POR CURSOS		
	N	%
1º de la ESO.....	234	23,12
2º de la ESO.....	245	24,20
3º de la ESO.....	287	28,35
4º de la ESO.....	246	24,30
DISTRIBUCION POR TIPO DE CENTRO		
	N	%
Públicos.....	550	54,15
Privados.....	462	45,85

- El rango de edad de estos adolescentes varía de 12 a 16 años.
- Su sexo guarda una proporción bastante equilibrada: el 50,9 % (515) son varones y el 49,1% (497) son mujeres.
- La distribución media por cursos es de 253 alumnos.
- El 54,5 % de ellos pertenecen a colegios públicos y el 45,5% a colegios privados.
- La mayoría proceden de zonas urbanas y su nivel socioeconómico es de clase media. Los pertenecientes a clase baja y alta son minoritarios.

## **2.2.- Instrumentos.**

Ya ha sido discutida anteriormente en la segunda fase de esta investigación la elaboración de los instrumentos de medida y las variables que intervienen en el estudio. A modo de síntesis, indicamos las escalas de medida utilizadas y las variables de agrupamiento:

Escalas de medida:

- 8 escalas de actitud social, finalmente identificadas en nuestra investigación como componentes del modelo de competencia social.
- 8 escalas de pensamiento social, de igual modo identificadas en nuestra investigación como componentes del modelo de competencia social.

VARIABLES DE AGRUPAMIENTO:

- 2 variables diferenciales: el sexo y la edad-curso.
- 2 variables contextuales:
  - \* El clima social de la familia: acogedor-democrático versus hostil-autoritario.
  - \* El tipo de centro educativo: público y privado.

### **3.- R E S U L T A D O S**

El análisis de los datos obtenidos mediante la aplicación de nuestras escalas de actitud y pensamiento social así como las conclusiones derivadas del mismo los hemos dividido en cuatro secciones:

- En la primera se hace un estudio global de las puntuaciones medias obtenidas en las escalas de competencia social por los adolescentes que forman nuestra muestra.
- En la segunda se hace un análisis diferencial de estas puntuaciones medias.
- En la tercera se realiza un análisis cluster o por conglomerados a partir de dichas puntuaciones medias.
- En la cuarta se tipifican las escalas empleadas en nuestra evaluación de la competencia social.

#### **3.1.- Sección primera: Estudio global de las puntuaciones medias obtenidas en las escalas de competencia social.**

### **3.1.1.-Análisis de datos:**

En este análisis se han manejado dos tipos de datos:

a) Las puntuaciones medias obtenidas por los adolescentes en cada escala. El cálculo de estas medias se ha obtenido teniendo en cuenta no solo las puntuaciones medias conseguidas por los adolescentes en cada escala sino también el número de items de estas escalas.

b) El porcentaje de sujetos que se sitúa en cada uno de los cuadrantes resultantes de dividir el rango de cada escala (1-7) en tres partes: puntuaciones que se encuadran en el 25% inferior del rango de la escala; puntuaciones que se encuadran en el 50% central del rango de la escala; puntuaciones que se encuadran en el 25% superior del rango de la escala.

De ambos tipos de análisis se obtuvieron los siguientes resultados (Tabla 20 y 21):

### **3.1.2.-Conclusiones:**

Las conclusiones a que nos lleva este primer análisis de medias de actitudes y pensamiento social son las siguientes:

3.1.2.1.- Referentes a los resultados obtenidos en las escalas de actitud social: (Cfr tabla 20)

a) Uno de los datos que primero llama la atención es el que, en todas las escalas facilitadoras de la adaptación social, las puntuaciones medias empíricas obtenidas por estos adolescentes son superiores al punto central de la escala de medida; así como el

hecho de que un importante número de estos adolescentes se sitúe, por sus respuestas, en el 25% superior de los valores de la escala. Lo cual nos indica el adecuado e incluso alto nivel de aprecio que para la generalidad de estos adolescentes supone el establecimiento de relaciones sociales confiadas, francas y cargadas de significado

Tabla 20.- Porcentajes y puntuaciones medias en las escalas de actitudes sociales.

Escalas				Medias
Facilitadoras	25% inferior	50% central	25% superior	
1ª escala	0,4	71,0	28,6	4,95
2ª escala	0,5	59,6	39,9	5,64
3ª escala	0,1	54,1	45,8	5,30
4-1 escala	4,2	74,3	21,4	4,45
5ª escala	0,2	57,4	42,4	5,27
Asociales				
7ª escala	25,0	73,0	0,6	3,12
8ª escala	20,4	74,1	5,5	3,55
Antisociales				
L-2 escala	17,5	81,0	1,5	3,31
6ª escala	13,6	85,2	1,2	3,67

Tabla 21.-Porcentajes y puntuaciones medias en las escalas de pensamiento social.

Escalas				Medias
	25% inferior	50% central	25% superior	
1-Reflex/versus impuls.	9,4	80,5	10,1	3,00
2-Dependen/ v. indepen.	3,0	86,7	10,4	3,26
3-Diver/. v. conver/	8,1	86,5	5,4	3,91
4-Ex/positi/ versus nega/	2,9	83,9	13,2	3,40
11-Habili/ observación	3,1	81,3	15,6	3,41
12-Habili/búsqueda alter/	2,7	88,4	8,9	3,32
13-Habili/consecuencias	3,4	87,6	9,6	3,26
14-Habili/medios-fines	4,3	83,6	12,1	3,24

b) Estas puntuaciones medias y estas frecuencias acumuladas en el 25% superior no son, sin embargo, iguales en todas las escalas facilitadoras de la adaptación social. Aquéllas en las que estos adolescentes presentan mejores resultados son, por este orden, las siguientes:

- La escala de **sensibilidad social** (escala 2ª) o preocupación por los otros, en particular por aquellos que tienen problemas y son rechazados por los demás.

- La escala de **ayuda y colaboración** (escala 3ª) o preocupación por compartir sus cosas con los demás, trabajar con otros en la consecución de objetivos comunes.

- La escala de **seguridad en la relación** (escala 5ª) o tendencia a mantener relaciones asertivas con los demás, a expresar de modo directo sus propios sentimientos, opiniones y derechos legítimos, sin servilismo ni agresividad.

- En las escalas de **respeto a las normas y reglas sociales** (escala 1ª) y **liderazgo prosocial** (escala L-1), también presentan estos adolescentes puntuaciones medias superiores al punto central de las escalas de medida.

c) Otro dato relevante que cabe observar es el que en todas las escalas inhibidoras de adaptación social (antisociales y asociales), las puntuaciones medias empíricas obtenidas por estos adolescentes son inferiores al punto central de la escala de medida; así como el hecho de que el número de adolescentes que se sitúa por sus respuestas en el 25% superior de los valores de estas escalas, es mínimo. De donde se desprende un hecho relevante para los objetivos de nuestra investigación: el que la presencia en la generalidad de estos adolescentes de las actitudes inhibidoras de la adaptación social a las que se refieren estas escalas es escasa y poco significativa; y, por lo mismo, no constituyen un problema

grave de adaptación para ellos.

3.1.2.2.-Referentes a los resultados obtenidos en las escalas de pensamiento social: (Cfr tabla 21).

a) Una primera conclusión general es que en las variables escalares de pensamiento social consideradas por los investigadores como más facilitadoras de la interrelación, estos adolescentes presentan unas medias empíricas inferiores al punto central de la esala de medida. De lo que cabe inferir, si contrastamos estos resultados con los anteriormente obtenidos en las escalas de actitud, que las dificultades de adaptación social de estos adolescentes se sitúan en ellos preferentemente no tanto en el área de las actitudes e intereses, cuanto en el de un peor funcionamiento de los procesos cognitivos que entran en juego en dicha adaptación.

b) Un análisis más detallado de los resultados obtenidos por estos adolescentes en las escalas de pensamiento social nos permite describir su competencia para la interrelación por las siguientes características cognitivas:

- Existe en la generalidad de estos adolescentes un predominio de la **impulsividad** sobre la reflexividad (escala 1ª). Lo que puede conllevar en ellos la existencia ciertas dificultades para el autocontrol de los mecanismos psicológicos que entran en juego en la adaptación social.

- Existe igualmente en la generalidad de estos adolescentes un predominio de la **convengencia** sobre la divergencia (escala 3ª). Lo que puede suponer la existencia en ellos de una cierta rigidez de pensamiento, autoritarismo y formalismo, características todas asociadas a la inadaptación social.

- Existe del mismo modo en la generalidad de estos adolescentes un predominio de la **independencia** sobre la dependencia (escala 2ª). Lo que supone una tendencia generalizada a actuar desentendiéndose de las opiniones de los otros; a mostrarse insensible a

las referencias sociales.

- Existe también en la generalidad de estos adolescentes un ligero predominio de la **inhabilidad para prever las consecuencias de sus comportamientos sociales y seleccionar los medios más oportunos** de acuerdo a los objetivos que se proponen (escalas 13 y 14 de pensamiento social).

- En el resto de las escalas sus puntuaciones son muy próximas al punto central de la escala de medida, por lo que no permiten llegar a ninguna conclusión diferenciadora.

### **3.2.- Sección segunda: Análisis diferencial: Contraste de medias.**

Este análisis tiene por objeto conocer las posibles influencias de determinadas variables de agrupamiento en el desarrollo de la competencia social de los adolescentes. En este análisis partimos de la hipótesis de que el estudio de estas variables pueden ayudarnos a aclarar los problemas básicos de las diferencias individuales en dicho desarrollo.

En este análisis hemos seleccionado cuatro variables: la edad-curso, el sexo, el clima social del hogar y el tipo de centro educativo.

#### **3.2.1.-Edad y curso:**

##### **3.2.1.1.-Análisis de datos:**

Las dos primeras variables seleccionadas son la edad y el curso de los adolescentes, consideradas como posibles factores de influencia en su desarrollo y aprendizaje social. Si en nuestro análisis estas dos variables las hemos unificado bajo la denomina-

ción común de "curso" ha sido por haber observado que en la mayoría de los adolescentes que componen nuestra muestra, salvo raras excepciones, están relacionadas. Es decir, 1º, 2º, 3º y 4º de Educación Secundaria se corresponden con los 12-13 años, 13-14, 14-15 y 15-16 aproximadamente.

Los resultados del análisis de varianza de las puntuaciones medias obtenidas por los adolescentes de estas edades y cursos en cada una de las escalas se encuentran en las tablas 22, 23, 24 y 25.

#### 3.2.1.2.-Conclusiones:

El objetivo de este análisis es, como ya ha quedado indicado anteriormente, conocer si los cambios psicosociales producidos en la personalidad de estos adolescentes, con el paso de los años y las promociones de curso, están relacionados significativamente con el desarrollo en ellos de la competencia social.

Antes de proceder a estudiar estas posibles relaciones y conclusiones que de las mismas se derivan, conviene advertir, con todo, que unas y otras no deben tomarse como datos evolutivos propiamente dichos; habida cuenta de que en su obtención hemos empleado una metodología transversal, la cual, como es sabido, presenta serias limitaciones. El análisis de los datos anteriormente expuesto nos lleva a las siguientes conclusiones acerca de las características diferenciales en el desarrollo de la competencia social de los adolescentes estudiados:

a) Una primera característica diferencial es que con el incremento de cursos los adolescentes se tornan menos tímidos y ansiosos frente a la interacción (escala 8ª), a la par que aumenta en ellos

su interés por establecer contactos sociales (escala 7ª).

b) Con el paso de los cursos aumenta también en ellos la seguridad social (escala 5ª). Lo que implica una cada vez mayor autoestima, autovaloración de su propia singularidad como persona, confianza en sí mismo y en los que le rodean, así como una mayor habilidad para establecer relaciones sociales asertivas.

c) Disminuye, por el contrario, con el pasar de los cursos, la tendencia a ejercer relaciones de influencia con los demás; ya sea de tipo prosocial (L-1) ya dominante (L-2). Disminución que está relacionada con la cada vez mayor tendencia de los adolescentes hacia la independencia y autonomía, así como con el incremento de las relaciones paritarias por la aparición del pequeño grupo e incluso las parejas heterosexuales.

d) En el pensamiento social también se experimentan algunos cambios relacionados, sin duda alguna, con la maduración en los adolescentes del pensamiento y la socialización. Así tenemos, en primer lugar, que sus expectativas sobre la relación social son, con el pasar de los años y cursos, más positivas (escala 4ª de

Tabla 22: Comparación de puntuaciones medias en actitudes sociales por curso

		AC1	AC2	AC3	L-1	L-2	AC5	AC6	AC7	AC8
Curso 1	X	45,27	46,08	54,25	18,35	20,66	50,60	28,49	29,35	26,65
	s	7,82	6,40	8,27	4,34	5,37	8,08	7,79	8,23	8,30
Curso 2	X	43,49	44,41	52,14	17,87	21,17	51,62	30,39	29,08	25,35
	s	8,00	6,43	7,82	4,58	5,81	7,59	8,06	8,46	7,61
Curso 3	X	44,69	44,74	52,51	17,97	19,34	53,95	29,53	27,27	23,95
	s	8,71	6,89	8,38	4,43	5,41	7,92	7,82	7,51	7,57
Curso 4	X	44,64	45,31	53,28	17,06	18,43	54,24	28,83	26,86	23,57
	s	8,13	6,93	8,51	4,79	5,56	8,19	7,47	8,20	8,47
F		2,006	2,911	3,110	3,477	12,47	12,39	2,824	6,023	7,602
p		.111	.033	.025	.015	.000	.000	.037	.000	.000

Tabla 23: Comparación de puntuaciones medias en pensamiento



		ACT1	ACT2	ACT3	L-1	L-2	ACT5	ACT6	ACT7	ACT8
Curso 1	X	45,27	46,08	54,25	18,35	20,66	50,60	28,49	29,35	26 50
	s	7,82	6,40	8,27	4,34	5,37	8,08	7,79	8,23	8,30
Curso 4	X	44,64	45,31	53,28	17,06	18,43	54,24	28,83	26,86	23,57
	s	8,13	6,93	8,51	4,79	5,56	8,19	7,47	8,20	8,44
t		.87	1.27	1.27	3.08	4.45	-4.89	-.50	3.32	4.02
p		.384	.205	.206	.002	.000	.000	.620	.001	.000

**Tabla 25: Comparación de puntuaciones medias en pensamiento social por cursos extremos.**

		PEN1	PEN2	PEN3	PEN4	PEN6	PEN10	PEN11	PEN12	PEN13	PEN14
Cur/1	X	27.97	21.88	21.09	21.35	24.41	14.24	28.06	29.40	29.21	29.67
	s	8.24	5.82	4.82	6.89	6.18	6.95	8.81	7.44	8.20	8.68
Cur/4	X	27.79	22.39	19.94	20.75	22.46	14.82	27.71	28.59	29.43	29.28
	s	7.86	6.25	4.78	5.85	7.38	7.37	8.76	7.83	7.96	8.91
t		.25	.91	2.63	1.03	3.12	.89	.44	1.16	.29	.49
p		.804	.361	.009	.302	.002	.372	.657	.248	.769	.623

pensamiento). Lo cual puede influir no poco en su motivación social y en las posibilidades de éxito con que aborde las interacciones con los demás. Se vuelven también los adolescentes más divergentes (escala 3 de pensamiento), es decir, más flexibles en su modo de abordar los problemas sociales.

Igualmente cabe hacer notar un incremento significativo en el uso hábil de estrategias cognitivas en la solución de problemas sociales (escalas 11,12,13 y 14 de pensamiento).

### **3.2.2.- Sexo:**

#### 3.2.2.1.-Análisis de datos:

En nuestro estudio de la competencia social en los adolescentes alumnos de Educación Secundaria hemos analizado también las diferencias sexuales en relación con el desarrollo de esta competencia. Los resultados de este análisis se encuentran en las tablas 26 y 27.

#### 3.2.2.2.-Conclusiones:

Antes de proceder a estudiar las posibles conclusiones que se derivan de los datos que acabamos de exponer conviene hacer una advertencia previa: Los resultados de este análisis deben considerarse como puramente descriptivos. Existen, como vamos a ver, abundantes diferencias, pero, sobre su origen, es aun muy poco lo que conocemos. Y en cuanto a su interpretación, debe hacerse con cautela. En este tipo de comparación, como en cualquier otro tipo de

comparación diferencial, las limitaciones metodológicas con que se encuentra el investigador son notables; por lo que deberán ser tenidas en cuenta si se quiere lograr una correcta comprensión de estos resultados.

Pese a estas limitaciones, cabe inferir de estos análisis una serie de características diferenciales cuyo común denominador es que las mujeres presentan, en general, una socialización más desarrollada que los varones. Esta mejor socialización se evidencia por los siguientes resultados en las escalas:

a) Diferencias referentes a las actitudes sociales:

- Las mujeres presentan puntuaciones más altas en las escalas de actitudes facilitadoras de la adaptación social: respeto por las normas que rigen la convivencia en grupo (escala 1<sup>a</sup>), sensibilidad social (escala 2<sup>a</sup>) y ayuda y colaboración (escala 3<sup>a</sup>).

- Mientras que los varones presentan, por el contrario, puntuaciones más altas en la agresividad (escala 6<sup>a</sup>) en la dominancia (escala L-2) y en el retraimiento social (escala 7<sup>a</sup>).

b) Diferencias referentes al pensamiento social:

- Las mujeres son más hábiles en el uso de estrategias cognitivas en la solución de problemas sociales (escalas 11<sup>a</sup>, 12<sup>a</sup>, 13<sup>a</sup> y 14<sup>a</sup>). Sus expectativas sobre la relación social son más positivas (escalas 4<sup>a</sup>), y en general muestran un estilo de pensamiento más dependiente del entorno y contexto social (escala 2<sup>a</sup>) y más divergente (escala 3<sup>a</sup>).

- Mientras que los hombres, por el contrario, muestran un estilo cognitivo más independiente del contexto social (escala 2<sup>a</sup>),

**Tabla 26: Comparación de las puntuaciones medias en actitudes sociales, por sexos:**

		ACT1	ACT2	ACT3	L-1	L-2	ACT5	ACT6	ACT7	ACT8
Chicos	X	43,16	43,30	50,92	17,69	20,79	52,40	29,97	29,49	24,82
	s	8,34	6,90	8,29	4,73	5,79	8,04	7,96	8,11	8,03
Chicas	X	45,93	46,99	55,17	17,93	18,91	52,97	28,67	26,64	24,82
	s	7,83	5,93	7,70	4,36	5,30	8,12	7,60	7,93	8,09
t		-5,43	-9,10	-8,43	-,085	5,36	-1,12	2,66	5,64	-,01
p		.000	.000	.000	.394	.000	.265	.008	.000	.991

**Tabla 27: Comparación de las puntuaciones medias en pensamiento social, por sexo**

		PEN1	PEN2	PEN3	PEN4	PEN6	PEN10	PEN11	PEN12	PEN13	PEN14
Chicos	X	28,37	23,12	20,75	22,09	23,36	15,19	29,66	29,98	30,39	30,64
	s	7,76	5,94	4,64	6,34	6,54	7,24	8,24	7,46	7,89	7,99
Chicas	X	27,55	21,73	20,10	21,12	22,97	14,80	27,77	28,83	29,44	29,47
	s	8,11	6,25	5,08	6,69	7,12	7,57	8,94	7,59	7,96	8,86
t		1,64	3,61	2,14	2,37	,92	,84	3,49	2,43	1,90	2,22
p		.102	.000	.033	.018	.358	.399	.000	.015	.058	.027

más convergente y rígido (escala 3ª) y sus expectativas sobre las relaciones sociales tienden a ser más negativas (escala 4ª). Muestran así mismo más inhabilidad en el uso de estrategias cognitivas en la solución de problemas sociales (escalas 11, 12ª, 13ª y 14ª).

### 3.2.3.-Actitudes y comportamiento de los padres hacia sus hijos.

#### 3.2.3.1.-Análisis de datos:

Son numerosas las investigaciones que han establecido la existencia de un nexo evidente entre los diversos tipos de actitudes y comportamiento de los padres y la adaptación de los hijos a la vida social (Symonds, 1939; Sears y Col, 1957; Shaefer y Bayley, 1963 Baumrid, 1967). En nuestra investigación hemos relacionado dos actitudes de los padres que al parecer son especialmente importantes en el desarrollo de la competencia social de los adolescentes: la una radica en la cuantía de la dedicación afectiva de los padres; la otra es la independencia y oportunidades que conceden a los hijos para desplegar su personalidad. ¿Qué elementos diferenciales introducen en el desarrollo de la competencia social ambos tipos de actitudes?. Los resultados de este análisis se encuentran en las tablas 28 y 29.

#### 3.2.3.2.-Conclusiones:

Antes de analizar el significado de los datos que acabamos de exponer, conviene hacer dos aclaraciones previas: La primera es que estas actitudes están recogidas a partir de la percepción de los adolescentes; lo cual puede introducir en los resultados un cierto sesgo

de subjetivismo, es cierto. Pero también lo es que esta percepción es fuente en ellos de expectativas diferentes que son las que en definitiva movilizan su comportamiento en una u otra dirección.

La segunda aclaración es que estos resultados han sido obtenidos de dos muestras con valores extremos en ambas actitudes; actitud de autoritarismo-hostilidad versus democrática-acogida.

Las conclusiones a que nos lleva el análisis de diferencia de medias en las escalas de actitudes y pensamiento social en ambos grupos son las siguientes:

a) Los adolescentes de hogares acogedores y democráticos muestran unas puntuaciones más altas en las actitudes prosociales: son más respetuosos con las normas que rigen la convivencia (escala 1<sup>a</sup>), muestran más sensibilidad social (escala 2<sup>a</sup>), más ayuda y cooperación (escala 3<sup>a</sup>), más seguridad en la relación (escala 5<sup>a</sup>) y más tendencia al liderazgo prosocial (escala L-1).

Igualmente muestran más altas puntuaciones en los procesos y estrategias de pensamiento considerados como más facilitadores de la adaptación social: son más reflexivos (escala 1<sup>a</sup>) y más dependientes (escala 2<sup>a</sup>). Sus expectativas sociales son más positivas (escala 4<sup>a</sup>) y muestran mayor habilidad en el uso de estrategias cognitivas en la solución de problemas sociales (escala 11<sup>a</sup>, 12<sup>a</sup>, 13<sup>a</sup> y 14<sup>a</sup>).

b) Los adolescentes de hogares hostiles y autoritarios son por el contrario más agresivos (escala 6<sup>a</sup>), más retraídos (escala 7<sup>a</sup>) y más ansiosos y tímidos (escala 8<sup>a</sup>). Igualmente muestran más altas puntuaciones en las formas y estrategias de pensamiento consideradas como menos facilitadoras de la relación social: son más impulsivos (escala 1<sup>a</sup>) y

**Tabla 28: Comparación de puntuaciones medias en actitudes sociales por ambiente social familiar:**

		ACT1	ACT2	ACT3	L-1	L-2	ACT5	ACT6	ACT7	ACT8
Ambiente autorita/ hostil	X	40,98	43,75	51,37	17,40	20,23	51,58	30,97	28,5	25,32
	s	8,39	7,70	8,71	4,79	6,15	8,71	7,22	8,80	8,15
Ambiente democrá/ acogedor	X	49,03	47,30	56,47	18,56	18,76	54,77	26,10	26,64	23,48
	s	7,63	5,61	7,61	4,11	5,37	7,63	8,05	7,80	7,85
t		-11,2	-5,94	-7,01	-2,93	2,87	-4,37	7,16	2,60	2,59
p		.000	.000	.000	.004	.004	.000	.000	.010	.010

**Tabla 29: Comparación de puntuaciones medias en pensamiento social según el ambiente social familiar:**

		PEN1	PEN2	PEN3	PEN4	PEN11	PEN12	PEN13	PEN14
Ambiente autori- hostil	X	29,75	23,93	19,96	24,24	30,69	31,22	33,02	32,97
	s	7,67	6,37	5,04	6,59	8,11	7,37	6,92	7,71
Ambiente democrá/ acogedor	X	25,54	20,75	20,13	18,15	25,11	26,49	26,17	25,79
	s	8,00	5,95	4,94	6,35	9,15	7,46	8,07	8,88
t		6,04	5,80	-,38	10,59	7,26	7,16	10,24	9,69
p		.000	.000	.702	.000	.000	.000	.000	.000

más independientes (escala 2<sup>a</sup>). Sus expectativas sobre la relación social son más negativas (escala 4<sup>a</sup>) y muestran menos facilidad en el uso de estrategias cognitivas en la solución de problemas sociales (escalas 11<sup>a</sup>, 12<sup>a</sup>, 13<sup>a</sup> y 14<sup>a</sup>).

#### 3.2.4.-Tipo de centro educativo:

##### 3.2.4.1.-Análisis de datos:

Los adolescentes, pese a sus constantes afirmaciones de autonomía e independencia respecto al medio, son en extremo permeables a las normas, valores y costumbres de los diversos grupos sociales a que pertenecen. Entre estos grupos existe uno, la escuela, sobre la cual se han hecho no pocas conjeturas y afirmaciones al hablar de su positiva o mala influencia en el desarrollo de la competencia social de los alumnos.

No es nuestra intención demostrar la verdad o falsedad de estas afirmaciones en los estrechos límites que nos permite este apartado. Sino sencillamente contribuir con los trabajos que ya han estudiado este campo, a clarificar la realidad o irrealidad de esta pretendida influencia.

Entre los diversos tipos de escuela vamos a considerar dos: la escuela pública y la escuela privada, en gran parte formada por centros de la Iglesia.

Los resultados de este análisis de puntuaciones medias en las escalas de actitudes y pensamiento social según el tipo de centro educativo se encuentra en las tablas 30 y 31.

#### 3.2.4.2.-Conclusiones:

El análisis de las puntuaciones medias obtenidas por los adolescentes en las escalas tanto de actitudes como pensamiento social nos lleva a la constatación de que, en general, son escasas y poco significativas las diferencias entre ambos grupos de centros. No obstante cabe señalar varias:

a) Los alumnos de centros privados presentan más altas puntuaciones que los alumnos de centros públicos en las escalas de ayuda y colaboración (escala 3ª), lo que significa más disposición a compartir con los demás sus cosas; más dispuestos a establecer relaciones sociales (escala 7). Sin embargo se muestran al mismo tiempo más dominantes (escala 1-2), más agresivos (escala 6) y menos hábiles en el uso de estrategias cognitivas en la solución de problemas sociales (escalas 11ª, 12ª, 13ª y 14ª). A esto hay que añadir el hecho de son más independientes en la interacción social (escala 2ª), con más inclinación a desentenderse de las opiniones de los otros en su actuación. Así como más convergentes (escala 3ª), más rígidos, más autoritarios y formalistas en sus juicios y modos de resolver los problemas sociales. Cualidades estas últimas que suelen dificultar en ellos las relaciones sociales.

b) Los alumnos de centros públicos, por el contrario, presentan, en general, unas puntuaciones medias más bajas en la escala de ayuda y colaboración (escala 3ª). Pero por el contrario se muestran menos agresivos (escala 6), menos dominantes (escala L-2) y dan pruebas, en general, de mayor habilidad en el uso de estrategias cognitivas en la solución de problemas sociales (escalas 11ª, 12ª, 13ª y 14ª). A esto hay que añadir que son más dependientes (escala 2ª), es decir, más inclinados a actuar con el soporte del medio, teniendo

en cuenta las opiniones de los otros; más divergentes (escala 3<sup>a</sup>), más flexibles en sus juicios sociales, menos formalistas, menos autoritarios.

**Tabla 30: Comparación de las puntuaciones medias en las escalas de actitud social, atendiendo al tipo de centro educativo.**

Escalas	C.Público	C.Privado	P
1 <sup>a</sup> actitudes	4,95	4,94	.226
2 <sup>a</sup> actitudes	5,61	5,67	.153
3 <sup>a</sup> actitudes	5,26	5,34	.014 *
4-1 actitud/	4,33	4,59	.141
6 <sup>a</sup> actitudes	3,57	3,77	.762
4-2 actitu/	3,28	3,35	.259
7 <sup>a</sup> actitudes	3,23	2,98	.164
8 <sup>a</sup> actitudes	3,59	3,48	.284

**Tabla 31: Comparación de las puntuaciones medias en las escalas de pensamiento social atendiendo al tipo de centro educativo.**

Escalas	C.Público	C.Privado	P.
1 <sup>a</sup> pensamien/	3,94	4,05	.131
2 <sup>a</sup> pensamien/	3,58	3,92	.018 *
3 <sup>a</sup> pensamien/	4,04	4,14	.002 **
4 <sup>a</sup> pensamien/	3,56	3,64	.259
6 <sup>a</sup> pensamien/	4,54	4,73	.421
10 <sup>a</sup> pensamien/	3,09	2,88	.002 **

11 <sup>a</sup> pensamien/	3,55	3,63	.006	**
12 <sup>a</sup> pensamien/	3,69	3,65	.259	
13 <sup>a</sup> pensamien/	3,68	3,81	.252	
14 <sup>a</sup> pensamien/	3,74	3,77	.217	

### 3.3.- Análisis por conglomerados:

#### 3.3.1.-Análisis de datos:

El análisis de conglomerados ("cluster análisis") es una técnica estadística que permite detectar agrupaciones naturales en un conjunto de datos a partir de las relaciones entre una determinadas variables. Con este tipo de análisis, se asignan o clasifican los sujetos de la muestra inicial, que no está dividida en grupos, a los grupos ("clusters") resultantes tras el análisis ( a diferencia del análisis discriminante, no hay grupos de clasificación previos, sino que estos son determinados empíricamente a partir de la muestra de datos disponibles).

El procedimiento seguido en este análisis de conglomerados ha sido el método "k-medias" del paquete estadístico SPSS. Este método está indicado para la obtención de grupos y clasificación posterior de los sujetos en estos, cuando el tamaño de la muestra es demasiado grande para realizarse un análisis jerárquico de conglomerados. Los pasos seguidos para la obtención de los datos que se presentan a continuación fueron los siguientes:

- Realización de un análisis factorial sobre los totales de las escalas de actitudes sociales y obtención para los sujetos de puntuaciones factoriales en los factores resultantes.

- Realización de un análisis de conglomerados sobre los sujetos de la muestra, tomando como variables las puntuaciones factoriales obtenidas en el paso anterior y posteriormente clasificación de los sujetos en los grupos o clusters resultantes.

- Comparación de los clusters obtenidos en relación con distintas variables: escala BAS, escalas de pensamiento social, clima social familiar, edad-curso, titularidad del centro de procedencia y sexo de los sujetos.

#### 3.3.1.1.-Análisis factorial:

Mediante un análisis factorial de las puntuaciones obtenidas por los 1012 sujetos en las escalas de actitud social (método componentes principales, rotación oblimin), se han obtenido 3 factores que explican el 66,3% de la varianza. Las saturaciones que presentan las variables con los factores son las siguientes:

**Tabla 32: Análisis factorial de las puntuaciones obtenidas en las escalas de actitud social.**

ACT1	.78356	-.10686	-.27909
ACT2	.81057	-.08466	-.09365
ACT3	.88033	-.06530	-.02423
ACT5	.50046	.40135	-.24232
L-1	.47284	.52006	-.22039
L-2	-.01426	.81442	.12231
ACT6	-.30164	.74273	.11090
ACT7	-.05387	.18657	.81136
ACT8	.13179	-.02387	.85801

Puede observarse que el primer factor está constituido por las escalas 1,2,3 y 5; el segundo factor está formado por las escalas 1-2 y finalmente el tercer factor está definido por las escalas 7 y 8. A partir de estos factores, se han calculado para los sujetos tres puntuaciones factoriales (factor 1, factor 2 y factor 3).

#### 3.3.1.2.-Análisis de conglomerados ("clusters análisis").

A partir de las tres puntuaciones factoriales se ha realizado un análisis de conglomerados por el método "K-medias", fijando el número de grupos en tres. La composición de estos grupos queda como sigue:

	N	%
Cluster 1	382	37,8
Cluster 2	240	23,8
Cluster 3	388	34,4

Las medidas finales de los tres factores obtenidos en los tres grupos o clusters son las siguientes:

Cluster	Factor 1	Factor 2	Factor 2
1	.7145	-.1700	-.7080
2	-.5067	1.1745	-.0506
3	-.3926	-.5600	.7326

Los análisis de varianza realizados muestran que los tres clusters tiene medias distintas en cada una de las tres puntuaciones factoriales, con lo cual queda suficientemente garantizada una máxima dispersión entre clusters. Atendiendo a las medias de las variables de cada clusters, puede afirmarse que el cluster 1 contiene a los sujetos con mayor media en el Factor 1 de actitudes sociales; que el cluster 2 contiene a los que tienen mayor media en el Factor 2; y que el cluster 3 contiene a aquellos con mayor media en el Factor 3.

Factores	Clusters	Media	DT	Significación estadística
Factor 1	1	.7145	.6748	p < 0.0001
	2	-.5067	.9059	
	3	-.3926	.9059	
Factor 2	1	-.1700	.7027	p < 0.0001
	2	1.1745	.7486	
	3	-.5600	.7569	
Factor 3	1	-.7080	.7139	p < 0.0001
	2	-.0506	.9190	
	3	.7326	.7417	

Puede hablarse, pues, de que el cluster 1 viene definido por aquellos sujetos que tienen más desarrolladas las actitudes facilitadoras de la competencia social (escalas 1,2,3 y 5); el cluster 2

está definido por aquellos con mayor presencia de actitudes antisociales (escalas 1-2 y 6); mientras que en el cluster 3 estarían los sujetos con una mayor presencia de las actitudes asociales (escalas 7 y 8).

### 3.3.1.3.-Comparación de los clusters en relación con otras variables:

#### a) Con las escalas de pensamiento social:

El grupo de sujetos del cluster 2 es el que obtiene una media significativamente superior a los sujetos del cluster 1 y 3 en las escalas de pensamiento social conceptuadas como más inhibidoras de la adaptación social (dimensión negativa de las escalas 1,2,3,4,10,-11,12,13 y 14). Mientras que el cluster 1 obtiene por el contrario una media significativamente superior a los cluster 2 y 3 en aquellas escalas conceptuadas como más facilitadoras de la adaptación social (dimensión postiva de las escalas 1,2,3,4,6,10,11,12,13 y 14).

#### b) Con la escala BAS:

El cluster 1 obtiene en esta escala una media mayor que los cluster 2 y 3; el cluster 3 a su vez la obtiene mayor que el cluster 2.

#### c) Con el clima social del hogar:

De los dos grupos extremos que se han formado, en función del clima social del hogar, el cluster 2 presenta una representación mayor que los cluster 1 y 2 de sujetos provenientes de hogares de clima autoritario y hostil. Mientras que el cluster 1 cuenta con una representación en sujetos provenientes de hogares democráticos y acogedores.

#### d) Con la titularidad del centro educativo:

Tanto en uno como en otro tipo de centro la mayoría de alumnos se encuendran en los cluster 1 y 3. Son minoría los que se sitúan en el cluster 2, de modo que las diferencias entre ambos no son signi-

ficativas.

e) Con la edad y curso:

Las diferencias entre los cursos extremos (1º del Primer Ciclo de la ESO y 4 del Segundo Ciclo de la ESO) no son significativas.

f) Con el sexo:

En el cluster 1 hay más chicas (61,8%) que chicos (38,2%). Mientras que en el cluster 2 hay, por el contrario más chicos (67,1%) que chicas (32,9%), con un chi-cuadrado 50,46 (g.l.=2,  $p < 0.0001$ )

### **3.3.2.- Conclusiones a este análisis de conglomerados:**

El estudio de los anteriores datos nos muestra cómo los adolescentes de nuestra muestra se encuadran en tres conglomerados de características propias y muy bien definidas que a continuación pasamos a describir:

#### **Primer conglomerado:**

Es en este conglomerado en el que, de igual modo que en el tercero, se encuadra un mayor número de adolescentes (37,8 %); en su mayoría chicas (61,8%).

La característica general que define la relación de estos adolescentes es la "**prosocialidad**"; medida ésta por el criterio de ganar-ganar (en el sentido de tomar en cuenta los deseos, necesida-

des y sentir de los otros además de los propios), frente al ganar-perder en el que se mueven las conductas dominantes y agresivas.

Cabe inferir que es el conglomerado que presenta una mejor adaptación social, a juzgar por la elevada correlación mantenida entre las respuestas de los adolescentes a las escalas de competencia social y a la escala BAS, tomada ésta como criterio.

Prosocialidad y adaptación están relacionadas con la existencia en los hogares de muchos de estos adolescentes de un clima acogedor y democrático.

Características específicas que definen la prosocialidad de estos adolescentes son:

1) Referentes a las actitudes sociales:

a) La **sensibilidad social**: (escala 2ª de actitudes). Hace alusión a su preocupación por los demás, en particular por aquellos más necesitados. Esta sensibilidad es alta en estos adolescentes e implica en ellos una buena capacidad para acercarse a los otros, aceptarles sin intenciones posesivas, respetar gustosamente todas sus potencialidades como individuos separados, comprenderles y empatizar con ellos.

Esta interpretación de la sensibilidad social en estos adolescentes, sobre todo en los más jóvenes, hay que hacerla, no obstante y según parecer de los psicólogos evolutivos, con suma cautela. Ya que puede tratarse más bien de una forma de compasión; tener un matiz más bien filantrópico, poco razonado y auténtico. Una forma de compensación de su inseguridad emocional; un intento de obtener,

mediante esta compasión, la satisfacción emocional y el sentimiento de superioridad del que carecen en otras relaciones sociales. Explicación que en nuestro caso se ve corroborada por el hecho de que a medida que avanza en ellos con los años el sentimiento de seguridad social( cfr. tablas 16 y 18) disminuye esta sensibilidad social.

b) El **respeto por las normas** que rigen la convivencia en grupo:(escala 1ª de actitudes). Estas normas son medios de control social por los cuales los grupos dirigen y regulan la conducta de sus miembros. El respeto de estas normas alude al modo específico de adaptarse estos adolescentes a las mismas, de emitir juicios en torno a su bondad o maldad y de actuar luego de acuerdo a ellas. Es lo que cabe llamar, en sentido amplio, conciencia moral.

Las respuestas de estos adolescentes a la escala 2ª, así como al resto de escalas de competencia social por las que se caracteriza este conglomerado, nos permiten definir su conciencia moral del modo siguiente:

- Se trata de una conciencia moral "altruísta"; es decir, basada en su percepción empática de los sentimientos y necesidades de los otros.

- Pero al mismo tiempo se trata de una conciencia moral "utilitaria y convencional". Utilitaria, por cuanto está orientada al mantenimiento del orden social como fuente de bienestar para todos. Esta orientación se basa en su percepción de la sociedad como sistema en la que el comportamiento de cada uno de sus componentes repercute en el de los otros. Y convencional, por cuanto el comportamiento moral de estos adolescentes se ve muy influenciado por el juicio

moral de su entorno. Estos adolescentes son muy sensibles a las referencias sociales; dóciles a lo que dice la autoridad correspondiente sobre lo que conviene o no hacer en la relación social. (Escala 2ª de pensamiento social).

- Se trata de una conciencia moral caracterizada por su modo de actuar "reflexivo"; capaz de demorar su acción y detenenerse a pensar cuando se encuentra ante una situación tentadora; de tener en cuenta la repercusión moral de su modo de actuar (escalas 1ª, 13ª y 14ª de pensamiento social).

c) La **cooperación**: (escala 3ª de actitudes sociales). Es también alta en estos adolescentes. Supone en ellos un tipo de relación más elaborada que la simple sensibilidad social de la que antes hemos hablado.

Pero en esta cooperación como comportamiento social pueden existir diversos grados de maduración según las motivaciones que impulsen a los sujetos a actuar:

Puede reducirse a un simple "vivir con" los otros, de encontrarse con sus semejantes por haber descubierto las ventajas de la vida común, de la unión de los esfuerzos, del entenderse. Esta forma de cooperación más relacionada con el cálculo de los pros y contras de la acción colectiva sobre la acción individualizada, más razonadora, sería más frecuente, según los psicólogos evolutivos, entre los adolescentes varones que componen este conglomerado.

Otra forma de cooperación, más relacionada con la sensibilidad social se refiere a la satisfacción compartida en la obra realizada en común; a la cualidad de algunos sujetos que les lleva a olvidarse de las propias necesidades en aras de los objetivos comunes del

grupo. Esta forma de cooperación en la que los lazos afectivos que se crean en ella cobran mucha más importancia, suele ser más común, según parecer también de los psicólogos evolutivos, entre las chicas que forman este conglomerado.

d) La **seguridad** en la relación social:(escala 5ª de actitudes).

La seguridad que muestran estos adolescentes alude a la autoconfianza en sus propios recursos para conseguir cuanto quieran en las relaciones sociales. A la ausencia de miedo ante los posibles conflictos en dichas relaciones. Pero también a su capacidad para actuar asertivamente en la expresión de sus necesidades y defensa de sus propios derechos. Estos adolescentes son, en general autosuficientes y se muestran partidarios de sus propias decisiones.

Esta seguridad y sensación de poder van ligadas en estos adolescentes en gran parte al descubrimiento de su yo. La novedad del mundo en que penetran les comunica la impresión de riqueza, de infinito. Consecuencia de esto es la creencia de que en su yo íntimo hay algo único y al mismo tiempo grandioso. Se sienten geniales en la medida en que se sienten diferentes de los demás.

Estos hechos son un fenómeno psicológico normal y común tanto en los adolescentes de éste como del segundo conglomerado. La diferencia estriba en que para los de este primer conglomerado constituye un elemento dinámico positivo que les ayuda a superar las dificultades inevitables que aparecen en esta edad. Mientras que para los del segundo es origen de conductas inadaptadas, como veremos.

2) Referentes al pensamiento social:

a) El **autocontrol reflexivo**: (escala 1ª de pensamiento social).

Implica la existencia en estos sujetos de sensatez, cautela en sus decisiones sociales; inhibición de sus impulsos inmediatos ante las experiencias contradictorias o frustrantes.

Este autocontrol reflexivo puede hacerles parecer a veces un poco fríos en la relación, calculadores, distantes, rencorosos.

b) La **dependencia social**: (escala 2ª de pensamiento social). Supone en estos adolescentes tendencia en su actuar a estar pendientes de las necesidades y sentimientos de los otros por los que fácilmente se dejan influir; a interesarse por las personas, a abrirse comunicativamente con ellos. Todo lo cual les facilita la adaptación social.

Por contra tienden también a mostrarse pasivos, a no tener iniciativa propia, a someterse con demasiada facilidad a la autoridad de los dominantes.

c) Las **percepciones, expectativas y expectativas y autorreferencias positivas** sobre la relación social: (escala 4ª de pensamiento social).

En general se distinguen estos adolescentes por su tendencia a percibir la retroalimentación de sus relaciones como positivas; por esperar consecuencias favorables de sus actuaciones.

d) La **habilidad en el uso de estrategias** cognitivas en la solución de problemas sociales: (escalas 11ª, 12ª, 13ª y 14ª de pensamiento social). Estos adolescentes son más hábiles que los pertenecientes al resto de conglomerados en la observación de los datos relevantes que definen los problemas sociales; en la búsqueda flexi-

ble y creativa de alternativas para solucionarlos; en la reflexión en la selección de planes atendiendo a sus posibles consecuencias.

### **Segundo conglomerado:**

Es el conglomerado que encuadra menor número de adolescentes de los tres (el 26,8% de la muestra), la mayoría de ellos varones (67,1%).

La característica general que define la relación de estos adolescentes es la "**antisocialidad**", medida ésta por el criterio ganar-perder, (poseer prestigio y poder para influir en los demás para el propio provecho) en contraposición por el de ganar-ganar del conglomerado anterior.

Cabe inferir que es el conglomerado que más bajo índice de adaptación presenta de los tres, a juzgar por la alta relación negativa mantenida entre las respuestas de sus componentes a las escalas de competencia social y a la escala BAS, tomada ésta como criterio.

La antisocialidad de estos adolescentes está relacionada con la existencia en los hogares de muchos de ellos de un clima hostil y autoritario.

Características específicas que definen la antisocialidad de estos adolescentes son:

- 1) Referentes a las actitudes sociales:

a) La **dominancia** en la relación: (escala L-2 de actitudes). Implica la tendencia a ocupar puestos de autoridad, a competir por el poder, a poseer prestigio para el propio provecho. Es una característica de las más relevantes de los adolescentes que forman este conglomerado.

El descubrimiento de su yo interior y exaltación de sí mismo al que hemos hecho alusión anteriormente al hablar de los adolescentes del anterior conglomerado, suele mover, por contra, a los de éste, a considerarse superiores a los demás; más inteligentes, más mañosos, más delicados, con más cualidades que sus compañeros. Esta certeza puede empujarles entonces a un afán de poder y a un hambre de mando que sorprende e irrita a veces a los adultos e incluso a sus mismos compañeros. Consecuencias frecuentes son la aparición en ellos de no pocas conductas inadaptadas tales como la tozudez y terquedad, el aferrarse a sus propias ideas e intentar oponerlas a los demás; la inflexibilidad en los juicios como defensa ante la amenaza de los otros (escala 3ª de pensamiento social), el miedo a ser dominados, la competitividad, etc.

b) La **agresividad**: (escala 6ª de actitudes). Es una de las características más relevantes, junto con la dominancia, de los adolescentes de este conglomerado.

Son varias las explicaciones que cabe dar a la presencia de la agresividad en estos adolescentes, si bien se encuentran todas ellas correlacionadas entre sí:

Una de ellas se refiere a las frustraciones frecuentes que suelen experimentar estos adolescentes al chocar, en la exaltación de su yo, en sus deseos de autorrelación y dominio, con las limita-

ciones que los otros y la conciencia de sus propias limitaciones le imponen. De estas frustraciones se defienden entonces mediante la obstinación, la crítica, la agresividad, el afán de represalia, etc.

Otra explicación está relacionada con su excitabilidad, irritabilidad, vulnerabilidad y carencia de autocontrol sobre sus sentimientos (escala 1ª de pensamiento social). Una palabra, una mirada o un gesto bastan para hacerles perder los estribos. Esta vulnerabilidad e irritabilidad esconde en el fondo en estos adolescentes una gran inseguridad interior.

Una tercera explicación está relacionada con el aprendizaje social. Para muchos de estos adolescentes, la mayoría varones, esta agresividad es un comportamiento aprendido por identificación al verse esta asociada culturalmente con la maculinidad y ser signo de fortaleza y poder.

## 2) Referentes al pensamiento social:

a) La **impulsividad**: (escala 1ª de pensamiento social). Hace alusión a la pérdida de capacidad de los adolescentes que forman este conglomerado para inhibir la conducta asociada a la necesidad de satisfacer de modo inmediato un impulso. Lo que conlleva en ellos una baja tolerancia a la frustración. Debido a este bajo control de los impulsos estos adolescentes suelen tener mayores dificultades para la adaptación social.

b) La **independencia de juicio**: (escala 2ª de pensamiento social). Característica de los adolescentes de este conglomerado es la de ser sujetos de acusada iniciativa personal, capaces de organizar

las fuerzas sociales, de ejercer el liderazgo, como hemos visto anteriormente. En estas actividades funcionan con poco soporte del medio.

Los psicólogos señalan la relativa frecuencia con que se dan entre estos sujetos las fantasías de grandeza (lo que explica en parte sus tendencias a la dominancia) así como los comportamientos agresivos.

d) La **convengencia**:(escala 3ª de pensamiento social). Alude a la falta de flexibilidad de pensamiento de estos adolescentes. Esta rigidez suele llevarles al autoritarismo, al formalismo y en general a encontrar dificultades frecuentes de adaptación.

e) La **percepción negativa** del medio social:(escala 4ª de pensamiento social). Genera en estos adolescentes expectativas igualmente negativas sobre las relaciones sociales. Lo que ocasiona en ellos frecuentes mecanismos de defensa frente a los otros y les justifica de su agresividad y de sus tendencias a las relaciones competitivas y de dominio.

f) La **inhabilidad en el uso de estrategias** cognitivas en la solución de problemas sociales:(escalas 11ª,12ª,13ª y 14ª). Muestran menos habilidad que los adolescentes del primer conglomerado en la observación de los datos relevantes que definen a un problema social, en la búsqueda de alternativas para su solución, en la previsión de consecuencias de sus decisiones, etc.

**Tercer conglomerado:**

Es el conglomerado más numeroso de los tres (38,4% de la muestra). Está formado en casi igual proporción por chicos que por chicas

La característica general que define la relación de estos adolescentes es la "**asocialidad**" o carencia de relación con el medio.

Cabe señalar que el nivel de inadaptación que presenta este conglomerado es menor que el del segundo, a juzgar por su menor correlación negativa entre las respuestas a las escalas de competencia social y a la escala BAS, tomada como criterio.

No guardan correlación las puntuaciones obtenidas por sus componentes en las escalas de actitud social con el medio social vivido estos en su hogar.

Características específicas que definen la asocialidad de estos adolescentes son:

1) Referentes a las actitudes sociales:

a) La **inseguridad** social:(escala 5ª de actitudes). Se caracteriza esta inseguridad por la presencia en estos adolescentes de pensamientos y sentimientos desvalorizantes ante los demás. Su mensaje ante ellos es: yo no cuento nada, puedes aprovecharte de mí. Mis sentimientos no importan, solamente los tuyos. Yo no soy nadie, tú eres superior.

Estos adolescentes se caracterizan por tener una evaluación de sí mismos inadecuada y negativa, sentimientos de inferioridad, una

tendencia a mantener papeles subordinados en sus relaciones con los otros, a ser excesivamente solícitos del apoyo emocional de los demás.

Encuentran difícil decir "no"; de resistirse con asertividad a los abusos de los demás. No son capaces de expresar libremente sus pensamientos y sentimientos ante ellos o, si lo hacen, es de forma derrotista, con disculpas, con falta de confianza, de tal modo que los demás pueden fácilmente no hacerles caso. En este estilo de conducta, el mensaje total que comunican es: yo no entiendo nada, podéis aprovecharos de mí. Mis sentimientos no importan, los tuyos son los únicos que merecen ser oídos.

b) La **ansiedad** social: (escala 8ª de actitudes). Existe en muchos de los adolescentes que integran este conglomerado una cierta predisposición a la ansiedad que connota en ellos experiencias de diverso grado de incertidumbre, miedo y pavor ante las situaciones sociales; falta de confianza en sí mismo al tener que interrelacionarse con los demás.

Esta ansiedad puede darse en ellos como rasgo de personalidad, en cuyo caso se relaciona con una cierta naturaleza neurótica de los sujetos que la padecen; o como estado, referida a períodos temporales de tensión y molestias subjetivas. Este segundo tipo de ansiedad puede estar relacionada con la excitabilidad y labilidad afectiva propias de la edad así como con situaciones temporales y transitorias de conflicto o traumas ocasionales.

c) El **retraimiento** social: (escala 7ª de actitudes). Este

retraimiento lleva a estos adolescentes a replegarse sobre sí mismos, a vivir al margen del medio en el cual no encuentran satisfacción o bien es origen para ellos de frustraciones, a limitar extremadamente sus relaciones con los demás.

Este retraimiento permite a estos adolescentes evitar las situaciones desagradables que pudieran encontrar en la relación social y estar al cubierto del sufrimiento que ésta pudiera ocasionarles; pero al mismo tiempo les impide expansionarse.

En ocasiones, este retraimiento puede tener por origen una pasiva introversión se apodera de algunos de estos adolescentes. Cuanto más se preocupan estos de sí mismos, tanto más se retraen de los que los rodean y tanto más difíciles se hacen en el trato, ya que se vuelven más sensibles y aturcidos. Así actúan entre una impertinencia atrevida e indiscreta y una reserva fría e insensible.

## 2) Referentes al pensamiento social:

a) Las **evaluaciones, expectativas y autorreferencias negativas** sobre las relaciones sociales:(escala 4ª de pensamiento social).

Frecuentemente estas evaluaciones y expectativas negativas se alimentan en estos adolescentes de creencias irracionales sobre las relaciones sociales. Lo que provoca en ellos respuestas emocionales inadecuadas que les conduce a inhibir los comportamientos apropiados.

Estas percepciones y expectativas negativas suelen llevar a estos adolescentes a preocuparse excesivamente de las evaluaciones de los demás, a percibir la retroalimentación de los otros como negativa; a esperar consecuencias poco favorables de sus actuaciones.

nes, a autoevaluarse de modo inferior a la evaluación de observadores independientes; a sostener diálogos internos conflictivos en los que las autorreferencias negativas compiten con las positivas.

b) El **pensamiento rígido, inflexible**: (escala 3ª de pensamiento social). Implica una tendencia a mantener una misma idea sin importarles la evidencia contraria existente o a conceptualizar las situaciones nuevas empleando para ello puntos de vista anteriores e inadecuados. Esto les dificulta la adaptación cuando se trata de comprender y adaptarse a los problemas sociales o a las situaciones complejas y cambiantes. Además de proporcionarles una escasa tolerancia al estrés.

c) La **inhabilidad en el uso de estrategias** cognitivas en la solución de problemas sociales:(escalas 11ª,12ª,13ª y 14ª de pensamiento social). Esta inhabilidad se manifiesta por una insensibilidad para reconocer los problemas potenciales al tratar con la gente; para generar soluciones alternativas ante los problema sociales; para considerar las consecuencias de estas soluciones; para conceptualizar los medios necesarios para alcanzar la meta; para encontrar la relación causa-efecto.

### **3.4.- Tipificación de las escalas de competencia social:**

#### **3.4.1.- Muestra general de tipificación:**

Nuestra batería de escalas para medir la competencia social ha sido estudiada en distintas muestras de adolescentes. La utilizada

en esta tificación con todo, ha sido solo la utilizada en esta tercera fase de nuestra investigación, compuesta, recordemos, por 1012 alumnos de Enseñanza Secundaria, cuyas características diferenciales quedan ya expuestas en la tabla 19.

#### **3.4.2.- Conversión de puntuaciones directas en centiles y elaboración del perfil individual.**

La puntuación centil indica el tanto por ciento del grupo normativo al que un sujeto determinado es superior en la variable apreciada por la escala. Los centiles no forman una escala típica sino ordinal y no pueden emplearse para calcular promedios obtenidos en otras escalas o variables.

Los baremos que presentamos (Cfr anexo III) se refieren a los ciclos 1º y 2º de Enseñanza Secundaria. No hemos creído necesario especificarlos por cursos, ya que como puede apreciarse en el análisis discriminativo precedente, las diferencias entre estos es poco significativa.

Los baremos sí se presentan especificados por sexos ya que en los análisis precedentes hemos podido comprobar cómo entre ellos se dan diferencias significativas.

C U A R T A   P A R T E

ELABORACION DE UN PROGRAMA DE ENSEÑANZA DE LA COMPETENCIA

SOCIAL

A LOS ALUMNOS

DE EDUCACION SECUNDARIA

### 1.- OBJETIVO GENERAL DE ESTA CUARTA PARTE.

El objetivo general de esta cuarta parte de nuestra investigación es la elaboración de un programa para la enseñanza aprendizaje de la competencia social a los adolescentes, alumnos de Educación Secundaria.

En este programa se contemplan una serie de objetivos específicos orientados a la enseñanza-aprendizaje de aquellas variables actitudinales, cognitivas y procedurales que, según los resultados de nuestra investigación, expuestos anteriormente, facilitan más la adaptación social de estos adolescentes y su tratamiento pedagógico es más perentorio en ellos.

Las variables negativas, que según nuestro modelo de competencia social inhiben o dificultan más esta relación, son contempladas en este programa sólo de modo indirecto en cuanto que se proponen para ellas conductas positivas alternativas orientadas a su erradicación.

Estos objetivos específicos son los siguientes:

a) Mejorar en los adolescentes la autoestima social, base imprescindible para lograr unas relaciones sociales satisfactorias.

b) Desarrollar en ellos la conciencia moral. Fomentar su toma de conciencia de la responsabilidad ética y la complejidad del acto moral.

c) Llevarles a afrontar de modo hábil la solución de problemas sociales mediante el aprendizaje de estrategias cognitivas.

d) Desarrollar en ellos actitudes y estrategias de cooperación y ayuda en la relación interpersonal.

e) Sensibilizarles ante los sentimientos propios y ajenos que entran en juego en la interpelación. Llevarles al aprendizaje de la asertividad como alternativa a la agresividad y timidez.

f) Estimularles al aprendizaje del liderazgo social y a la flexibilidad en el ejercicio del mismo.

## 2.- CARACTERÍSTICAS GENERALES DE ESTE PROGRAMA:

2.1.- La enseñanza de la competencia social se presenta en nuestro programa desarrollada a través de una serie de **módulos secuenciados** en cada uno de los cuales se aborda de modo preferencia una de las variables de que se compone, según nuestro modelo, dicha competencia.

Esto no quiere decir que en cada módulo no se aborde también la adquisición del resto de las variables. La competencia social es una estructura, ya lo hemos visto, en la que todas sus variables componentes están interrelacionadas y es prácticamente imposible querer abordar una de ellas sin tener presente a las demás. Tampoco quiere decir que una vez que el grupo de adolescentes ha completado un módulo, ya no tenga necesidad de volver a enfrentarse con los problemas que caracterizan la adquisición del objetivo de ese módulo. De hecho, los mejores grupos de adolescentes nunca terminan de afrontar las primeras dificultades, sino que vuelven a ellas periódicamente, aunque cada vez lo hacen de modo más maduro.

Estos módulos se presentan a su vez **jerárquicamente ordenados**. Los criterios sobre los que nos hemos fundamentado en la ordenación preferente de estos objetivos, tal como se proponen en estos módulos son estos dos:

- En primer lugar, el que la adquisición de los comportamientos a que estos objetivos se refieren forman una jerarquía de menor a mayor complejidad en el desarrollo social de la persona; de tal

modo, que la adquisición de cada uno de ellos es en cierto modo dependiente de la consecución del comportamiento anterior y a la vez condición previa para adquisición del siguiente, en dicha jerarquía.

- En segundo lugar, el que la adquisición de estos comportamientos forman también una jerarquía de menor a mayor dificultad en dicho desarrollo social de la persona. El respetar las normas que rigen el grupo, por ejemplo, exige menor dificultad que el empalmar o mostrarse sensible ante las necesidades de los otros.

2.2.- Es importante tener en cuenta que, puesto que los objetivos de estos módulos jerárquicamente secuenciados, tienen por finalidad no tanto la enseñanza de contenidos y procedimientos o modos concretos de proceder, cuanto el desarrollo en los alumnos de actitudes, procesos y estrategias cognitivas, **no es siempre posible fijar el tiempo** necesario para que un grupo supere los objetivos propuestos en un módulo. Algunos grupos de adolescentes pueden llegar a su consecución antes que otros. Además el tiempo requerido para superar una etapa de desarrollo dependerá también de las actividades realizadas y del compromiso personas puesto en cada una de ellas.

2.3.-Debido a la complejidad y dificultad de los objetivos propuestos en este programa, en cada módulo se abordan estos a través de una serie de **pasos**, en cada uno de los cuales se propone una **meta** específica orientada al desarrollo de un determinado **proce-**

**so social.**

2.4.-En cada uno de estos pasos, a su vez, se propone el desarrollo de una serie de **estrategias sociales**. Estas estrategias son entendidas aquí como planes de acción mental, dotados de un cierto nivel de generalización, orientados al desarrollo de un determinado proceso mental o actitud social. Con esto queremos diferenciar estas estrategias de las a veces llamadas habilidades sociales, de naturaleza más atomística, relativas a situaciones específicas en las que van a ser empleadas y en las que los elementos conductuales desempeñan frecuentemente un peso muy importante.

2.5.- Este programa considera lo importante que es asegurar, en esta enseñanza-aprendizaje de la competencia social, la **generalización y transferencia** de los cambios comportamentales y habilidades trabajadas y aprendidas en el ámbito escolar a los diferentes contextos donde el adolescente vive y tiene que interactuar con otras personas. Por lo que sugiere la conveniencia de actividades paralelas para realizarse no solo a través de las diferentes situaciones escolares, sino en el ámbito extraescolar mediante la participación de la familia, de los compañeros y demás personas significativas para el alumno.

2.6.- La enseñanza de la competencia social a los adolescentes es más eficaz cuando se realiza **en grupo**. Alguna de las

actividades propuestas en cada módulo pueden realizarse en gran grupo, como puede ser la clase entera; o en pequeños grupos, como resultado de la fragmentación de la clase.

La enseñanza en gran grupo sólo parece aceptable en determinadas condiciones; como por ejemplo, cuando el funcionamiento en él se limita a determinadas actividades, tales como las instrucciones previas del educador, el diálogo y discusión general que acompañan a estas instrucciones, la puesta en común y la evaluación final. Mientras que otras, tales como la práctica posterior, la retroalimentación y discusión más individualizada y profunda, etc, parece más conveniente que se realicen en pequeños grupos.

Las principales dificultades para realizar en gran grupo estas últimas actividades indicadas son las siguientes: 1) la necesidad de adaptar el programa a las necesidades individuales de cada adolescente; 2) la de proporcionar a cada uno el refuerzo apropiado; 3) la dificultad para manejar a la clase entera en este tipo de actividades, dado el incremento de ruido e interacciones; 4) el bloque que siempre suele proporcionar a muchos adolescentes la actuación en gran grupo; 5) la posibilidad de una reducción de la comprensión por parte de los miembros del gran grupo debido al incremento de las distracciones y a la reducción de las oportunidades para que el educador les haga preguntas; 6) la dificultad para averiguar y asegurar la validez social de las respuestas y temas debido al gran número de participantes.

El número óptimo de estos pequeños grupos es de cinco u ocho miembros. Preferiblemente compuestos por adolescentes que manifiesten deficiencias comunes y parecido nivel de carencia en las actitudes o comportamientos que se trata de enseñar.

Existe ventaja en el hecho de que el grupo esté formado por una composición equilibrada de chicos y chicas. De forma ideal esta composición proporciona una mayor flexibilidad y amplitud en los ejercicios de role-playing así como una información más equilibrada respecto a los aspectos idiosincrásicos basados en el papel sexual.

2.7.- La **frecuencia** de las sesiones mantenidas con el tutor o educador responsable las debe determinar él mismo teniendo en cuenta las posibilidades del centro. Lo más conveniente parece ser el empleo de sesiones semanales o quincenales de modo que por un lado los alumnos tengan oportunidad de practicar en la vida real lo que han aprendido en el contexto del adiestramiento más, por otro, no se pierda la continuidad y el interés por el tema tratado.

Estas sesiones deben realizarse dentro del horario escolar, como el resto de materias del curriculum. La modalidad y frecuencia de los contactos posteriores del tutor o educador responsable con el resto de educadores, imprescindibles para la buena marcha del programa, están en función de las posibilidades de cada centro.

2.8.- Respecto a **la duración** de estas sesiones, lo más apropiado suele ser el empleo de 45 0 60 minutos. Si bien conviene tener en cuenta las características concretas de los adolescentes que componen el grupo: su capacidad para mantener la atención, nivel de motivación, compromiso en el programa, etc. Cuando alguno de estos puntos se presenten de modo deficitario es preferible, si es posible, que las sesiones sean más breves aunque más frecuentes.

Suele suceder que, estas sesiones de enseñanza de la competencia social con los adolescentes, al tratar de responder a necesidades reales que estos perciben como propias, se realizan con un elevado nivel de interés. Pero en ocasiones puede ocurrir que, el mantener la atención de ciertos grupos de adolescentes durante las sesiones, es un grave problema.

En el caso de que el interés de los participantes en una sesión comience a disminuir, existen varias estrategias que pueden ayudar a restablecer la atención:

En primer lugar, el educador puede interesar a los adolescentes por la actividad formulando preguntas relacionadas con el tema en cuestión o poniendo ejemplos extraídos de su experiencia personal.

En segundo lugar el educador puede hacer que los adolescentes inicien la discusión o formulen preguntas que se refieren a un aspecto más inmediato y más relacionado con la competencia social personal, que les obligue a una elaboración y revelación

personal.

En tercer lugar, el educador puede facilitar esta atención adjudicando responsabilidades adicionales a los sujetos haciendo que asuman los papeles de moderador de la discusión o de tutor de sus compañeros, etc.

En cuarto lugar, en el caso de que estos procedimientos no aumentasen la atención de los adolescentes, podría ser útil la realización de un programa de reforzamiento material externo, orientado a recompensar a los sujetos por su colaboración.

Como medida complementaria conviene también revisar los contenidos y material empleado en el programa, para ver si están adaptados a las necesidades y capacidades de los adolescentes.

2.9.- La enseñanza de la competencia social a los adolescentes por parte de los educadores no pretende, en modo alguno, reemplazar a los **padres** como agentes de socialización. Sino que, por el contrario, esta enseñanza suele ser más efectiva siempre que se cuente, a ser posible, con el apoyo y colaboración de ellos.

El mejor medio para lograr su apoyo y colaboración consiste en familiarizarles con los contenidos del programa, en subrayar la naturaleza suplementaria de éste y en integrar, siempre que sea posible, sus ideas y preocupaciones en el diseño.

Por regla general, cuando se exponen las ventajas de este programa, los padres suelen mostrarse cooperadores y ofrecer un

apoyo inmediato.

2.10.- En el desarrollo de este programa es fundamental, ya ha quedado apuntado anteriormente, la cooperación de todos los **profesores** responsables del curso.

Por lo que, la cuestión de su motivación, formación en estos aspectos o entrenamiento en la utilización de aquellas actividades que les incumban más directamente, debe cuidarse especialmente. Esto es sobre todo importante por lo que respecta a la persona que ha de hacer de coordinador del programa, quien debería presentar la máxima motivación e interés por estos objetivos.

### **3.- PROCEDIMIENTOS ESPECIFICOS DE ENSEÑANZA:**

Este programa está ideado para ser llevado a cabo a través de una serie de procedimiento específicos agrupados en "bloque", que se desarrollan en cada sesión. Se supone que el hecho de combinar estos procedimientos, de probada eficacia en su aplicación individual, aumentará el impacto, la duración y la generalización de los efectos del tratamiento.

Estos procedimientos son, según el orden secuencial en que se desarrollan en una sesión, los siguientes:

### 3.1.- La instrucción verbal:

El objetivo de este primer procedimiento con que se inicia cada sesión es proporcionar al adolescente una información clara y precisa del objetivo de la misma. Es decir, de la actitud social que va a ser materia de entrenamiento.

Varios estudios (McFall y Twentyman, 1973; Hersen y Col, 1973; Eisler y Col, 1974) han demostrado la eficacia del uso de instrucciones en la adquisición de la competencia social. Algunos de estos estudios han puntualizado que estas instrucciones resultan particularmente eficaces cuando las actitudes o comportamientos - que se van a enseñar son fáciles de describir (Hersen y Col, 1973) y cuando se combinan con otras técnicas, como por ejemplo, el ensayo conductual (McFall y Twenty, 1973) y el feedback, el refuerzo, la generalización, etc (Green y Marlatt, 1972) .

En esta instrucción cabe considerar tres pasos fundamentales:

a) *La delimitación y especificación de la actitud social que va a ser objeto de entrenamiento. ¿Qué vamos a aprender?.* Es importante que el educador defina claramente y con el menor número posible de palabras el objetivo específico de aprendizaje en el módulo. Así, en el caso de pretender enseñar a los adoles-

centes a comportarse de modo asertivo, habrá que empezar diciendo previamente que asertividad significa "defender los propios derechos con seguridad y energía; por lo tanto, sin timidez o retraimiento; pero también sin agresividad".

Luego el educador puede poner una serie de ejemplos que aclaren esta definición: " Si un chico acude a su profesor y le expone serenamente sus razones por las que cree que le ha castigado injustamente, esto es proceder con asertividad. Si acude a un compañero, que piensa se está aprovechando de él o tomándole el pelo, para exigirle con serenidad pero con energía que deje de proceder así y le respete, esto es proceder con asertividad. No lo será si tanto en el primer caso como en el segundo se calla, se acobarda o procede con hostilidad ante esas personas."

Posteriormente puede invitar a los adolescentes a que busquen ejemplos tomados de su propia experiencia o de personas cercanas a ellos para comprobar si son capaces de identificar la actitud sobre la que se va a trabajar y la diferencian de otras actitudes.

b) *La discusión sobre la importancia y relevancia de dicha actitud.*

Es importante que el educador lleve a los adolescentes a descubrir en su experiencia cotidiana situaciones de interrelación en las que es aplicable la actitud propuesta como objetivo de aprendizaje.

Importa también que el educador les ayude a encontrar las

ventajas que presenta el poseer esta actitud en cada una de esas situaciones; cómo posibilita el poder lograr unas relaciones satisfactorias para todos.

Igualmente ha de ayudarles a buscar los inconvenientes que conlleva su no posesión; que cosas concretas no pueden conseguirse sin ella.

En esta búsqueda de ventajas e inconvenientes importa que el educador implique a los adolescentes haciéndoles preguntas sobre cómo se sintieron cuando alguien mostró hacia ellos esa actitud. El hecho de que sea el propio adolescente quien identifica estas ventajas será más útil para la intervención que si es el educador quien se las sugiere.

*c) La aplicabilidad de dicha actitud.*

Los objetivos de este punto son dos:

Uno de ellos, el más importante, es la búsqueda de aquellas estrategias cognitivas y habilidades sociales que pueden ayudarles en esas situaciones a poner en práctica con destreza la actitud social objeto de aprendizaje.

Como estas estrategias cognitivas y habilidades sociales no suelen ser comportamientos simples, sino complejos y frecuentemente compuestos de una cadena de pasos o conjunto de conductas, el educador tendrá que ayudar a los adolescentes a identificarlos o bien instruirles sobre los mismos.

En esta búsqueda de "pasos hábiles" la participación del

alumno es importante. Por lo que las sugerencias que pueda proporcionar el educador no han de considerarse nunca como definitivas y cerradas; sino dar oportunidad a los alumnos para que busquen el mayor número posible de alternativas en relación con la situación propuesta, discutan sus consecuencias y tomen luego decisiones entre todos.

En muchas ocasiones puede resultar interesante que estos pasos conductuales se escriban en el encerado o en un gran cartel y queden expuestos durante toda la práctica de modo que sirvan de guía para los adolescentes.

Otro objetivo de este punto es el describir la actividad o tarea que va a seguir a continuación y en la cual se va a representar una actividad o situación similar a las propuestas por los adolescentes en el punto anterior. Sus metas específicas, pasos y normas a seguir para su buen desarrollo, etc.

### 3.2.- Las prácticas:

Su objetivo es proporcionar a los adolescentes ocasión para que se ejerciten en las estrategias orientadas al desarrollo de la meta social propuesta en cada paso.

La especificidad de estas prácticas es que no son intrusivas es decir, no extrañas a la actividad escolar. Sino inspiradas en los procedimientos instruccionales: elaboración de tareas en grupo, procedimientos para la solución de problemas, debates,

discusiones sobre temas que atañen a los alumnos, etc. El objetivo final, con todo, de este tipo de prácticas, no es, como pudiera parecer, el enseñar a los adolescentes las técnicas de dichas actividades o prácticas. Cuanto la consecución de los objetivos y metas sociales propuestos en cada módulo y paso.

Son diversas las prácticas que se proponen en cada paso según dichas metas. El educador o los mismos alumnos pueden, no obstante, elegir otras que les parezcan más apropiadas, siempre que estén orientadas a dicha meta.

Estas prácticas están pensadas para ser realizadas por los alumnos prácticamente "solos" o, a lo más, bajo la coordinación de un compañero más responsable designado por el educador.

### 3.3.- La puesta en común y feed-back:

Debido a las limitaciones que impone el marco escolar donde se tiene que realizar este curso de formación de la competencia social (con un solo educador al cargo de toda la clase y sin demasiadas posibilidades para atender a cada pequeño grupo en particular), es importante que a la actividad en pequeño grupo siga una sesión con todos los participantes coordinada por el educador. La finalidad de esta sesión es triple:

- Exponer las conclusiones o producto final de la tarea realizada en pequeño grupo. Su objetivo es hacer partícipe a sus compañeros de dichas conclusiones o producto final.

- Debatir dichas conclusiones o producto final si ha lugar. Su objetivo es desarrollar en los adolescentes su capacidad de diálogo y su capacidad crítica.

- Tener un feed-back o retroalimentación sobre los sentimientos que ha provocado en ellos la actividad así como el modo como han realizado las estrategias sociales, objetivo de aprendizaje de las metas propuesta en cada paso.

#### 3.4.- El refuerzo:

No está señalado en el programa un momento específico para este refuerzo sino que por lo general se realiza a través del ejercicio de la retroalimentación. Su finalidad es motivar a los adolescentes para que mejoren su comportamiento y mantengan los logros que han conseguido.

En este tipo de actividades pueden emplearse distintas modalidades de refuerzo según las poblaciones de adolescentes a que se aplique:

- el refuerzo verbal del educador, que adquiere la forma de aprobación, alabanza o simplemente permiso para hacer algo grato para el individuo, puede resultar suficiente para producir los cambios deseados.

- no obstante, en individuos con conductas muy deficitarias o de poca sensibilidad a los anteriores refuerzos, puede resultar más eficaz emplear refuerzos más tangibles como dinero, fichas cangeables o incluso refuerzos negativos y castigos.

Para que el empleo de refuerzo sea efectivo, el educador debe seguir las siguientes instrucciones (Goldstein y Cols, 1980):

- \* suministrar el refuerzo sólo a las representaciones que han seguido los pasos señalados para cada estrategia o habilidad;
- \* suministrar el refuerzo en la ocasión propicia más inmediata a la representación;
- \* suministrar siempre refuerzo al coactor cuando éste llega a ser amable, servicial, cooperador, etc;
- \* variar el contenido específico de los refuerzos: elogiar los aspectos de la representación tales como el tono de la voz, la expresión, la postura, etc;
- \* proporcionar el refuerzo en una magnitud acorde a la calidad de la representación.

### 3.5.- Generalización:

No existe aprendizaje propiamente dicho si no existe generalización de esa conducta en el tiempo (mantenimiento de la mejora) a otros contextos (del ambiente de entrenamiento al natural) y a situaciones específicas (de modo que el individuo pueda afrontar eficazmente a otras situaciones distintas de las utilizadas, pero que requieren el mismo tipo de actitud o habilidad) .

Se trata de conseguir esta generalización en este programa a

través de tres actividades del entrenamiento denominadas: Transferencia a situaciones nuevas, tareas para la semana, sesiones de apoyos externos y autorrecompensas.

a) Transferencia a nuevas situaciones:

- Un procedimiento para fomentar la transferencia, que puede seguir a la fase de retroalimentación, es el de presentar a los individuos situaciones de práctica nuevas o distintas. Esto puede conseguirse variando la descripción de la escena de modo que la situación se desarrolle en situaciones distintas, cambiando al interlocutor o modificando los comentarios que dirige éste al actor principal. Observando cómo afrontan los sujetos las variaciones, el educador estará en condiciones de saber si éstos son capaces de aplicar sus nuevas habilidades bajo condiciones estímulares distintas.

- Otro procedimiento para fomentar la generalización consiste en invitar a los sujetos a practicar las habilidades aprendidas en situaciones tomadas de su ambiente natural. Es importante hacerles notar que el propósito del entrenamiento en habilidades sociales es mejorar el control de situaciones interpersonales fuera del tratamiento. Una forma de llamar la atención el educador sobre este punto es enumerar las ocasiones que los propios sujetos suelen tener para utilizar las nuevas habilidades.

b) Tareas para la semana.

Siempre que sea posible, es recomendable mandar tareas para la semana cuya eficacia para lograr la generalización está ampliamente demostrada. En este procedimiento los adolescentes reciben instrucciones para que intenten practicar en el marco de la vida real lo que han aprendido en las sesiones.

Becker y Heimberg (1985) aconsejan una serie de líneas maestras para conseguir el máximo de eficacia en este ejercicio:

- La tarea para la semana debería elaborarse y acordarse junto con los adolescentes interesados.
- Las instrucciones sobre la tarea que debe realizarse durante la semana deben ser detalladas (personas con las que interactuarán, situación, día, momento, etc)
- La tarea debe tener una alta probabilidad de éxito. Por consiguiente, las tareas deberían programarse solo si el individuo puede razonablemente ejecutar una buena respuesta y el que recibe esa respuesta es probable que reaccione de la manera prevista en el tratamiento. Las tareas para la semana que se mandan al principio del tratamiento si no van seguidas de éxito pueden dar como resultado una justificada vacilación para intentar futuras conductas. Los éxitos pueden mejorar en gran medida la motivación y la implicación de los individuos en el tratamiento.

Es útil que la tarea para semana se escriba en una tarjeta o un libro de notas. Se puede pedir al adolescente que lleve un

registro de su actuación indicando lo que sucedió, cuándo practicó la tarea, su éxito, grado de ansiedad o dificultades experimentadas, etc. Este registro puede servir para recordar al adolescente sus tareas para la semana, le permite vigilar su propia conducta y le proporciona información válida sobre la cual el educador puede proporcionar retroalimentación en la siguiente sesión.

Normalmente cada individuo vuelve a informar en la siguiente sesión sobre cómo le fueron las tareas para la semana. El educador deberá obtener detalles sobre lo que sucedió exactamente y cuidar de que el adolescente sea recompensado apropiadamente por haber intentado estas tareas, haya tenido éxito o no. Las conductas nuevas tenderán a persistir si son recompensadas; en cambio, si se las ignora o se las rechaza tenderán a desaparecer.

Si las cosas no funcionan, el educador debe enterarse exactamente de qué sucedió y si es necesario llevar a cabo más retroalimentación.

#### c) Sesiones de apoyo externo y autorrecompensa

Importa mucho que este apoyo del educador vaya acompañado por el apoyo externo, de los que rodean a los sujetos, mediante sesiones orientativas con el personal escolar, parientes y amigos de los adolescentes, ya que estos son los encargados de recompensar o castigar en el marco de la vida real. Estas reuniones deben ser para que estas personas, significativas en la vida de

los sujetos, conozcan las habilidades que éstos están aprendiendo y los pasos que van a seguir para su posterior aplicación. Igualmente para orientarles sobre los procedimientos que pueden emplear para alentar y recompensar a los sujetos cuando éstos practiquen las nuevas actitudes y habilidades.

Pero ocurre que a veces los ambientes donde tienen que actuar los sujetos son resistentes si no hostiles a los cambios que se trata de introducir en ellos (compañeros, ambiente de la calle, etc) Debido a esto es bueno introducir en este entrenamiento la enseñanza de la autorrecompensa, de modo que sean los propios adolescentes los que especifiquen la recompensa potenciales o cómo se premiarán a si mismos por practicar una determinada habilidad social. De este modo se enseña a los adolescentes a evaluar su propio rendimiento, incluso si sus esfuerzos no tienen la respuesta adecuada por parte de los que le rodean.

#### **4.- MODULOS JERARQUICAMENTE SECUENCIADOS PARA LA ENSEÑANZA- APRENDIZAJE DE LA COMPETENCIA SOCIAL:**

Este programa, como ya ha quedado indicado anteriormente, se compone de una serie de módulos jerárquicamente secuenciados en los que se abordan las principales variables que, según nuestro modelo de competencia social, son responsables en los adolescentes de su interrelación.

Aunque pensamos que lo más conveniente es que estos módulos sean tratados en el orden que proponemos aquí, por las razones anteriormente apuntadas, esto no obstante, el educador puede modificarlo, si lo juzga oportuno, de acuerdo a las necesidades particulares de cada grupo.

##### **INTRODUCCION AL PROGRAMA**

Objetivo de esta introducción: Estimular el interés de los adolescentes por el programa y proporcionarles información pertinente sobre el mismo.

Puede cumplimentarse el objetivo de este módulo en una sesión inicial en la que el tutor o educador responsable del programa ha de tratar de iniciar en el mismo a los adolescentes, mediante una serie de orientaciones ajustadas a sus necesidades y nivel de madurez.

La primera meta de esta sesión es crear en los adolescentes una cierta expectativa en torno al programa que se va a realizar y motivarles para participar en el mismo. No se trata de una asignatura más en las que habrá que aprender una serie de contenidos de los cuales tendrán que examinarse. Sino que su objetivo es el reunirse para tratar de sus problemas en la relación con los demás y estudiar el modo de solucionarlos. De ahí la importancia que tiene la participación activa de todos ellos.

La segunda meta de la sesión es intentar crear entre los adolescentes un clima de confianza entre ellos. Nada útil se podrá hacer en las sesiones que vamos a tener si no existe entre vosotros una cierta libertad para expresarse. Todos tenemos problemas; nadie tiene derecho a reirse o burlarse de los demás. El respeto y la tolerancia en el grupo es la primera regla para que éste funciones.

La tercera meta de la sesión es proporcionar a los adolescentes una información de los objetivos específicos del programa, de las actividades y procedimientos principales que se van a realizar y de los beneficios posibles que pueden conseguir en él. Esto no significa que el programa presente unos temas cerrados de los que no cabe salirse. En ellos tendrán ocasión para tratar "todos y cada uno" de sus problemas individuales en la relación con los demás.

**PRIMER MODULO: Desarrollo de la autoestima.**

1.- Objetivo general: Mejorar la autoestima de los adolescentes, como aspecto básico de su aprendizaje de la competencia social.

En este módulo se asume la idea de que la autoestima es un aspecto básico implicado de modo importante en las relaciones interpersonales del adolescente tanto en clase como fuera de ella.

Los adolescentes que poseen una buena autoestima, que viven cómodos consigo mismo, no están, según los psicólogos evolutivos (Moraleda 1994), tan pendientes de los demás para que les reconozcan, les motiven o les dirijan; y por ello se encuentran en mejor situación de colaborar en el "toma y daca" de las relaciones sanas, saben aceptar lo que los demás dan sin necesidad de "engancharse" a ellos para que corroboren su valía.

Mientras que los adolescentes que, por el contrario, poseen una autoimagen social desvalorizada, tienden a crear expectativas futuras de fracaso y a retraer la iniciativa y los acercamientos futuros a los iguales. La causa de estas expectativas negativas y esta retroacción es en parte debido a la

atribución que estos suelen hacer de su falta de habilidad o capacidad para relacionarse, de su timidez, antipatía o agresividad, a causas internas e incontrolables. Estas atribuciones originan expectativas de fracaso y retraen la iniciativa y los acercamientos futuros a los iguales.

Pero al mismo tiempo se enfatiza en este módulo la idea de que esa autoestima es dinámica; se desarrolla gracias en parte a la percepción positiva que tenemos de nosotros mismos, pero también al modo como nos perciben cuantos nos rodean; en particular los que nos son más significativos (padres, compañeros, profesores, etc). De ahí la importancia que tiene para la interrelación la tendencia a percibir de modo positivo a los demás, el poseer una imagen positiva de ellos, el valorar sus posibilidades reales. Esto nos da confianza en los demás, nos posibilita el crear vínculos afectivos con ellos, y nos lleva a superar las dificultades que podamos encontrar en la interrelación.

Importante en el desarrollo de esta autoestima son también las ideas y valores que orientan la vida de los adolescentes así como los modelos que les sirven de referencia. De ahí que uno de los objetivos más primordiales de este módulo sea, igualmente, sensibilizarles a estas ideas y valores; a buscarlos, si es que aun no los tienen; pero sobre todo, a reflexionar sobre el papel que realmente pueden desempeñar en su vida.

2.- Metas para desarrollar esta autoestima y percepción social positiva: En este módulo nos plantearemos estas cuatro metas:

a) Que los adolescentes comprendan la importancia de la autoestima en cada uno de ellos y en las personas con las que conviven.

b) Que desarrollen esta autoestima y trabajen por desarrollarla en los demás, sobre todo en aquellas personas con las que conviven.

c) Que tomen conciencia del valor del esfuerzo personal en el éxito así como de su capacidad para autocontrolar su vida.

d) Que tomen conciencia del valor de poseer ideas importante y modelos que orienten su vida.

3.- Pasos y procedimientos para desarrollar estas metas: Estos pasos y procedimientos pueden operativizarse de forma diferente según las características y necesidades concretas de los adolescentes:

Primer paso: Los procedimientos de este primer paso han de estar orientados a conseguir que los adolescentes que conviven en una misma clase tomen conciencia de la importancia que tiene la

autoestima, tanto a nivel individual como de grupo, para abordar con probalidades de éxito las tareas con que se va a enfrentar en este curso: la de mejorar sus relaciones personales.

Como ejemplo de actividad concreta proponemos la siguiente:

LA AUTOESTIMA, NUESTRO BALON DE OXÍGENO.

a) Instrucción verbal:

El educador intenta llevar a los adolescentes, a través de una serie de preguntas sobre su propia experiencia, a la toma de conciencia de alguna de estas ideas:

- A vuestra edad, lo corriente es que cada uno tengais problemas al relacionaros con los demás (Compañeros, padres, profesores, chicos-chicas, etc). Si nos pusiéramos a enumerarlos, posiblemente saldría una lista muy larga y muy diferente. Cada uno tiene sus problemas; esto no significa ninguna anormalidad. Durante este curso que vais a realizar vamos a intentar superar algunos de estos problemas mediante el aprendizaje de estrategias hábiles. Pero sobre todo, intentando cambiar, lo que ya es más difícil, nuestra actitud y nuestro modo de pensar sobre los demás.

- Cada día es más frecuente que la gente se de cuenta de que para abordar los problemas, del tipo que sean, si estos son

complejos, lo mejor es hacerlo en equipo. Tiene esto muchas ventajas sobre el hacerlo en solitario. Por ejemplo, ¿qué ventajas presenta el trabajar en equipo en las siguientes actividades: subir al Everest, participar en una competición de canoas, jugar al fútbol, etc ?.

El cambiar de conducta y mejorar de comportamiento, sobre todo cuando se trata de casos difíciles, como el alcoholismo, la droga, la delincuencia, y los problemas de relación entre las parejas, etc, también suelen abordarse en equipo. ¿Por qué creéis que esto sucede así?.

- Tratar de superar las dificultades en la relación que teneis vosotros tampoco resulta nada fácil. A muchos de vosotros, sobre todo los que teneis más dificultad, no os resulta tampoco nada fácil. Por eso que todas las actividades de este curso que vamos a realizar las vamos a realizar en equipo. Esperemos que la ayuda de unos y otros nos facilite el trabajo.

- Para afrontar con esperanza de éxito en equipo una determinada tarea que se prevee difícil, ¿ cuál es la primera condición?. Preguntádselo a los entrenadores de fútbol: Que todos los miembros del equipo tenga una moral alta; es decir, que confíen en sus posibilidades de éxito porque su autoestima es grande.

¿Qué ocurre cuando un equipo antes de empezar cree que no va a superar las dificultades porque tiene una baja autoestima de sus miembros?.

Es importante, pues, que antes de empezar nuestro trabajo

llenemos nuestros pulmones de optimismo, mejorando nuestra autoestima.

Es natural que en un grupo de individuos, como vosotros, no todos tengan la misma autoestima y confianza en su trabajo. Los hay más optimistas y más pesimistas...unos que están siempre igual en esto y otros que cambian con los días...Por eso que nuestro trabajo en estos primeros días va a consistir también en hacer "transfusiones de optimismo" de unos a otros si las circunstancias lo piden para mejorar la autoestima de los compañeros. Esto es ya trabajar en equipo.

- Os propongo que lo que resta de esta primera sesión lo dediquemos a realizar un inventario de cómo está nuestro nivel de autoestima y confianza en nuestro trabajo. Este inventario lo vamos a hacer primero a nivel de pequeño grupo y luego a nivel de grupo general.

b) Trabajo en pequeños grupos de a tres:

La actividad se desarrolla como sigue: Cada sujeto se puntúa de 1 a 10 las siguientes cuestiones que caracterizan a los sujetos según su nivel de autoconfianza:

- 1) Sentirse a gusto consigo mismo.
- 2) Sentirse importante para todo.
- 3) Ser felices en las cosas adecuadas que hace.
- 4) Aceptar las dificultades e intentar solucionarlas.

- 5) No desanimarse cuando las cosas no van bien,
- 6) Comunicar confiado a los demás sus estados de ánimo.
- 7) Estar satisfecho de lo que piensa, siente o hace
- 8) Sentirse un poco especial o diferente.
- 9-Relacionarse bien con los demás.
- 10) Poner ilusión en lo que uno es capaz de hacer.
- 11) Sentirse querido de los demás.
- 12) Sentirse un miembro importante de tu equipo, clase, familia, etc

2.- Se suman las puntuaciones de los tres compañeros y se dividen entre tres.

c) Puesta en común, feed-back y refuerzo: La actividad se desarrolla como sigue:

1- Cada grupo expone las puntuaciones conseguidas en cada pregunta. El educador suma las obtenidas por todos los grupos.

2- Reflexión entre todos los adolescentes sobre los resultados de esta evaluación:

- ¿ En qué preguntas se dan los más altos resultados o en cuáles los más bajos?. ¿A qué puede ser esto debido?.
- ¿ Se han dado diferencias notables en los distintos grupos o por el contrario hay bastante homogeneidad?.
- ¿Qué ideas y sentimientos ha provocado en ellos este ejercicio?.
- ¿ Vale la pena hacer algo, en adelante, para mejorar este nivel de autoestima o se encuentran, por el contrario

satisfechos con el que tienen?.

d) Tareas para la semana:

En las ocasiones en que te encuentres con alguna dificultad, trata de combatir los pensamientos negativos que te puedan venir con otros positivos sobre tus posibilidades en parecidas ocasiones. Si en ellas he logrado superarlas, ¿por qué no ahora?.

Segundo paso: Los procedimientos de este segundo paso han de estar orientados a desarrollar en los adolescentes su capacidad para descubrir en ellos y en los que les rodean valores propios que contribuyan a desarrollar en ellos su autoestima.

Como actividad específica se propone la siguiente:

CÓMO FUNCIONA LA AUTOESTIMA.

a) Información verbal:

El educador lleva a los adolescentes a través de una serie de preguntas sobre su propia experiencia a tomar conciencia de los siguientes puntos:

El nivel de autoestima que poseais como persona es muy

importante a la hora de afrontar con confianza una tarea que ofrezca cierta dificultad. Lo hemos visto en la sesión anterior. Esta autoestima es a la persona como el oxígeno lo es a los pulmones.

Vuestra confianza a la hora de afrontar la tarea de solucionar los problemas personales que podáis encontrar en la relación depende en gran parte de la autoestima del grupo. No basta con que tú o varios tengáis muy alta moral, si el resto la posee baja, están desanimados o creen que no vale la pena trabajar, pues van a perder. Mirad lo que ocurre con el tipo de grupos que revisamos en la sesión pasada. Preguntad a los entrenadores, directores de fábricas o negocios incluso gobiernos, cuando dentro del equipo existen algunos con poca confianza en el trabajo del mismo, ¿qué suele ocurrir?.

- La autoestima no es algo que nos viene dada al nacer como los miembros del cuerpo. Sino que se desarrolla en nosotros, poquito a poco. ¿De qué depende?.

\* Un poco de cada uno de nosotros. De cómo nos valoramos. Es importante que logremos descubrir aquello que hay en cada uno de nosotros de valioso. Que no tiene por qué ser lo mismo en todos. Que nos fijemos en aquellas cosas que nos salen bien y que revelan que somos capaces de algo especial. Porque algunas veces tenemos la tendencia a creer que sólo los otros tienen cosas buenas; o a fijarnos solo en las cosas que nos salen mal.

\* Un poco también de los que nos rodean: padres, amigos, profesores, etc. De cómo nos valorizan y de las cosas que en

consecuencia dicen de nosotros. Necesitamos que se fijen sobre todo en nuestras cosas buenas. Si no se fijan o lo que es peor, están continuamente diciendo que no valemos para esto o para aquello, nuestra autoestima será baja. Los psicólogos llaman a esto "reforzar" a los otros en lo bueno que hacen. Todos necesitamos que nos refuercen en nuestra estima.

- Si en un grupo de compañeros todos se esfuerzan por reforzarse unos a otros, fijándose en las cualidades de sus compañeros, felicitándoles por los éxitos o cosas buenas que consiguen hacer la autoestima en ese grupo aumentará lo que contribuirá a que las cosas les salgan mejor.

- Durante esta sesión vamos a intentar mejorar nuestra autoestima reforzándonos unos a otros en cuanto de valioso veamos en los demás. Para ello os propongo esta actividad que vamos a realizar primero en pequeño grupo y luego en gran grupo:

b) Actividad en pequeño grupo:

Estos grupos se compondrán de tres miembros cada uno de modo que se facilite en ellos mejor el nivel de comunicación. Su actividad se desarrollará como sigue:

1- En un primer momento cada miembro tratará de buscar, escribir en un papel y puntuar de 1 a 10 aquellas cualidades más valiosas que tienen sus compañeros, referentes al carácter, a la relación con los otros o a su modo de ser. Luego hace lo mismo

con respecto a su persona.

Como ayuda pueden servirse de la siguiente lista, aunque es meramente orientativa. Pueden elegir otras si así lo creen portu-  
no.

- |                                    |                         |                |
|------------------------------------|-------------------------|----------------|
| - cordialidad,                     | - amistad con todos,    | - paciencia,   |
| - sinceridad,                      | - respeto con los demás | - ayuda,       |
| - cooperación,                     | - saber hablar bien,    | - ser abierto, |
| - ser apacible,                    | - emprendedor,          | - adaptable,   |
| - franco,                          | - fiel a la amistad     | - alegre,      |
| - se le puede confiar un secreto.. |                         |                |

2-Posteriormente cada miembro del grupo lee a sus compañeros lo escrito para ellos y estos lo contrastan con lo que ellos han elegido para sí.

3-Se suman todas las puntuaciones obtenidas a cada cuestión: Tanto las concedidas a los compañeros como las concedidas para uno mismo.

4- Cada uno se pregunta: ¿Han añadido los compañeros algunas cualidades a las que yo había señalado?.

c) Puesta en común, feed-back y refuerzo:

Se trata de que cada grupo lea las puntuaciones obtenidas en cada cualidad. El educador las va escribiendo en el encerado.

Posteriormente sigue un feed-back sobre las ideas y sentimientos que ha despertado en ellos este ejercicio:

En el trabajo en pequeño grupo:

- ¿ Les ha costado encontrar cualidades positivas en sus compañeros?. ¿Ha qué es debido?.
- ¿ Han encontrado que sus compañeros les han señalado más cualidades que las que ellos esperaban o por el contrario menos?.

- ¿Qué sentimientos ha despertado en ellos este ejercicio?.
- ¿Ha contribuido a mejorar en ellos su autoestima y la de sus compañeros?.

En el trabajo en gran grupo:

- ¿Qué os hacen pensar estos datos escritos en el encerado?.
- Es posible encontrar una serie de cualidades que son comunes al grupo entero?.
- ¿Os han hecho aumentar este trabajo la autoestima del grupo?.

d) Generalización:

- Organizar y planificar actividades en las que cada adolescente tenga la oportunidad de percibir que se tiene en cuenta, se acepta y se aprecia su singularidad (sus capacidades, su modo específico de trabajo, pero también sus dificultades para integrarse con los demás, sus esfuerzos por lograrlo).

- Participar en la planificación de actividades en las que se permita discutir democráticamente y en las que percibe que se escuchan y se respetan sus opiniones. En las que no se les exige que siga las opiniones de los demás como si fuera esclavo.

f) Trabajo para la semana:

Fijarse durante la semana en varios compañeros a los que no conozco y tratar de encontrar en ellos comportamientos o modos de actuar positivos que denotan cómo son más valiosos de lo que tú te esperabas. Manifestárselo al interesado si es posible y felicitarle por ello.

Tercer paso: Los procedimientos de este tercer paso han de estar orientados a desarrollar en los adolescentes el convencimiento de que la principal llave del éxito se encuentra en el esfuerzo personal que pone cada uno por conseguirlo.

Como ejemplo de actividad proponemos la siguiente:

#### LAS LLAVES DEL ÉXITO EN LAS QUE CREEMOS

##### a) Instrucción verbal:

El educador trata de llevar a los adolescentes a través de múltiples preguntas sobre su propia experiencia a la toma de conciencia de alguna de estas ideas:

- A todos nos gusta triunfar en algo. Ser especialista en algo. Cuando nos enteramos por la TV, la prensa o la radio que una persona ha triunfado en una ocupación que a nosotros nos gusta (deporte, canción, arte, negocios, etc), cuanta envidia nos da por no ser como ella. A todos nos gustaría conocer cual es la llave de su éxito y poseerla nosotros también.

En esta sesión vamos a tratar de satisfacer este deseo: encontrar no cuál es la llave del éxito de esas personas, sino la nuestra, la de cada uno.

- La gente, cuando ve a esas personas triunfar en su trabajo, suele atribuir su éxito a varias posibles causas:

\* Unos piensan que es debido a causas externas a ellos, no a sus méritos personales. Y puede que en muchos casos tengan razón. El educador lleva entonces a los adolescentes a la búsqueda de ejemplos actuales en los que el mérito de ese éxito es el dinero de sus padres, el poder, las influencias, etc.

También la falta de éxito piensan estas personas que puede ser debida a causas externas a los propios sujetos. El educador lleva ahora a los adolescentes a la búsqueda de ejemplos actuales en los que la delincuencia, la droga, el fracaso en el trabajo son debidas a causas externas a los sujetos. Lo malo en esto es que se generalice y se piense que siempre sucede así.

\* Otros piensan por el contrario que lo que verdaderamente ayuda a uno a triunfar en la vida es el esfuerzo, el trabajo

personal. El educador lleva ahora a los adolescentes a la búsqueda de ejemplos actuales de personas que logran triunfar gracias a su esfuerzo personal y a su trabajo.

También piensan estas personas que ciertas formas de inadap-tación social, el fracaso en el estudio etc, es debido sobre todo a lo contrario; es decir, a la falta de esfuerzo personal, a la pereza. El educador lleva ahora a los adolescentes a la búsqueda de testimonios actuales que ellos conocen sobre fracasos perso-nales relacionados con la droga, el alcoholismo, la delincuencia debidos a esta falta de esfuerzo personal.

\* Los hay, en fin, que piensan que las cosas suceden así fundamentalmente por que son movidas por la mala o buena suerte, por el azar, por el influjo de las estrellas, etc. El educador lleva ahora a los adolescentes a la búsqueda de ejemplos actua-les, si los conoces, de gente que procede de este modo.

- Durante esta sesión vamos a trabajar por encontrar cuál es para cada uno de vosotros la llave del éxito en la que cree. Si estamos en lo cierto o no. Esto es muy importante, porque según creamos que nuestro futuro depende de una u otra causa, así se orientará nuestra vida.

b) Trabajo en pequeño grupo:

La actividad se desarrolla del siguiente modo:

- 1- Los adolescentes se dividen en grupos de a tres.
- 2- Cada individuo se puntúa sobre 10 a cada una de las si-guientes cuestiones y razona sus respuestas.

" Creo que lo principal para triunfar en la vida es:

- Tener cualidades innatas para un trabajo.
- La recomendación de personas influyentes.
- El dinero de los familiares.
- El esfuerzo y constancia en el trabajo.
- La suerte, el azar, el destino.
- La oportunidad.
- El ser espabiliado, la picardía".

3-Posteriormente se suman las puntuaciones de cada uno.

c) Puesta en común, feed-back y refuerzo.

La tarea se desarrolla como sigue:

- 1- Cada grupo lee las puntuaciones acumuladas de todos sus miembros a cada apartado.
- 2- Se analizan los apartados que más puntuaciones han obtenido.
- 3- Se establece un pequeño debate sobre las respuestas de más alta puntuación que definen las creencias de la clase.

Como punto de partida el educador indica:

Los especialistas dicen que el creer que la llave del éxito en una u otra de estas razones puede tener consecuencias diversas en el modo de enfocar nuestro trabajo. Me gustaría que las encontrárais vosotros:

¿Cuál de estas formas de pensar implica más confianza del sujeto en sus propias posibilidades?

¿Cuál de estas formas de pensar estimula más al sujeto a trabajar por superarse?.

¿Cuál de estas formas de pensar implica más confianza del individuo en poder controlar los resultados y preveer las consecuencias pues dependen de lo que él haga?.

¿Qué sentimientos ha despertado en vosotros el ver este perfil de la clase? ¿Creeis que este modo de pensar indica mucha autoestima o por el contrario poca confianza en la persona?.

d) Generalización:

Organizar actividades en las que los adolescentes tengan ocasión de constatar los efectos positivos que puede obtener cuando se esfuerza en una tarea y pone los medios oportunos, ya sea académica, ya deportiva.

e) Tareas para la semana:

Selecciona durante la semana una tarea para la que tienes

cierta dificultad y en la que vas obteniendo por lo general malos resultados. Proponte un objetivo para mejorar en ella; que estos objetivos no sean muy difíciles. Toma los medios adecuados y trabaja luego duro en ella. Demuéstrate que puedes conseguirla si te lo propones.

Cuarto paso: Los procedimientos de este paso han de estar orientados a la búsqueda por los adolescentes de ideas y modelos que les sirvan como puntos de referencia en su vida.

Como ejemplo de actividad proponemos la siguiente:

#### LAS IDEAS Y MODELOS QUE ORIENTAN NUESTRA VIDA

##### a) Instrucción verbal:

El educador lleva a los adolescentes a través de múltiples preguntas sobre su vida a la toma de conciencia sobre alguna de estas ideas:

- Nuestro cerebro procede como un ordenador perfecto: necesita ideas importantes sobre la vida, sobre aquello por lo que más vale luchar, sobre el mejor modo de conducirnos...Las ideas guían en gran parte nuestro comportamiento. En gran parte; porque luego está el corazón que hace que te entusiasmes por unas ideas más que por otras.

El educador lleva a los adolescentes a buscar algunos ejem-

plos de estas ideas que guían y sostienen en la vida a muchas personas: la amistad, el amor, el diálogo, Dios, la sinceridad, el trabajo, el respeto, la honradez...

¿Qué les ocurre a las personas que no tienen ninguna idea importante por la que se guían en la vida?.

- Pero estas ideas, aunque nos atraen, muchas veces pueden parecernos demasiado vagas, generales e inaccesibles. Por eso que necesitamos conocer o tener cerca a personas que han encarnado esas ideas, las han llevado a la práctica superando no pocas dificultades e incluso a veces han llegado a dar su vida por ellas. Estas personas nos animan con su ejemplo a seguir esas ideas o formas de comportamiento. A luchar como ellos por conseguir sus mismos objetivos.

- Estos modelos suelen ser tanto más influyentes en nuestras vidas cuanto más conocidos y cercanos son a nosotros, por su edad, por su intereses, por sus capacidades y posibilidades, al menos antes de conseguir triunfar.

- Nuestro trabajo en esta sesión va a conseguir precisamente en estudiar cuáles son las ideas importantes y cuáles son los modelos que guían nuestra vida y nos animan a trabajar. Pudiera ocurrir que nos encontremos vacíos de ideas que valgan la pena. O que estas se reduzcan a meras ideas teóricas, pero sin ninguna

influencia en nuestra conducta.

b) Trabajo por pequeño grupo:

La actividad se desarrolla de este modo:

1- Cada uno selecciona y puntúa sobre 10 las ideas que para él son más importantes, según la influencia que estas ejercen sobre su vida. Las ideas que no tienen ninguna influencia, no valen.

Como ayuda orientativa en esta elección pueden servirse de esta tabla:

la amistad	la confianza en los demás	el poder
el diálogo	la relación con Dios	el compartir
la sinceridad	la tolerancia	la diversión
el trabajo	el dinero	la familia
la democracia	la justicia	la salud
el trabajo	el deporte	la música
el esfuerzo	la constancia	el amor

2- Entre todos estudian la posibilidad de que haya algunas de estas ideas elegidas que son comunes al pequeño grupo.

3- Entre todos buscan ahora una o varias personas que de algún modo son o han sido modelos de esas ideas elegidas. Pueden elegir a las personas que ellos deseen. Con todo se recomienda que reúnan estas características:

- ser conocida de ellos;
- cercanas, si es posible, en el tiempo y espacio;

- cercana a su edad y circunstancias personales;
- con parecidas limitaciones para triunfar cuando empezó a trabajar en su tarea a las que ellos tienen ahora;
- que ha tenido que esforzarse bastante para superar esas dificultades.

4- Realizar entre todos un breve informe de las ideas elegidas y características de los modelos seleccionados, dando datos importantes acerca de su esfuerzo y autosuperación más que de otros datos biográficos menos significativos.

5- Si hay tiempo, pueden elaborar un mural que recoja algunas de estas ideas y exponerlo en la clase.

c) Puesta en común, feed-back y refuerzo:

Esta actividad se desarrolla como sigue:

1- Cada grupo expone ante sus compañeros el resultado de su trabajo.

2- Análisis entre todos de las ideas expuestas y modelos elegidos. ¿Cabe encontrar ideas y modelos comunes o parecidos, en la clase?. El educador les ayudará a descubrir cómo a veces, bajo la apariencia de diferentes modelos se encuentran valores similares.

3- Ideas y sentimientos que ha despertado en ellos esta actividad: ¿ Se han encontrado con que su vida hay ideas por las que luchan o por el contrario las han tenido que buscar a toda prisa para poder responder al cuestionario?. ¿ Creen que estas ideas que han elegido son más bien teóricas pero que no les afectan en gran manera en su modo de comportarse?

d) Generalización:

- Organizar actividades que ayuden a los adolescentes a

entender bien aquellas cosas en las que creen. Hablar con ellos de su escala de valores. Darles confianza para que se atrevan a reflexionar sobre lo que creen. Puede ser estimulante el que los adolescentes sepan en qué cree el educador; su postura religiosa, filosófica o social. Si se la preguntan, debe decírsela honradamente.

- Organizar actividades en las que los adolescentes presenten a aquellas personas por las que tienen gran estima. Analizar aquellos aspectos en los que para ellos son modelos. Ayudarles a descubrir sobre todo su esfuerzo por conseguir aquello por lo que aspiraban.

e) Tareas para la semana:

Fijarse durante la semana en aquellas personas que viven junto a tí o bien son conocidas por tí y que son modelo de esfuerzo y dedicación en su trabajo. Intentar descubrir en ellas el modo como se esfuerzan por superar las dificultades.

## **SEGUNDO MODULO: Reafirmación moral.**

1.- Objetivo general: Desarrollar la conciencia moral de los adolescentes.

En este módulo se asume la idea de que la buena marcha de las relaciones de los miembros dentro de un grupo está en función de la percepción que tienen estos de dicho grupo como un sistema en el que deben existir unas normas que rijan los deberes y derechos de cada uno dentro del mismo; de la valoración de los beneficios de la existencia de dichas normas y de los daños que puede proporcionar su no cumplimiento; y de la capacidad de autocontrol de sus tendencias hedonistas e incremento de la demora de gratificación.

Se asume también la idea de que la buena marcha de las relaciones de los miembros de un grupo está en función de su desarrollo de la conciencia moral. Conciencia moral que cabe definir, según Kohlberg, como la capacidad para tomar decisiones o juicios morales (es decir, basados en juicios internos) y actuar de acuerdo a esos juicios. Por lo que se asume que el objetivo de la reafirmación moral de los adolescentes que pretendemos en este módulo no debe centrarse solo en la toma de conciencia de la existencia de unas normas sociales fijas que están ahí y deben ser cumplidas por el bien de todos, cuanto el desarrollo de un poderoso sistema de control interno, llamado conciencia moral, capaz de inhibir la conducta antisocial, aunque no haya posibilidad de que el individuo sea descubierto. Conciencia moral que hace referencia tanto al ámbito del conocimiento de lo que está bien o está mal, como al de los sentimientos de vergüenza y culpabilidad y a la capacidad inhibitoria frente a las alternativas conductuales egoístas.

Se asume, finalmente en este módulo, la idea del valor de la tolerancia como base indispensable para mantener una buena relación cuando entre las personas se da conflicto de ideas, actitudes, comportamientos, etc. Puesto que las personas somos diferentes, estos conflictos muchas veces son inevitables.

Esta tolerancia es entendida, frecuentemente, como la capacidad para "soportarse" mutuamente o pasar de las ideas o modos de ser del otro, de no hacerles caso, ya que no es posible aceptarles, puesto que los percibo como totalmente incompatibles con los míos.

Frecuentemente también se dice que debemos ser siempre tolerantes. Pero esto, pensamos, no es exacto. Hay cosas en la sociedad que son intolerables y debemos luchar contra ellas. Soportarlas, sería aceptar que todo debe estar permitido, no importa qué. Esto sería una tolerancia necia. Por ejemplo, el que algunos no hagan caso de las leyes de circulación; el que otros se empeñen en pisotearme como persona; el que se pretenda discri-

minar a otro por su color, sexo, etc.

Frente al mero aguantarse, la tolerancia necia y la intolerancia, está la tolerancia inteligente que consiste en esforzarse por convivir con el otro pese a su modo de ser o pensar distintos a los míos; intentar comprenderle; tratar de valorarle en su totalidad y no solo en aquellos aspectos que nos separan. ¿Qué otros aspectos hay en él de valioso sobre los cuales fundar mi relación?. Por ejemplo, es mi padre, profesor, es una persona inteligente, ayuda y colabora con todos, etc.

2. - Metas para desarrollar esta reafirmación moral de los adolescentes. En este módulo nos planteamos estas cuatro metas:

a) Introducir una perspectiva de la clase como grupo o de la clase como sistema. Lo cual implica que los problemas deben ser percibidos como responsabilidad de todos, ya que son disfunciones que implican a todos los alumnos; enfatizando las interacciones que provocan, desencadenan o mantienen los problemas de los alumnos llamados problema. Todo lo cual fomenta la intercomunicación, así como la responsabilidad social.

b) Toma de conciencia de la complejidad de la responsabilidad moral y variables de la que depende. Lo cual debe llevar al adolescente a no juzgar simplistamente las conductas sociales de sus compañeros, a ser menos intransigente y a ser más comprensivo y tolerante con ellos.

c) Toma de conciencia del valor de la tolerancia inteligente y desarrollo de la misma como base indispensable para la convivencia.

d) Llegar a un consenso sobre una serie de valores y principios que todos desean rijan la convivencia y buen funcionamiento de la clase como grupo. Iniciar a los adolescentes en los procedi-

mientos de confrontación verbal, decisión democrática y respeto de lo acordado.

3.-Pasos y procedimientos para desarrollar estas metas: Estos pasos y procedimientos pueden operativizarse de forma diferente según las características y necesidades concretas de los adolescentes, cursos o grupos.

Primer paso. Los procedimientos de este primer paso han de estar orientados a la toma de conciencia por los adolescentes del funcionamiento como sistema de los grupos en los que con mayor frecuencia viven: su clase, su familia, su equipo de compañeros, etc. Como ejemplo de actividad proponemos la siguiente:

MI CLASE, COMO ORGANISMO VIVO. Pasos a seguir:

a) Información verbal:

El educador lleva a los adolescentes mediante múltiples preguntas sobre su propia experiencia a la toma de conciencia de los puntos siguientes:

- La clase, nuestra familia, como todo grupo humano en el que vivimos con una cierta intensidad y tiempo, funcionan como un organismo vivo en el que "todos" los miembros que lo componemos estamos relacionados entre sí. Un organismo que, como ocurre en el cuerpo humano, el buen o mal funcionamiento de uno de sus miembros repercute en el bienestar o malestar del resto de los miembros.

- Cuando vamos a cada uno de estos grupos lo solemos hacer con una serie de aspiraciones; cosas que deseamos encontrar en ellos; cosas que esperamos nos las proporcione. Pero estos grupos tienen también una serie de exigencias sobre sus miembros. El buen funcionamiento de cada grupo depende del equilibrio entre lo que sus miembros buscan en él y su disponibilidad para cumplir las exigencias del grupo sobre cada uno de ellos. ¿Qué ocurre

cuando en un grupo algunos miembros sólo buscan aprovecharse de él pero no están dispuestos a cumplir con sus deberes con el grupo?.

- Vamos a ceñirnos ahora a esta clase como grupo. Es natural que tengamos una serie de aspiraciones sobre ella; cosas que esperamos nos proporcione. Otra cosa es que nos lo de. Estas cosas son: (El educador enumera cada una de estas aspiraciones y pide a los adolescentes ejemplos para comprobar si las han comprendido).

- 1- deseo de conocer y aprender cosas nuevas; no solo por los libros y profesores, sino por la experiencia de los compañeros;
- 2- deseo de seguridad; entre tus compañeros buscas sentirte acompañado;
- 3- deseo de reconocimiento social; de que reconozcan la singularidad de tu persona, de tus cualidades;
- 4- deseo de unirse a los otros para trinar;
- 5- deseo de participar, de hacer cosas y demostrar tus habilidades;
- 6- deseo de comunicarte con los demás, de comunicarles tus problemas e inquietudes.

- Pero la clase, como grupo, en contrapartida, presenta también una serie de exigencias o imperativos: (El educador procede de igual forma que con las aspiraciones).

1- Sacrificarse un poco por los compañeros, olvidarse un poco de sí; el egoísta, el que explota al grupo en provecho propio es severamente castigado.

2- reconocimiento de los derechos de los otros: a ser respetados;

3- solidaridad con la clase y con cada uno de los compañeros; no chaquetear, sentirse preocupado por cuanto acontezca al grupo; defender a sus compañeros;

4- obediencia a las normas que rigen la convivencia del

grupo; normas que pueden ser explícitas o bien implícitas (no están formuladas pero todo el mundo las conoce).

- Si nos fijamos en nuestra clase, observaremos que hay compañeros conformistas que aceptan de buen grado estas exigencias. Pero que hay otros desviacionistas, que van por libre y no hacen caso de ellas. En esta sesión vamos a trabajar para caer en la cuenta en qué grado nuestra clase como grupo satisface en nosotros estas aspiraciones y en qué grado cumplimos con estas exigencias de la clase, que es lo mismo que decir, de los compañeros de la clase.

b) Trabajo en pequeño grupo:

Se desarrolla del modo siguiente:

1) Cada pequeño grupo examina y puntúa sobre 10 en un papel el grado en que ellos creen que la clase satisface cada una de sus aspiraciones personales señaladas anteriormente. (Conviene que estas, de modo esquemático, queden expuestas en el encerado):

- |   |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>1- Conocer y aprender;</li> <li>2- seguridad;</li> <li>3- reconocimiento social;</li> <li>4- unirse con los otros para triunfar;</li> <li>5- participar y hacer cosas;</li> <li>6- comunicarse con los otros.</li> </ul> |
|---|

2) Realizar el mismo ejercicio con respecto al modo como cumple cada una de estas exigencias de la clase con respecto a ellos.

- |  |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>1- Sacrificarse por los otros;</li> <li>2- reconocer sus derechos;</li> </ul> |
|--|

- 3- solidaridad con los compañeros;
- 4- cumplimiento de las normas que rigen la convivencia.

c) Puesta en común, feed-back y refuerzo:

Se desarrolla como sigue:

- 1) Puesta en común del trabajo realizado por cada grupo. El educador anota los resultados en el encerado.
  
- 2) Debate sobre estos resultados:
  - ¿ Son mayores las puntuaciones de las aspiraciones que las de las exigencias, o a la inversa?.
  - ¿ Cómo cabe describir nuestra clase como grupo a partir de estos resultados?.
  - ¿ Qué sentimiento provoca en cada uno de nosotros estas constataciones?.
  
- 3) Sugerir medidas concretas y posibles para mejorar la situación de la clase como grupo.

d) Generalización:

- Organizar actividades en las que los adolescentes tengan ocasión de tomar conciencia de sus derechos y deberes en los diferentes grupos en los que viven ( familia, clase, equipo de

compañeros, sociedad ) así como las consecuencias que pueden seguirse del cumplimiento o incumplimiento de los mismos.

- Organizar actividades de grupo en las diferentes asignaturas en las que alumnos y profesores tomen conciencia de sus derechos y deberes para la buena marcha de la misma así como cosas concretas que podrían hacer todos para conseguir que esos derechos y deberes se respeten y en consecuencia mejore la marcha en dichas asignaturas.

e) Tareas sugeridas para la semana:

- Selecciona dos deberes y dos derechos fundamentales que tú crees tener en tu casa y en tu clase. Examínate: ¿Los cumplo?; ¿qué consecuencias tiene tu cumplimiento o incumplimiento en el grupo en que vivo?. Realiza una lista de cosas concretas que tú podrías hacer para mejorar la situación.

Segundo paso: Los procedimientos de este segundo paso han de estar orientados a la toma de conciencia de la complejidad de la responsabilidad moral y variables de las que depende el comportamiento humano, como medio para comprender mejor la relación con los otras personas.

Como ejemplo de actividad, proponemos la siguiente:

LAS PERSONAS SOMOS MUY COMPLEJAS: Pasos a seguir:

a) Instrucción verbal:

El educador intenta hacer tomar conciencia a los adolescentes, a través de múltiples preguntas sobre su experiencia, de algunas de las siguientes cuestiones:

- Lo complejo que es analizar la responsabilidad moral de las personas. Lo que hace una persona, ¿cómo saber si está bien o está mal?. Y es que nuestro modo de actuar depende de multitud de variables: El por qué hacemos las cosas, el conocimiento que tenemos de lo que estamos haciendo, de sus consecuencias, la situación anímica en que nos encontramos en ese momento, la presión de las personas que nos rodean..., etc. Todas estas cosas hacen variar la responsabilidad moral de las personas.

- Las consecuencias a que puede llevar el no tener en cuenta estas cosas. ¿Puede tener algo que ver la intransigencia, la intolerancia, el fanatismo, el legalismo?. ¿En qué consiste cada una de estas formas de actuar?.

b) Trabajo en pequeño grupo:

Se trata de que los adolescentes reunidos por pequeños grupos discutan una serie de situaciones morales. Se las llama dilemáticas porque para ellas no existe una sola respuesta.

El objetivo de esta discusión consiste entonces no tanto en buscar la respuesta más acertada, que no existe, cuanto en que aprendan cómo antes de juzgar la conducta de los que les rodean,

sobre si han actuado bien o mal, tienen que tener en cuenta todas las variables anteriormente mencionadas en la instrucción verbal; a relativizar sus juicios morales. Sino también a ser respetuosos y tolerantes con los juicios morales de los demás, con su modo de ver las cosas, si proceden o no de modo honesto.

Proponemos tres situaciones dilemáticas; bien entendido que pueden ser sustituidas por otras tomadas de la experiencia cotidiana de los adolescentes:

Situación A: " El bosque del señor Ramón es enorme y muy bonito. Todos los niños del pueblo juegan allí. Un día empezó a correr por el pueblo la noticia de que el señor Ramón quería talar el bosque para vender la madera y ganar mucho dinero. La noticia resultó cierta porque a los pocos días apareció una enorme máquina de talar árboles. Cuando la vieron, un grupo de jóvenes decidió que tenían que hacer algo para impedirlo. Uno de los jóvenes, Marco, que era especialista de motores, sabe que si quitan de la máquina algunas piezas, los operarios no encontrarán repuestos en el pueblo y van a pasar muchos días antes de que traigan piezas nuevas. Durante estos días esperan convencer al señor Ramón para que no venda la madera. Sin embargo, la noche antes de robar las piezas, Marco duda si hace bien robándolas o no."

## CUESTIONES:

¿Crees que Marco debe robar la pieza?.¿ Por qué?.

¿ Qué derecho tiene el señor Ramón a vender la madera?.

¿ Qué derecho tienen los jóvenes para impedir que el señor Ramón venda la madera?

¿ Te parece que hay soluciones?.¿ Cuáles?.

Situación B: " Juan, de 16 años, tiene a su madre enferma en estado terminal; se encuentra postrada desde hace varias semanas en la cama. Sufre fuertes dolores a causa de su enfermedad. La única forma de eliminar el dolor es suministrándola una droga costosa y de difícil acceso. Ha acudido a varias farmacias, pero se la han negado.

Una noche, ante el fuerte dolor de su madre, sale de casa y, aprovechando la tranquilidad del lugar, entra a robar en una farmacia; pero es descubierto por la policía."

## CUESTIONES:

¿Crees que tenía otras alternativas?. ¿Qué hubieras hecho tú en su lugar?. ¿Qué harías tú de ser ese policía?. ¿Qué harías tú de ser el farmacéutico?.

Situación C: " El señor García es propietario de un piso que necesita alquilar. No consigue encontrar inquilino hasta que llega una familia árabe que está dispuesta a pagar dos mensualidades por adelantado y además el padre acredita tener trabajo. Sin embargo, cuando está a punto de aceptarlos como inquilinos,

los demás vecinos del inmueble le presionan y le piden que no les alquile el piso. Lo hacen aduciendo razones de seguridad y tranquilidad, además de recordarle ciertas experiencias negativas que ya han tenido."

CUESTIONES:

- ¿ Qué debe hacer el señor García?.¿Por qué?.
- ¿ Por qué motivos se te ocurre que puede decidir alquilar el piso a toda costa?
- ¿ Por qué motivos se te ocurre que puede decidir no alquilarlo?
- ¿ Qué crees que diría a la familia árabe si finalmente decidiera no alquilarlo?
- ¿ Cómo explicarías a los demás vecinos que ha decidido alquilarlo?
- ¿ Si en la ciudad hubiese tal escasez de viviendas que su negativa iba a significar que los forasteros quedases en la calle, ¿qué debería hacer?.

c) Puesta en común, feed-back y refuerzo:

Reunidos todos los adolescentes el educador ha de advertir a los adolescentes que lo importante ahora no es exponer sus soluciones a cada situación, que por ser dilemáticas pueden ser múltiples, sino de tomar conciencia de los siguientes puntos:

- ¿ A qué experiencia personal os ha llevado este ejercicio

sobre la complejidad de la conducta de cada uno de los que te rodean?.

¿ Crees que os ha ayudado a ser en adelante más respetuoso a juzgar la bondad o maldad de lo que hacen los demás?.

¿Podríais nombrar algunos comportamientos de chicos o chicas de tu edad, que aparentemente son inaceptables, pero que se pueden prestar a interpretaciones diversas según las circunstancias?.

Al final puede hacerse también una reflexión sobre el modo de realizar esta actividad: si se han dado en la discusión posturas morales rígidas; de intransigencia. Caso positivo, cómo han reaccionado los demás: ¿ con nueva intolerancia ?.

#### d) Generalización:

- Organizar debates morales mediante la presentación por el educador de dilemas hipotéticos al modo sugerido por Piaget o Kohlberg o bien dilemas proporcionados por la experiencia misma de la clase sugeridos por los alumnos. El supuesto es que esta discusión moral produzca en los adolescentes insatisfacción, es decir, disonancia cognitiva, promoviendo por lo mismo, el desequilibrio que les lleve a una organización y estructuración en el nivel inmediatamente superior de desarrollo en que se encuentran.

El objetivo de estos debates es también ayudar a los adolescentes a salir de su intransigencia moral, propia de la edad, a

tomar conciencia de la complejidad de la responsabilidad de las conductas sociales y de las múltiples circunstancias que entran en ellas en juego. Lo que les ha de llevar a ser más comprensivos y tolerante. A salir de su tendencia a apoyarse sólo en sus juicios personales sobre lo que está bien o mal.

- Búsqueda en grupo de garantes éticos, de personas que les merecen plena garantía y confianza, como apoyo de sus juicios morales sobre determinadas situaciones morales discutidas por la sociedad e interesantes para ellos. Esta búsqueda podría realizarse a través de sesiones similares a la propuesta en el módulo anterior.

e) Tareas para la semana:

- Observar durante la semana algún comportamiento realizado por alguna persona y que a tí te parece reprobable. Intentar buscar algunas situaciones que te puedan ayudar a comprender mejor el por qué esta persona ha actuado así: sus motivos o intenciones; la situación en que vivía o el momento en que le cogió; las necesidades en que estaba; etc. ¿Te ha ayudado esta observación a comprender mejor la situación de esa persona?.

Tercer paso: Los procedimientos de este tercer paso han de estar orientados a la consecución de la tercera meta propuesta, la toma de conciencia del valor de la tolerancia inteligente como base indispensable para la convivencia. Como ejemplo de actividad, proponemos la siguiente:

TOLERARSE NO ES SOLO AGUANTARSE: pasos a seguir:

a) Información verbal:

El educador expone a los adolescentes el objetivo de este paso que es el desarrollo de la tolerancia. Mediante ejemplos tomados de su experiencia debe llevarles a distinguir entre lo que es intol-erancia, tolerancia necia, mero soportarse y tolerancia inteligente, según se ha indicado en la introducción de este módulo. Tratar de que busquen en su experiencia ejemplos de cada uno de estos tipos de comportamiento. Debe llevarles también, a través de frecuentes preguntas sobre su propia experiencia, a descubrir ventaja o inconvenientes de cada uno de estos tipos de comportamiento.

Les explica luego el modo de desarrollarse la actividad: "Se os va a entregar una serie de situaciones hipotéticas en las que se presentan casos de personas con ideas, sentimientos o comportamientos en posible confrontación con los tuyos. Luego me gustaría que fuerais vosotros mismos los que propusiérais otras situaciones distintas tomadas de vuestra experiencia personal o de gente a la que conoceis.

Se trata de que ante cada una de estas situaciones realiceis esta tarea:

- **Analizarla.** Por qué pensais que ese individuo actuará así.

Consecuencias que está produciendo su modo de actuar en el

grupo.

- Pensad en **varias formas** de actuar que podríais adoptar ante esa situación. No os limiteis ante una sola.
- Pensad en las posibles **consecuencias** que va a tener cada una de esas formas de actuar.
- Elegid la **forma de actuar** que creéis más adecuada, así como el modo de llevarla a la práctica.
- **Clasificar** vuestro comportamiento, elegido por su nivel de tolerancia según hemos explicado antes:
  - Intolerante,
  - tolerante necio,
  - tolerante inteligente.

b) Práctica en pequeños grupos: Los adolescentes, divididos en pequeños grupos, estudian las siguientes situaciones según las instrucciones dadas:

- X se aburre en clase. Tiene dificultades en el estudio. Se pasa el tiempo haciendo el payaso e interrumpiendo al profesor al que frecuentemente hace salir de sus casillas. Nos hace perder el tiempo a los demás.

- X es muy cabezón. Siempre quiere salir con la suya. Cuando la mayoría de compañeros nos hemos puesto de acuerdo para un plan

de fin de semana, él siempre se empeña en otra cosa. Siempre le gusta ser el protagonista.

- X es algo amanerado. Pienso que es un poco maricón. Esto me repugna. Aunque reconozco, por otro lado, que es un individuo que cuando tienes necesidad de él, siempre te ayuda y colabora.

- Mis padres dicen que a la hora X tengo que estar en casa. Que además quieren saber dónde he estado y con quién e ido. Pienso que me tratan como a un niño y no estoy dispuesto a aceptarlo.

- He notado que cierto profesor no acepta mi modo de vestir. Creo que su modo de tratarme tiene mucho que ver con esto. Pienso que esto es inaceptable. Aunque reconozco que muchas veces si hago ciertas cosas es para provocarle.

- No trago el modo de ser de este profesor. Explica bien, pero tiene ideas raras sobre la vida. Es muy carca.

- Varios compañeros de mi pandilla pienso que fuman demasiado. Incluso algunos se drogan. A veces me presionan. No sé qué hacer. Después de todo, son mis mejores amigos.

- Hay muchas cosas en la disciplina de mi colegio que me parecen infantiles. No las comprendo ni las acepto. Y sin embargo

me las tengo que tragar y cumplir ciegamente como borrego si no quiero tener problemas: puntualidad, asistencia, no fumar, modos de vestir, etc.

c) Puesta en común, debate, feed-back y refuerzo:

Reunidos en gran grupo, se exponen las respuestas encontradas en el pequeño grupo para cada situación y se someten a debate si procede.

A continuación se sigue un análisis entre todos sobre el modo de actuar en el pequeño grupo así como en este debate:

- ¿Qué tipo de respuestas ante estas situaciones han dominado con respecto a la tolerancia?.
- Si ha habido algunas respuestas de intolerancia o tolerancia frente a alguna situación someterla nuevamente a debate y tratar de hacerles ver las consecuencias impropiedades de las mismas tanto para el individuo como para el grupo.
- Examinar si durante las discusiones tanto en el pequeño grupo como ahora en el debate se han dado situaciones de intolerancia entre nosotros: no escucharse, no valorar las intervenciones de los otros, burlas de las mismas, aferrarse a las propias opiniones, etc.

d) Generalización:

- Se propone a los adolescentes que busquen nuevas situacio-

nes de su experiencia en las que entre en conflicto su modo de ser o pensar con el de otras personas y buscar formas de tolerancia inteligente ante las mismas.

- Una actividad complementaria que puede ser realizada es la lectura en gran grupo del texto que va a continuación, trabajo posterior en pequeño grupo para realizar un decálogo similar de la tolerancia, puesta en común y debate en gran grupo.

#### AÑO DE LA TOLERANCIA

- \* Los que me han hecho sufrir, tal vez no sean tan malos.
- \* Los que no son de mis ideas, tal vez no sean intratables.
- \* Los que no hacen las cosas como yo, tal vez no sean unos locos.
- \* Los que discurren de otro modo, tal vez no sean ignorantes.
- \* Los que no me son simpáticos, tal vez sean buenas personas.
- \* Los que son más viejos que yo, tal vez no son unos atrasados.
- \* Los que tienen más éxito, tal vez se lo hayan merecido.
- \* Los que me contradicen, tal vez me abren los ojos.
- \* Los que me han dicho una palabra amable, tal vez lo hayan hecho con desinterés.
- \* Los que me han hecho un favor, tal vez lo han hecho de mil amores.
- \* Los que pasan de lo que a mí me importa, tal vez me ayuden a buscar lo verdaderamente importante.

- \* Los que no van en mi misma dirección, tal vez busquen lo mismo por otros caminos.
- \* Los que no me lo ponen fácil, tal vez me obliguen a renovar el esfuerzo y la ilusión día a día.

e) Tareas sugeridas para la semana:

- Los adolescentes planifican en pequeño grupo alguna situación en la que durante la semana van a tratar de ser tolerantes inteligentes: en su casa, en el colegio, con los amigos. Conviene tener presentes en esta actividad las recomendaciones dadas en la parte introductoria.

Cuarto paso: Los procedimientos de este cuarto paso han de estar orientados a conseguir que los adolescentes lleguen a un consenso sobre las normas que deben regir la convivencia y buen funcionamiento de la clase como grupo.

Como ejemplo de actividad, proponemos la siguiente:

ELABOREMOS NUESTRO PROPIO CODIGO DE CONVIVENCIA

a) Información verbal:

El educador lleva a los adolescentes, mediante llamadas a la experiencia personal, a la toma de conciencia de la importancia

que tiene el hecho de que en la clase, como grupo humano, en el que pasan la mayor parte de su tiempo, puedan encontrar un espacio donde consigan realizarse libremente como personas. Pero esto tiene no pocas dificultades. Su derecho a ser libres, a realizar sus deseos más personales, choca no pocas veces con el derecho a ser libres de los demás, con los deseos de los otros compañeros, a veces contrapuestos a los suyos. Si no queremos que nuestra clase se convierta en un constante campo de batalla en el que dominen siempre los más fuertes o los menos respetuosos con los demás, debemos intentar trabajar todos por conseguir ponernos de acuerdo sobre una serie de criterios que rijan nuestra convivencia. Que pongan a raya los caprichos y los individualismos. Principios que han de ser como nuestra Constitución y que por lo mismo todos debemos obligarnos a respetar por el bien común.

Llevar a los adolescentes a la toma de conciencia sobre las ventajas e inconvenientes de ponerse o no de acuerdo sobre cuales han de ser estos principios aceptados por todos. Estos principios han de referirse a una serie de **derechos** que creemos tenemos todos en la clase pero también a los **deberes** que tenemos con respecto a esa clase.

Estos principios han de ser generales y aceptados, al menos, por la mayoría. Aunque sería preferible que llegasen a un consenso entre todos.

Como ejemplo que puede ayudarles a esta actividad, el educa-

dor les propone esta lista de deberes y derechos que hace poco apareció en una revista juvenil:

- Derecho y deber de todos al respeto de la dignidad como personas.
- Derecho y deber de todos a exigir y trabajar porque en la clase se den condiciones favorables para estudiar y aprender.
- Derecho y deber de todos a la defensa de los compañeros cuando estos son tratados de modo injusto.
- Derecho y deber de todos a la responsabilización en las tareas que son comunes.
- Derecho y deber de todos a la colaboración y ayuda mútua.
- Derecho y deber de todos a la confianza entre compañeros.

b) Práctica en pequeño grupo:

Se proponen, discuten y tratan de llegar a un acuerdo, en lo posible por consenso, sobre los principios que ellos creen han regir la convivencia de la clase a través de sus diferentes actividades: estudio, convivencia, actividades de recreo, etc.

Se pueden incluso puntuar sobre 10 cada principio según la importancia que les conceden.

Se ensaya la elaboración de un reglamento sobre el modo concreto de llevar a la práctica esos principios.

c) Puesta en común, feed-back y refuerzo:

Cada grupo expone los principios elegidos. Se someten a debate y se trata de llegar por vía de consenso y si no es posible por mayoría a la redacción de un código de deberes y derechos de la clase. Se pasa a la selección de una serie de medidas concretas de cómo llevar a la práctica dichos principios. Se procede en esta selección como en el caso anterior, por vía de consenso o al menos mayoritaria.

La reunión debe terminar con una reflexión, dirigida por el educador, sobre la conciencia de grupo manifestada en la elaboración de este trabajo:

¿ Ha habido muchas resistencias para ponerse de acuerdo en la redacción de estos principios?. ¿Por qué?. ¿Ha habido individualismo o por el contrario conciencia de grupo?.

¿ Ha habido más dificultad en seleccionar los deberes que en la de los derechos?. ¿Qué puede significar esto?.

¿ Cómo se ha desarrollado el debate?. Se han dado situaciones de individualismo, colaboración, escucha entre ellos, tolerancia, respeto, sentido democrático en la aceptación de opiniones mayoritarias, esfuerzo por llegar a decisiones por consenso, etc.

d) Generalización:

- Organizar actividades en la se debatan y clarifiquen las normas y valores esperables del buen funcionamiento de la clase o

grupo; reestrurando o fijando objetivos y metas en este funcionamiento; inciendo a los alumnos en los procedimientos de confrontación verbal y diálogo, el respeto de lo acordado por la mayoría y la colaboración y la democracia.

- Establecer momentos de auto-evaluación individual y de grupo; compromisos de actuación individual y grupal en forma de contratos elaborados con el educador, ante los comportamientos problemáticos surgidos en la clase.

Este plan de acción debe elaborarse teniendo en cuenta los principios escritos en la introducción de este programa.

e) Tareas para la semana:

- De modo similar a como se procedió en el primer paso de este módulo, seleccionar algunos deberes y derechos que cada uno piensa tener en alguno de los grupos en que tiene que vivir: hogar, clase, grupo de amigos, sociedad concreta en que se mueve, etc, y que según él no se cumplen. Hacerse las mismas preguntas que allí te hacías sobre el por qué no se cumplen, que parte de responsabilidad tienes tú y qué parte tienen los otros. Qué cosas concretas piensas podrías hacer para mejorar la situación.

**TERCER MODULO: Solucionar los problemas interpersonales.**

1.- Objetivo general: Desarrollar en los adolescentes los procesos y estrategias cognitivos relacionados con la solución de problemas interpersonales.

El modelo conceptual de competencia social a que hemos llegado a través de nuestra investigación nos lleva a entender que la habilidad de los adolescentes en la solución de problemas interpersonales está determinada por varios factores personales y situacionales o exteriores, todos ellos igualmente importantes e igualmente educables, por lo que de una u otra forma habrán de abordarse en los objetivos de este módulo: 1) los elementos personales que componen el bagaje con que cuenta el adolescente: conocimiento social de las normas, valores, etc, del grupo, en relación con las estrategias seleccionadas para resolver un problema dado, expectativas/atribución sobre el éxito-fracaso social, experiencias anteriores de éxitos-fracazos sociales, etc; 2) el software de procesos, estrategias y destrezas que un adolescente posee y que conforman su repertorio de recursos frente a la situación; 3) las demandas características de los contextos, situaciones o tareas, altamente específicas que el adolescente debe captar antes de emitir su respuesta y que determinan prioritariamente la índole de la misma; 4) el status entre sus compañeros, el apoyo social con que cuenta dentro de la

clase y fuera, desde el cual planteará su respuesta al problema, dentro del contexto grupo-clase.

Esto no obstante, el énfasis en este módulo se pone primordialmente en la intervención sobre el segundo de estos factores: los procesos y estrategias cognitivas, tal como han sido formulados por Spivack y Shure (1974), cuya importancia en las relaciones interpersonales hemos podido constatar a lo largo de nuestra investigación. En contraste con otro tipo de programas más preocupados por la adquisición de respuestas específicas observables, más en relación con los otros dos factores mencionados. (Michelson, Sugai, Wood y Kazdin, 1983; Goldstein, Sprakfin, Gershaw y Klein, 1980; Monjas, 1990).

La idea que subyace en esta opción preferencial es la de que el desarrollo de estos procesos y estrategias puede llevar a los adolescentes a afrontar la solución de los problemas interrelacionales de un modo más autorregulado y autónomo; lo que aumentará su sentido de eficacia personal y, tal vez, su habilidad para solucionar los problemas de forma independiente más tarde en la vida. Pero también subyace la idea de que el desarrollo de estos procesos y estrategias, mediadores de la competencia social en un gran rango de situaciones, posibilita la generalización como parte integral de la intervención.

El trabajo en la enseñanza-aprendizaje de estos procesos y estrategias puede abordarse, en un primer tiempo de la intervención, secuencialmente, uno por uno, sobre todo si se observa que su ejercicio en los adolescentes es muy deficiente. Y posterior-

mente atender, de forma conjunta, todos los pasos, de modo que este aprendizaje no se reduzca al de unidades discretas.

2.- Metas para desarrollar en los adolescentes la habilidad en la solución de problemas interpersonales: En este módulo nos planteamos las siguientes metas:

a) Sensibilizar a los adolescentes sobre la importancia de observar bien los detalles que pueden ser necesarios para entender en qué consiste un problema interrelacional y a no precipitarse en darle solución. A entender que incluso el detalle más pequeño puede ser de gran importancia en la solución de un problema. A distinguir entre las opiniones y los hechos.

b) Enseñarles a establecer hipótesis sobre las posibles causas subyacentes a los problemas interrelacionales, que les ayuden a comprender la naturaleza de dichos problemas. A relacionar esos problemas con las posibles causas que los han provocado.

Esta información inferida puede ayudarles a definir esos problemas lo que favorece el que desemboquen en una solución satisfactoria para las partes implicadas, así como la recogida de retroinformación correctora mientras se está desarrollando la transacción social.

c) Enseñarles a discriminar las características diferenciales de las distintas situaciones que requieren soluciones o

estrategias distintas para su solución. A desarrollar la creatividad, flexibilidad y capacidad para generar diversas soluciones alternativas ante un problema.

d) Enseñarles a evaluar las soluciones teniendo en cuenta sus posibles consecuencias y posibilidad de realizarlas. A desarrollar su capacidad de preveer, anticipar los acontecimientos y realizar hipótesis sobre su posible desarrollo. Con ello se trata también de llevar a los adolescentes a tomar conciencia de los valores y expectativas sociales explícitas e implícitas, profundizando en ellas si fuere preciso.

e) Llevarles a una reflexión moral sobre la solución elegida, que les lleve a considerar la superioridad de las estrategias mutuas y recíprocas (que tienen en cuenta los objetivos del otro simultáneamente con el propio, a la hora de elegir una solución) sobre las impulsivas o egocéntricas, que satisfacen de manera inmediata al sujeto, pero a la larga acarrearán consecuencias negativas.

f) Llevarles a responsabilizarse y poner en práctica las soluciones elegidas y evaluar los resultados.

3.- Pasos y procedimientos para alcanzar estas metas: Estos pasos y procedimientos pueden operativizarse de forma diferente según las características y necesidades concretas de los adoles-

centes.

Primer paso: Los procedimientos de este primer paso están orientados a enseñar a los adolescentes a identificar los problemas interpersonales que tienen cuando se relacionan con otras personas (compañeros, adultos, etc), recogiendo información sobre ellos y estableciendo hipótesis sobre sus posibles causas de modo que se llegue a comprenderlos mejor.

Como ejemplo de actividad concreta proponemos la siguiente:

COMPRENDER BIEN LOS PROBLEMAS, ANTES DE INTENTAR SOLUCIONARLOS:

a) Instrucción verbal:

El educador mediante una serie de preguntas sobre su propia experiencia lleva a los adolescentes a la toma de conciencia de las siguientes cuestiones:

- Todos hemos tenido en alguna ocasión problemas. Muchas veces, cuando esto nos ocurre, nos encontramos desbordados porque no sabemos qué hacer. En esta sesión y las próximas trataremos de aprender un método interesante de cómo solucionar los problema sociales.

- El primer paso que hemos de dar cuando nos encontremos con un problema, nuestro o de nuestros compañeros, es observar bien todos los datos más importantes relacionados con ese problema;

cuales son los hechos. Debemos ser buenos observadores; a veces, algo en lo que no nos hemos fijado, puede darnos la clave para entenderlo. Por ejemplo, si presenciáis una colisión de dos vehículos en la calle, y presentís que vais a ser citados como testigos en juicio, ¿en qué datos os deberíais fijar principalmente ?.

- La segunda cosa que debemos hacer, caso de que que haya algún dato importante que no conozco, es preguntarlo a quien pueda saberlo. Para eso hay que hacer preguntas claras, breves y orientadas a lo que en concreto quiero saber. Por ejemplo, en el caso anterior, ¿qué tipo de preguntas se os ocurren podríais hacer?.

- Pero para conocer bien un problema es importante también conocer las causas que lo han producido, así como las consecuencias que ha tenido. Hacerles comprender a través de su experiencia cómo un mismo comportamiento puede tener significados diferentes según sus causas y consecuencias. Por ejemplo, en el caso anterior, ¿cuáles podrían ser las causas de la colisión?. ¿Cómo modifican la situación según sea una causa u otra?.

- El paso final de esta etapa será, en el intento de comprender un problema, es el definirlo con el menor número posible de palabras. El poner el problema en palabras no solo nos hace entenderlo con más claridad, sino que evita que nos precipitemos en buscarle una solución. Por ejemplo, en el caso que nos ocupa, ¿ cómo cabría definir en una frase el problema?.

b) Práctica en pequeño grupo:

El educador indica: Os voy a leer una situación que ha sido problema para determinada persona. (Puede elegirse una de las situaciones que van a continuación o cualquier otra propuesta por el educador). Se trata que en pequeño grupo trateis de contestar a estas preguntas:

- ¿ Cuáles son los datos más importantes en relación con esta situación?;
- ¿cuáles creéis que han sido los motivos o intenciones que han llevado a actuar así a las personas relacionadas con el problema?;
- ¿ qué otras circunstancias pueden haber influido en su modo de actuar?;
- ¿cómo crees se sentirán las personas implicadas en esa situación?;
- ¿ existe alguna información importante creéis os falta para conocer con exactitud lo que ha pasado?;
- ¿ cómo definir en una frase el problema que se plantea en en esta situación?.

Situaciones:

1ª.- En el último examen de Matemáticas, los estudiantes se

jugaban la nota de todo el curso. Era importante obtener una buena calificación para tener posibilidades en la selectividad.- Pedro había estudiado mucho y temía por Asun: se había enamorado de Alvaro y estaba en la nube. A Pedro le dolía esto mucho, pues siempre le había gustado Asun. El día del examen la vió muy tranquila.

-Tengo las preguntas -le dijo-, me las ha vendido Alvaro, por diez mil pesetas. No puedo suspender este curso- se justificó, tengo que terminar COU e ir a la Universidad como sea.

Alvaro llegó muy sonriente y se sentó a su lado. El examen discurrió con normalidad hasta que el profesor se acercó a Alvaro que, en ese momento, escondía la chuleta con todas las preguntas. Algo extraño debió notar, pues levantó la hoja en que escribía y descubrió el papel. En ese momento, Asun, que estaba cada vez más nerviosa, hizo un gesto extraño y el profesor la miró. Se puso colorada y bajó la cabeza como si se concentrara en el problema. El profesor hizo que Alvaro se levantara. Entonces Asun depositó el papel sobre la mesa de Pedro. El profesor volvió la cabeza y lo vio: contenía todas las preguntas del examen. Con cara seria ordenó a Pedro que saliera junto con Alvaro y les comunicó que tenían cero. Pedro intentó justificarse pero se dio cuenta de que el hacerlo sería acusar a Asun, así que se calló.

Pedro volvió a su casa. Contó a su madre lo sucedido y le pidió consejo. Ella le dijo que no quería saber nada del asunto que ya era mayorcito y que era él quien debía tomar sus propias decisiones. Pedro fue a hablar con Alvaro y le pidió que le conta-

ra la verdad.

-No puedo hacerlo -dijo Alvaro- las preguntas del examen me las ha proporcionado una mafia organizada que acabarían conmigo si hablo. Esto se hace todos los años y al que le pillan, sabe que tiene que pagar las consecuencias. De todas formas, dile al profesor que la hoja era de Asun.

-No puedo -respondió Pedro-, la quiero demasiado.

2ª.- El padre de Juan es un señor ya de cierta edad que trabaja mucho y duro para poder llevar adelante a la familia. El viernes por la noche, nada más llegar del trabajo, se enfadó mucho con su hijo Juan y le negó rotundamente el dinero que éste le pedía para ir a la discoteca con sus amigos, con los que había quedado comprometido. ; No piensas nada más que en divertirme, egoísta ! . Juan se encerró en su cuarto y se negó a cenar con la familia, consciente de que esto es una de las cosas que más mortifica a su padre.

3ª.-Un hombre muy anciano no pudo llegar a la cita que tenía con su médico porque no consiguió ningún vehículo que lo llevara. Por ello, tuvo que ir andando hasta la consulta del médico que se hallaba a bastantes manzanas de distancia. Tenía muy mala salud y el ir a la consulta le era vital. Un viandante se lo encontró desmayado sobre un banco.

c) Puesta en común en gran grupo:

El trabajo se desarrollará del modo siguiente:

1° Cada grupo expone su respuesta a cada una de las preguntas.

2° Posteriormente, entre todos, tratan de contestar a estas preguntas sobre el desarrollo del trabajo en el pequeño grupo:

- ¿Han tenido dificultad en retener los principales datos del problema?.
- ¿Han dado con las verdaderas causas o motivos del problema?
- ¿Han llegado a identificar los sentimientos vividos por las personas implicadas?
- La frase elegida, ¿refleja bien la naturaleza de este problema? Importa que el educador, en esta puesta en común y este análisis, lleve a los adolescentes a distinguir entre lo que son hechos y lo que son opiniones. Que no juzguen la conducta de los demás, sino que se limiten a describirla.

En este análisis de situaciones, sobre todo si han sido un poco personales, importa también que el educador cuide de que entre los adolescentes no se produzca inseguridad u hostilidad. Y para ello llevarles a distinguir entre un feed-back descriptivo y una sinceridad brutal; que no siempre es lo mejor decir uno lo

que piensa y herir los sentimientos de los demás; a distinguir entre afrontar los problemas y el chismorreó.

d) Generalización:

Buscar entre todos nuevas situaciones problemáticas que se den entre ellos y tratar de repetir el mismo proceso de observación y búsqueda de datos relevantes que les lleven a una mejor comprensión de esas situaciones.

Como ayuda en esta búsqueda de situaciones problemáticas pueden ayudarse los adolescentes de esta lista propuesta por la Asociación Juven:

- 1-Disputas y rivalidades entre hermanos.
- 2-Los falsos amigos; hay amigos que son solo de boquilla.
- 3-Los nervios que se pasan para decirle a una persona de sexo opuesto... cualquier cosa.
- 4-Tus padres se enfadan contigo porque llegas tarde a casa.
- 5-Tener que exponer un trabajo ante toda la clase.
- 6-Agresiones, amenazas, insultos de cualquiera que se mete contigo.
- 7-Que abusen de tí, que pisoteen tus derechos y...no saber qué decir.
- 8-Las quejas cuando no tienen razón.
- 9-Las quejas, cuando en el fondo tú eres el culpable.
- 10-Tener que dar la opinión en las conversaciones.
- 11-Saber decir NO cuando conviene.

12-Tener que hacer nuevos amigos.

13-Hay gentes que no te devuelven las cosas que les has prestado y ¿qué les digo yo?.

14-La gente que me falta al respeto, me descalifica, se burla de mí.

15-Las discusiones en equipo.

16-Los que en el equipo de trabajo se aprovecha de los demás.

Otra ayuda que puede proporcionarles el educador a los adolescentes para este análisis de problemas es enseñarles a discriminar entre los diversos tipos de interrelación que puede darse entre ellos:

- Situaciones de conflicto de intereses, opiniones, objetivos, en donde la respuesta adecuada socialmente es la negación;
- situaciones que implica un atropello de derechos, agresión indirecta, amenazas, que requieren respuesta asertiva, incluso agresiva, si trata de agresión directa;
- situaciones de egoísmo e insolidaridad, donde la gente no se preocupa de otras cosas;
- situaciones de intolerancia donde no se aguantan las diferencias que los demás puedan presentar con nuestros gustos, intereses o modos de ser.

e) Tareas para la semana:

- Obsérvate a tí mismo cuando, durante esta semana, tengas un problema con alguien de los que te rodean: qué haces, qué piensas, que intenciones tienes al actuar así, cómo te sientes.

- Observa a alguno de tus compañeros que tiene algún problema: Intenta adivinar a través de su comportamiento sus pensamientos, sentimientos e intenciones por lo que actúa así.

- Busca en el periódico, revistas o reportajes de la TV situaciones problemáticas y trata de adivinar, a través de su comportamiento, los motivos y situaciones que llevan a las personas a actuar así.

Segundo paso: Los procedimientos de este segundo paso deben estar orientados a enseñar a los adolescentes a buscar alternativas en la solución de problemas sociales y evaluar sus posibles consecuencias.

Una actividad concreta podría ser la siguiente:

EN BUSCA DE ALTERNATIVAS PARA MIS PROBLEMAS.

a) Instrucción verbal:

El educador, mediante una serie de preguntas sobre la propia experiencia de los adolescentes les va llevando a la toma de conciencia de los siguientes puntos:

En la solución de problemas, las prisas atrasan. Hay que emplear el tiempo necesario. ¿Os acordais de situaciones en las que por precipitaros lo empeorasteis?.

No conviene tomar decisiones sobre un problema sin antes observar primero todos los datos relevantes que hayan concurrido en el mismo, tal como hemos visto en el paso anterior, y ver posteriormente "todas sus posibles soluciones". En esta sesión uno de los objetivos es, pues, el que antes de buscar una solución, intentéis buscar creativamente "todas" sus posibles soluciones.

Pero es importante también que antes de elegir una de ellas, pensemos en las posibles consecuencias que puedan tener. Recordad situaciones en las que por no pensar esto tuvisteis luego que arrepentiros.

b) Práctica en gran grupo:

En un primer momento los adolescentes proceden, como en el anterior paso, a seleccionar entre todos un problema que interese a la mayoría. Para ello pueden servirse de las listas propuestas en el paso anterior.

Caso de que el problema propuesto sea conocido solo de algunos, deberán estos informar al resto de compañeros los cuáles pueden pedirles datos supletorios si lo juzgan necesario para comprender mejor el problema. Finalmente entre todos tratan de definir la naturaleza de este problema en breves palabras.

Posteriormente puede iniciarse, mediante la técnica de "torbellino de ideas", la búsqueda de "todas" las posibles soluciones que se les ocurran para dicho problema.

En este "torbellino de ideas" cabe distinguir dos fases: En

la primera, cada adolescentes, sin orden ni concierto y del modo más escueto (si es posible en una palabra), va exponiendo todas las ideas que se les ocurran sobre posibles soluciones a esa situación. Estas ideas se van escribiendo en el encerado. En la segunda fase, el educador ayuda a los adolescentes a agrupar por categorías estas soluciones.

En esta exposición el educador no debe participar sino limitarse solo a animarles a los adolescentes a participar e impedir que nadie critique las aportaciones de sus compañeros por disparatadas que parezcan. Indicándoles que puede ocurrir que la solución aparentemente más disparatada es la más acertada.

Priestley (1978) sugiere las siguientes normas básicas para su buen funcionamiento: 1) no juzgar las ideas generales; 2) buscar como objetivo no la calidad, sino la cantidad; 3) dejar que la mente divague sin intentar dirigirla en ningún sentido; 4) desarrollar las ideas generadas añadiendo o extendiéndolas a capricho.

c) Práctica en pequeño grupo:

La tarea ahora consiste en que los adolescentes estudien las posibles consecuencias de cada una de las soluciones propuestas.

- ¿Qué podría pasar si hacemos esto?. Ventajas, inconvenientes..
- ¿Qué repercusiones pueden tener para los demás cada una de

estas soluciones?

Posteriormente pueden ponerse en una doble lista los pros y contras de cada solución propuesta y elegir luego la más conveniente.

d) Puesta en común en gran grupo, feed-back y refuerzo:

En primer lugar cada pequeño grupo expone el trabajo que ha realizado. Luego se discuten entre todos las soluciones elegidas así como las razones que les han movido a la elección.

Posteriormente se realiza una reflexión y análisis sobre las actitudes de escucha, tolerancia, aceptación democrática mostradas en la discusión.

e) Generalización:

- Buscar entre todos nuevas situaciones problemáticas en las relaciones que se den entre ellos. Tratar de repetir en ellas las fases mencionadas en el primero y segundo paso.

f) Tareas para la semana:

- Preguntar a familiares y amigos cómo solucionarían ellos distintas situaciones de relación que a tí te presentan problema: relación entre chicos-chicas, con los profesores, con los padres,

con algún compañero difícil, etc. Recopilar el mayor número posible de fórmulas de solución.

- Preguntar a esas mismas personas las posibles consecuencias positivas o negativas que ciertas formas de actuar pueden tener para la relación.

Tercer paso: Los procedimientos de este tercer paso deben estar orientados a enseñar a los adolescentes a elegir soluciones a sus problemas atendiendo a los medios de que se disponen y la calidad moral de dichas soluciones.

Como actividad concreta proponemos la siguiente:

#### COMO EJECUTAR PLANES CONCRETOS PARA SOLUCIONAR MIS PROBLEMAS

a) Instrucción verbal: La sesión puede empezar con una discusión general sobre los problemas que encuentra la gente cuando tiene una solución para sus problemas pero no saben cómo llevarla a cabo. El objetivo de esta sesión va a ser el que aprendais a planificar con creatividad, pero con realismo, vuestras decisiones:

El educador debe hacerles tomar conciencia de cómo en estas decisiones debe tenerse en cuenta:

\* Los recursos personales: fuerzas, logros anteriores, cualidades admiradas por los demás, etc.

\* Limitaciones personales: impedimentos físicos, emocionales, limitaciones de comprensión, experiencia, habilidades, etc.

\* Modelos de actuación eficaces; ¿qué haría tal persona en tal situación y qué tendría que hacer yo para enfrentarme a la misma situación?.

b) Práctica en gran grupo:

Se elige entre todos los adolescentes un problema, como en el paso anterior. Conviene que este problema sea, en lo posible y para que pueda desembocar en unos compromisos reales y realizables, algo conocido por todos y que en cierto modo les concierne. Caso de que el problema propuesto sea conocido sólo por algunos, deberían estos, como en los pasos anteriores, dar la información oportuna a el resto de compañeros, los cuáles pueden hacerles las preguntas que crean pertinentes si así lo creen necesario. Al final deben tratar de definir entre todos el problema en una frase: ¿De qué se trata?.

A esto debe seguir una búsqueda de "todas" las soluciones posibles a este problema y una selección de aquellas en función de sus consecuencias, según ya ha quedado explicado en los pasos anteriores.

c) Práctica en pequeño grupo:

Estudio de las posibilidades de realización de la solución

elegida. Planificar de modo concreto el tiempo y responsabilidades concretas para su realización.

d) Puesta en común en gran grupo, feed-back y refuerzo:

Discusión del plan propuesto por cada pequeño grupo. ¿Es posible llegar a un plan de conjunto o en caso negativo, asumir, para cada pequeño grupo, su plan estudiado?. Señalar modos de evaluación de los compromisos tomados, fechas concretas y refuerzos positivos o negativos previstos.

El feed-back que debe seguir a esta puesta en común debe centrarse sobre todo en los sentimientos y actitudes mostradas por cada uno en el trabajo realizado: capacidad de escucha, tolerancia, comprensión de los sentimientos e intenciones de las personas implicadas en el problema, etc.

f) Generalización:

- Seleccionar situaciones problemáticas en las relaciones que preocupan a los adolescentes (pueden ser algunas de las apuntadas ya en los pasos anteriores) y analizarlas siguiendo las actividades señaladas en los pasos 1º, 2º y 3º. Poner especial énfasis en la planificación concreta de medios, atendiendo a las posibilidades reales de cada uno.

g) Tareas para la semana:

- Selecciona un problema concreto con el que te encuentras

en la relación con alguna persona. Recorre en él los pasos 1° y 2°. Luego trata de elaborar un plan de acción concreta, atendiendo a tus posibilidades reales para que te conduzca al éxito y señalando al mismo tiempo todas las circunstancias que habrás de tener en cuenta: personas, palabras, tiempo, lugar, etc.

- Consulta con otra persona que te ofrezca confianza y garantía sobre dicho plan de acción. Trata luego de poner en práctica ese plan y examina luego las causas de por qué con él has llegado a solucionar o no ese problema.

Cuarto paso: Los procedimientos de este cuarto paso deben estar orientados a la realización secuenciada de todos los pasos en la solución de problemas estudiados en los anteriores pasos. Ya que el objetivo de este módulo no es tanto el aprendizaje de habilidades discretas, cuanto el aprendizaje global del proceso, aplicado a la solución de problemas reales.

La actividad puede consistir entonces en:

- \* buscar entre todos un problema de relación,
- \* seleccionar los datos más relevantes del mismo,
- \* estudiar sus posibles consecuencias,
- \* definirlo en breves palabras,
- \* buscar en pequeño grupo todas las posibles soluciones,
- \* prever sus consecuencias, tanto en sí como en los demás,
- \* seleccionar las más adecuadas en función de los medios de que se dispone,
- \* hacer un plan concreto de realización, si procede.

Como ejemplo de actividad concreta se propone la solución, paso por paso, del siguiente problema social:

#### EL CASO DE JUAN

- El educador lee a los adolescentes este caso vivido por un chico de su misma edad. Se trata de que apliquen todos los pasos anteriormente diseñados para la solución de problemas:

Juan es un chico de catorce años que ha residido en la escuela hogar durante nueve meses. Estaba bajo la custodia de la autoridad local debido a pequeños robos de pequeña importancia y escapaba generalmente al control de la madre. Juan es el más pequeño de la familia, con tres hermanos mayores, viviendo todos en la misma casa. Su padre murió cuando él tenía seis años y su madre no volvió a casarse.

Se considera que Juan tiene dificultades en sus interacciones tanto con los adultos como con los compañeros. Con los adultos frecuentemente interrumpe conversaciones y pide las cosas de modo inadecuado, exigiendo una acción inmediata, empujando a los miembros del personal y gritando. Su expresión muestra por lo general una sonrisa exagerada, como si estuviera riéndose. Esto le trae problemas en muchas situaciones. Por ejemplo, cuando se le dice que pare, Juan continúa su sonrisa lo que es interpretado por el educador como provocación. Como consecuencia el educador se enfada diciéndole

cosas como: "Quita esa estúpida sonrisa de tu cara".

En sus relaciones con los compañeros también Juan presenta problemas. A Juan se le burlan y amenazan constantemente otros compañeros más grandes que él. Cuando se le burlan, Juan contesta con insultos hasta que la situación se vuelve agresiva y normalmente le pegan los demás. Juan habla poco con los compañeros, no tiene amigos y frecuentemente es incitado por los mayores a tomar parte en actividades antisociales. Cuando esto ocurre, a Juan le es muy difícil decir "no".

Tareas para la semana:

- En los problemas interpersonales que se te planteen esta semana, después de analizarlos y buscar una solución, planificar detalladamente (¿por escrito?) la puesta en práctica de esa solución.

- Preguntar a otras personas que te merezcan confianza (amigos, familiares, profesores) cómo podrías poner en práctica distintas soluciones a problemas interpersonales que se te plantean.

**MODULO CUARTO : Cooperar y compartir.**

1.- Objetivo general: Que los adolescentes, cuando se relacionen con otros, cooperen y compartan sus cosas con ellos.

Tanto en el aula como fuera de ella, los adolescentes pueden trabajar en clase de tres modos posibles: competitivo, individualista y cooperativo. Está claro que el uso de uno u otro tipo de trabajo está en función de las peculiares características de los sujetos y de los objetivos programados; ya que la estructura de la meta determina la clase de interacción que los individuos han de establecer entre ellos, en función de la realización de la tarea concreta.

Si se ha elegido en este programa, con todo, este módulo sobre el aprendizaje de la cooperación es debido, en parte, a las peculiares dificultades que al parecer y según los resultados de nuestra investigación, los adolescentes suelen encontrar en su práctica; pero debido también a las ventajas que la práctica de esta modalidad de trabajo tiene, según esta misma investigación, en el desarrollo social de los mismos.

El trabajo cooperativo se caracteriza, en contraste con el trabajo competitivo e individualista, porque en él, según Johnson (1980), todos los miembros del grupo perciben y se interesan por los objetivos de éste como propios; porque en él todos son conscientes de que sólo alcanzarán sus metas y aspiraciones si los compañeros alcanzan también las suyas. En consecuencia es natural que entre los miembros del grupo exista una ayuda mútua y una mayor participación de los conocimientos y habilidades de todos; una mayor confianza y una mayor sensación de ser valorado, aceptado y apoyado en su trabajo por los compañeros.

Pero junto al aprendizaje de la cooperación, uno de los objetivos de este módulo es estimular en los adolescentes a compartir sus cosas con los demás cuando se relacionan con ellos. A permitir que los compañeros utilicen sus cosas. Pero también a saber pedir ayuda cuando uno necesita de los demás.

Se asume en este módulo que el aprendizaje tanto de la cooperación como de la ayuda puede ser entendido como habilidad en el modo de proceder y como actitud o modo de ser ante los demás. Sin descuidar el primero de los aspectos, que pensamos es importante, el objetivo de este módulo se orienta con todo fundamentalmente a la adquisición de las actitudes prosociales que implican ambos tipos de comportamiento.

2.- Metas para enseñar a los adolescentes a cooperar y compartir con los demás sus cosas: En este módulo nos planteamos

estas cuatro metas:

a) Que los adolescentes aprendan a escuchar y hacerse escuchar en la conversación como formas de colaboración en el trabajo grupal.

b) Que aprendan a ofrecer sugerencias y valorizar las que le dan sus compañeros como formas de colaboración en el trabajo grupal.

c) Que aprendan a integrar las ideas de todos los miembros del grupo en la búsqueda de soluciones a los problemas que satisfagan a todos.

d) Que aprendan a repartirse solidariamente las responsabilidades grupales y asumir solidariamente las tareas que les correspondan.

3.- Pasos y procedimientos para alcanzar estas metas: Estos pasos y procedimientos pueden operativizarse de forma diferente según las características y necesidades concretas de los adolescentes.

Primer paso: Los procedimientos de este primer paso están orientados a desarrollar en los adolescentes su capacidad de escuchar y hacerse escuchar como formas de colaboración en el trabajo grupal.

Como ejemplo de actividad proponemos la siguiente:

SABER ESCUCHAR Y HACERSE ESCUCHAR.

a) Instrucción verbal:

El educador trata de llevar a los adolescentes, mediante frecuentes preguntas sobre su propia experiencia a la toma de conciencia de las siguientes cuestiones:

Un equipo es un grupo de personas que trabajan juntos por conseguir unos mismos objetivos. Pero, ¿creeis que basta con estar juntos y tener unos mismos objetivos para decir que se trabaja en equipo?. ¿Basta con que estén juntos o tengan los mismos objetivos los alumnos de una clase o miembros de una familia o ejecutivos de un negocio para poder decir de ellos que trabajan en equipo?. Por supuesto que no. Es necesario que trabajen de una determinada manera; en determinadas condiciones. Vamos a ver algunas condiciones más necesarias:

- Que cuando estas personas trabajan en equipo se escuchen entre sí y sepan hacerse escuchar.

Frecuentemente ocurre que cuando discutimos algo en equipo hablamos todos a la vez y nadie nos escuchamos. ¿Qué ventajas tiene el que cuando un grupo de personas discute se escuchen entre sí?. ¿Qué ocurre por el contrario cuando no se escuchan?.

- Escuchar activamente a los otros cuando trabajamos en equipo supone el dominio de una serie de estrategias o habilidades. He aquí algunas:

- a) **Mirar** al que habla.
- b) Darle **señales no verbales** de que se le escucha.
- c) Demostrarle **que se le comprende** resumiendo lo que nos ha dicho.
- d) Hacerle **preguntas** inteligentes sobre lo que nos está diciendo, si fuere oportuno.
- e) **No interrumpir** innecesariamente.

Saber hacerse escuchar supone también el dominio de una serie de estrategias. He aquí algunas:

- a) Ser **ordenado** y exponer de modo **concreto** y con **claridad**.
- b) **No prolongarse** demasiado en la exposición.
- c) **No aburrir** con detalles si notas que no interesan.
- d) Poner **entusiasmo** en lo que se dice.
- e) Hacer pequeños **silencios** para permitir que los otros preguntes o intervengan si así lo desean.

El educador escribe en el encerado de modo breve cada una de estas estrategias. Luego comienza a preguntar:

¿ Qué suele ocurrir cuando estás contando y ves que los

otros no te miran o están mirando a otras cosas?. ¿Y si no te hacen ninguna pregunta?. ¿Y si ves que se ponen a hablar de otras cosas o cambian de conversación?.

¿Qué ocurre también cuando alguien que te cuenta algo se prolonga demasiado?. ¿Y si no le entienden porque se enrolla?. ¿Y si no te permite preguntar porque no cesa de hablar?. ¿Y si lo hace de modo monótono y sin entusiasmo?.

- El saber escucharse y facilitar a los otros el que te escuchen es importante para la comunicación en un grupo ya que es la forma de enterarse de las aportaciones que puedan hacer todos los miembros del mismo. A veces el que no te escuchen las ideas formidables que se te ocurren sobre la tarea que se quiere realizar en el grupo puede depender de los otros, de su poca capacidad de escucha; pero también puede depender de tí, que no sabes hacerte escuchar.

- Nuestro objetivo en esta sesión va a consistir en ejercicios y tratar de aprender las estrategias que hemos escrito en el encerado para mejorar en nosotros estas capacidades de escucha.

b) Trabajo en pequeño grupo de a tres:

La actividad se desarrolla como sigue:

1- El miembro A expone al miembro B alguna experiencia vivida por él en sus últimos fines de semana. Ha de cuidar de seguir las estrategias señaladas para facilitar la escucha. Mientras tanto, el miembro B intenta escucharle con atención

según las estrategias señaladas. El miembro C observa cómo desempeñan su papel los miembros A y B

2- Posteriormente se turnan los papeles. Ahora el B expone, el C escucha y el A observa; y así sucesivamente.

3- Comentario entre los miembros del grupo sobre cómo se han sentido al exponer y escuchar. Cómo han puesto en práctica cada uno las estrategias señaladas.

c) Puesta en común en gran grupo, feed-back y refuerzo:

Esta puesta en común se centrará sobre todo en el modo como se ha desarrollado la actividad anterior. Cada grupo expondrá:

- Dificultades que ha encontrado al escuchar a su compañero.
- Dificultades que ha encontrado al hacerse escuchar.
- En qué estrategia insistirían, de repetirse el ejercicio, para mejorar la capacidad de escucha.

d) Nuevo trabajo en pequeño grupo:

Los adolescentes se vuelven a reunir por grupos de tres esta vez con otros compañeros.

El ejercicio se desarrolla como la vez anterior. La consigna esta vez es tratar de mejorar la capacidad de escucha aprovechando su experiencia en el ejercicio anterior y puesta en común.

e) Puesta en común en gran grupo, feed-back y refuerzo:

Versará sobre el trabajo realizado en el pequeño grupo y práctica de las estrategias señaladas. ¿En qué creen que han mejorado?.

f) Generalización:

Organizar sesiones relacionadas con las actividades académicas en las que los adolescentes tengan ocasión de discutir y poner en práctica las estrategias señaladas para mejorar su capacidad de escucha.

Una actividad interesante que puede resultar también útil es la organización de debates sobre temas que interesen a los adolescentes. Como ejemplo proponemos el siguiente:

" Imaginaos que teneis que elaborar un informe técnico que os han pedido del Secretariado Nacional de la Juventud, en el que están estudiando los problemas que actualmente más preocupan a los chicos y chicas de tu edad.

Vuestro trabajo va a consistir en elaborar este informe primero en pequeño grupo y luego en gran grupo.

Como ayuda se os va a entregar una lista de estas preocupaciones según una encuesta elaborada por la llamada Asociación Joven. Leedla primero y posteriormente elaborad vuestra propia lista de preocupaciones, ordenadas de más a menos según su

importancia y a partir de vuestra propia experiencia en el entorno que os rodea.

No teneis entonces por qué identificaros con la lista que se os ha dado; es meramente orientativa.

Después añadid un breve razonamiento sobre las posibles causas y consecuencias de algunos de esos problemas.

El educador, con todo, debe insistir en que lo más importante en esta actividad es que traten de ejercitarse en la serie de estrategias que se encuentran copiadas en el encerado, alusivas a la disponibilidad en la aceptación y oferta de ideas, como modos de colaborar a la buena marcha de tu grupo.

PROBLEMAS QUE PREOCUPAN MAS A LOS CHICOS Y CHICAS DE 13 A 17 AÑOS.

(De Asociación Joven)

- El consumo de alcohol entre los compañeros
- El abuso del poder de los padres.
- Los falsos amigos; los hay que sólo son de "boquilla".
- Las malas perspectivas de trabajo al terminar los estudios.
- La intolerancia e intransigencia.
- La agresión y violencia callejera entre los jóvenes.
- El consumo de tabaco y sus consecuencias entre los adolescentes.
- La incomprensión de los padres.
- Los estragos de la droga entre los compañeros.
- El abuso e injusticia de ciertos profesores
- El aburrimiento y falta de diversión.

- El desengaño y falta de ética en muchos políticos y gente de poder
- La explotación de los jóvenes con salarios basura.
- El hambre y miseria del Tercer Mundo.
- La falta de dinero de bolsillo para mis cosas.
- Los exámenes.Pasamos la vida examinándonos.
- La salud.Tengo miedo a coger una enfermedad rara.
- Los estudios que cada vez son más complicados.
- Los nervios que se pasa al tener que decir a una persona del otro sexo cualquier cosa.
- La soledad;las dificultades de relación.
- La falta de libertad para realizarse como uno quisiera.
- (Podeis añadir otras preocupaciones no reseñadas aquí)
- .....
- .....

g) Trabajo para la semana:

- Si eres un poco charlatán y te cuesta escuchar a los otros cuando hablan, busca esta semana una ocasión y trata de escuchar a los otros, poniendo en práctica las estrategias que has aprendido para mejorar tu capacidad de escucha.

- Si observas que cuando hablas a los otros fácilmente no te escuchan, busca esta semana una ocasión para exponer a tus amigos un tema interesante y poner en práctica las estrategias que has aprendido para facilitar a los otros su capacidad de escucha.

Segundo paso: Los procedimientos de este segundo paso están orientados a que los adolescentes aprendan a ofrecer sugerencias y valorizar las que dan los compañeros como formas de colaboración con el trabajo grupal. Como ejemplo de actividad proponemos la siguiente:

LA UNION HACE LA FUERZA.

a) Instrucción verbal:

El educador tratará de llevar a los adolescentes, mediante múltiples preguntas sobre su propia experiencia, a la toma de conciencia de algunos de estos puntos:

- La riqueza de un equipo está en función de la riqueza de ideas creativas que poseen sus miembros.

- Pero esta riqueza puede que no sea útil para el equipo si sus miembros, por muy ricos que sean en ideas, no las ponen en común. Es la primera condición necesaria para que el equipo progrese: no solo la capacidad de sus miembros para generar ideas creativas en relación con las tareas del grupo, sino proponerlas a sus compañeros, ponerlas en común.

¿Qué ocurre cuando ante los problemas del grupo todos esperan a que el líder o listillo de turno diga lo que hay que hacer?.

¿Qué ocurre cuando los que tienen ideas se las callan para

tener así ellos la exclusiva?.

No basta ser generoso en poner en común las ideas que se le ocurren a uno en relación con lo que el grupo hace. Hay que hacerlo con habilidad. He aquí algunas estrategias que pueden ayudarnos a adquirir esta habilidad:

- a) **Estar atento** en cada momento a las necesidades del grupo.
- b) **Buscar ideas constructivas y planes de acción** para resolver esos problemas.
- c) **Darlas a conocer** a los compañeros.

- La riqueza en ideas y planes de acción de un equipo no consiste sólo en la capacidad de sus miembros para poner en común las que se le ocurren a cada uno. Sino también en capacidad para aceptar las que proponen los demás; aprovecharse de cuanto valioso tienen. Pues lo importante no son las ideas individuales, sino que el grupo consiga sus objetivos.

¿ Qué inconvenientes tiene para un grupo el que alguno de sus miembros quiera imponer sus ideas sin escuchar a los demás?.

¿ Qué ventajas tiene para el grupo el saber renunciar a veces a lo que crees que es mejor si todos opinan lo contrario?.

También el ejercicio de esta aceptación de las ideas positivas de los otros supone el aprendizaje de ciertas estrategias:

- a) **Atender e interesarse** por las propuestas que hacen los compañeros en relación con la tarea que está realizando el grupo.
- b) **Examinar** si en sus propuestas hay algo de valioso.
- c) **No aferrarse** a las ideas de uno por simple amor propio e intentar llegar a un compromiso si el bien del grupo lo demanda.

- Nuestro trabajo en esta sesión va a consistir en ejercitarnos y tratar de aprender las estrategias que hemos visto y escrito en el encerado para mejorar nuestra capacidad para aportar ideas constructivas y aprovechar las de los compañeros en beneficio del grupo.

b) Trabajo por grupos:

Este trabajo se desarrollará del modo siguiente:

1- Se lee a todos los adolescentes una situación social problemática. Se les indica que busquen una solución adecuada siguiendo los pasos aprendidos en el anterior módulo. Este trabajo se realizará en varias fases.

Se les indica también lo importante que es en esta tarea el que participen y traten de aprender las estrategias indicadas y escritas en el encerado sobre la capacidad para proponer ideas y valorizar las de los compañeros.

Situación social problemática:

" En ciertas calles de una ciudad ha estallado un problema entre los vecinos y la multitud de jóvenes que allí, las tardes y noches de los sábados, pasan el tiempo divirtiéndose.

Se trata de que los vecinos se quejan airados de que ocupan la calle y las aceras, beben toda clase de licores, se emborriachan, se drogan, riñen entre ellos, tiran las botellas y latas por el suelo, dejan todo sucio y meten un ruido infernal hasta altas horas de la madrugada. El resultado es que los vecinos tienen miedo en salir a la calle, no pueden dormir, les estropean los coches y tienen que ser testigos de espectáculos vergonzosos.

Han denunciado la situación al Ayuntamiento pero no les hacen caso pues no es fácil solucionar la situación.

Los jóvenes se defienden por su parte diciendo que la calle es de todos. Que ellos son jóvenes y no hacen mal a nadie con pasar el rato con los amigos en la calle chateando o bebiendo cerveza. Que si está la calle sucia es porque no tienen ningún sitio donde tirar los cascos. Que allí acuden muchos jóvenes de otros barrios de la ciudad, algunos de los cuales son los responsables de esas cosas desagradables que cuentan. Pero no se puede juzgar a todos por igual. Que el consumo de droga y el de licor por los menores es culpa de los que se lo venden. Que no pretenderán que se acuesten a las 9 de la noche."

## 2- Trabajo en pequeño grupo:

La tarea consiste en estos cuatro puntos:

- Analizar los datos que se les han dado sobre el problema.
- Definir en pocas palabras la naturaleza del mismo.
- Buscar todas las soluciones posibles a esta situación teniendo en cuenta sus posibles consecuencias.
- Puntuarse cada uno sobre 5 su modo de aportar ideas al grupo y sobre otros 5 su modo de valorar las ideas de los compañeros durante la discusión en el grupo.

## 3- Puesta en común en gran grupo, feed-back y refuerzo:

Versará sobre las soluciones elegidas y las razones que les han movido a ello. Pero sobre todo, se analizará el modo como han realizado las estrategias que son objeto de aprendizaje en esta paso.

Cada pequeño grupo expone las puntuaciones medias conseguidas en los dos apartados indicados anteriormente.

## 4.-Trabajo en pequeño grupo:

Se trata ahora de que elaboren un plan concreto para realizar la solución propuesta.

Consigna importante es que tengan en cuenta su anterior experiencia en el trabajo de pequeño grupo e intenten mejorar las

estrategias indicadas. Al final del ejercicio el grupo se puntúa nuevamente sobre su aportación de ideas y valoración de las propuestas por sus compañeros.

5.- Puesta en común en gran grupo, feed-back y refuerzo:

- Se exponen y debaten los planes encontrados. Se analiza el modo de poner en práctica las estrategias objetivo de aprendizaje de este paso.

- Cada uno indica si ha mejorado o no en sus puntuaciones sobre la primera sesión.

c) Generalización:

- Organizar actividades similares en las que se sometan a debate cuestiones que les interesen, sobre las que tienen que tomar decisiones o elaborar planes de acción, proyectos, etc. Invitar a los adolescentes a poner en práctica las estrategias de colaboración formuladas en este paso.

d) Trabajos para la semana:

- Señalar situaciones que posiblemente se presentarán durante la semana en el hogar o en el grupo de compañeros, ¿Cómo vas a colaborar con su trabajo proponiéndoles ideas que les ayuden a mejorar esas situaciones?.

- Seguro que entre las personas con las que tratas frecuentemente encuentras alguna con la que estás en desacuerdo. ¿Por qué no intentas esforzarte por escuchar sus argumentos y examinar lo de positivo que se encuentra en ellos antes de rechazarlos?. Se trata de que analicen los datos que se les han dado sobre el problema y definan en pocas palabras la naturaleza del mismo.

Tercer paso: Los procedimientos de este tercer paso están orientados a que los adolescentes aprendan a integrar las ideas positivas de todos los miembros del grupo en proyecto común y determinar entre todos y a ser posible por consenso los planes de trabajo de la clase o grupo; o, en todo caso, a aceptar democráticamente lo decidido por la mayoría.

Como ejemplo de actividad proponemos la siguiente:

INTEGRAR LAS PROPUESTAS DE TODOS EN UN PROYECTO COMUN.

a) Instrucción verbal:

El educador, a través de una serie de preguntas a los adolescentes sobre su propia experiencia les lleva a la toma de conciencia de las siguientes cuestiones:

En los equipos de personas que trabajan en algo común a

veces hay que tomar decisiones que comprometen a todos. ¿Qué puede ocurrir cuando la decisión la toma uno sin dejar participar a los demás?. ¿ Y cuando la decisión la toma la mayoría sin tener en cuenta lo que dice la minoría?.¿ Y cuando en la decisión ha participado todo el mundo?.

A veces no es fácil llegar a una decisión que satisfaga a todos. Llevarles a la toma de conciencia de cómo a veces hay posturas fijas en las que nadie quiere ceder; mecanismos de defensa, falta de pruebas convincentes, orgullo, etc.¿ Qué hacer cuando esto ocurre?

Hay una forma de llegar a decisiones que satisfagan si no plenamente, si un poco a todos. Es lo que se llama decisiones por consenso. Una decisión por consenso es aquella

- en la que "todos" participan;
- en la que "todos" tienen conciencia de haber conseguido algo de lo que pretendían;
- en la que "todos" tienen también conciencia de haber tenido que ceder en algo de eso que pretendían.

El resultado es que la decisión que se ha tomado ya no es totalmente ni mía ni tuya, sino de todos.

Pero lograr llegar a tomar una decisión por consenso podría reducirse a mera técnica de negociación. En este módulo se pretende que signifique mucho más: que sea la expresión del respeto que cada compañero de equipo tiene hacia sus compañeros de equipo, sus ideas y sentimientos; lo que explica los esfuerzos de

todos ellos por integrar sus aportaciones en un mismo proyecto común de equipo.

En esta sesión vamos a tratar de aprender algunas estrategias que nos facilitarán esta consideración de los demás, de sus ideas y sentimientos así como el modo de concretar este respeto en la toma de decisiones, si es posible, mejor por consenso que por mayoría.

El educador escribe en el encerado:

- **Escuchar** a los otros antes de hablar, no interrumpirles;
- tratar de **comprender y valorar** el punto de vista de los otros; sus deseos;
- **exponer con claridad y brevemente** a los otros tus puntos de vista y tratar también de que te comprendan;
- buscar entre todos los **puntos en que estais de acuerdo**
- buscar entre todos si los **puntos en que estais en desacuerdo**, son realmente tan importantes que no podais ceder por bien de la mayoría,
- caso de pensar que son importantes, **negociar** una solución que satisfaga un poco a todos;
- sólo en caso imposible, tomar una decisión **por mayoría**; ser democráticos en este caso en aceptarla.

b) Trabajo en pequeño grupo:

Suponed que está en vuestras manos el poder diseñar el lugar ideal donde podría vivir la gente dentro de 10 o 15 años. Se trata de que primero en pequeño grupo y luego todos juntos en gran grupo elaboreis un proyecto futurista de ese lugar ideal para vivir, que recoja vuestros deseos y aspiraciones de jóvenes sobre cultura, trabajo, ocio, relaciones sociales, salud, deporte, economía, industria, etc.

Podría esto concretarse en el diseño de una ciudad del futuro, de un pueblo o de un lugar. Elaborad primero las exigencias y criterios a los que se debería acomodar y luego diseñad el lugar imaginado e ideal, tal como vosotros lo concebís. Podéis incluso si lo preferís dibujar un plano con todo detalle. No repareis en dinero ni en que os llamen locos por su originalidad.

El educador, con todo, debe insistir en que lo más importante de esta actividad es que traten de ejercitarse en la serie de estrategias que se encuentran copiadas en el encerado, alusivas al respeto y consideración hacia las propuestas de todos los compañeros, que ha de llevarles a no decidir por mayoría, sino en lo posible por consenso. A lo importante que es intentar lograr integrar todas las ideas positivas de cada uno de los miembros del grupo en un proyecto común.

c) Puesta en común, feed-back y refuerzo:

Cada pequeño grupo expone ante sus compañeros el resultado de su trabajo. El educador hará de moderador en esta puesta en común.

A esta puesta en común puede seguir un breve debate sobre los proyectos elaborados por cada grupo. El ideal sería que se llegase a un proyecto integrador entre todos los grupos, elaborado por consenso.

El feed-back versará sobre el modo como se han respetado las propuestas de todos y cómo se han utilizado las estrategias facilitadoras de las decisiones por consenso. Dificultades que han encontrado en su práctica. Cómo han intentado superarlas. ¿Reconoceis ahora mejor la utilidad de estas estrategias como facilitadoras de la toma de decisiones por consenso?.

d) Generalización:

- Organizar otras actividades relacionadas con la experiencia cotidiana de los adolescentes y en las que son frecuentes las discrepancias con los que les rodean (compañeros, profesores, familiares, etc) y tratar de aplicar en ellas los pasos y estrategias indicadas para lograr un cierto acuerdo o consenso.

e) Tareas para la semana:

- Selecciona durante esta semana una situación en la que frecuentemente sueles discrepar con alguna de las personas con la que te relacionas. Trata de dialogar serenamente con ella, aplica alguna de las estrategias aprendidas en esta sesión y trata de llegar a una solución satisfactoria para los dos.

Cuarto paso: Los procedimientos de este cuarto paso están orientados a que los adolescentes aprendan a repartir equitativamente las responsabilidades en los trabajos de grupo y cumplir cada uno aquellas que les correspondan.

Como ejemplo de actividad se propone la siguiente:

COMPROMETERSE SOLIDARIAMENTE EN LAS TAREAS COMUNES DEL GRUPO.

a) Instrucción verbal:

El educador, mediante una serie de preguntas sobre la propia experiencia de los adolescentes trata de concientizarles sobre los puntos siguientes:

- Para que un equipo marche bien no basta con que sus miembros se escuchen cuando hablan; ni que se esfuercen por estar atentos - para dar ideas y valorizar las que proponen los demás con objeto de mejorar el trabajo del grupo; si luego esas ideas no se encarga nadie de realizarlas o son siempre los mismos los que tienen que encargarse de hacerlo, las cosas en el grupo no marcharán. Buscar ejemplos y ver las consecuencias de que en un equipo algunos vayan

"por libre" y se desentiendan de estas responsabilidades. ¿Qué ocurriría en un equipo de fútbol en que ocurriera esto así?; ¿y en una carrera de canoas, en un hogar formado por cinco miembros, en un equipo de alumnos que tienen como encargo elaborar determinada tarea conjunta?.

- Llegar a ser responsable no es siempre fácil. Existen con todo una serie de estrategias que pueden ayudarnos a aprender esta difícil habilidad de la responsabilidad. He aquí alguna.

El educador puede escribirlas en el encerado:

- **¿Qué puedo hacer yo?**. Preguntarse cuando el grupo está haciendo o tiene que hacer algo en qué puede contribuir.
- **Ofrecerte**. Preguntar al grupo si están de acuerdo sobre el modo como pretendes ayudarle.
- **Concretar** el modo como vas a realizar tu compromiso.
- **Trabajar por cumplir del mejor modo posible** la tarea en que te han comprometido.
- **No centrarte** excesivamente en el trabajo en que te has responsabilizado desentendiéndote del de los demás. Puede que necesiten tu ayuda.

Ahora que ya sabeis que cosas implica el responsabilizarse en las tareas de tu equipo, vais a intentar practicarlo en una tarea concreta. En todos los equipos es normal que haya problemas. Los

originan algunos de sus miembros que se conducen, a veces sin ellos darse cuenta, de tal forma que impiden que las cosas marchen bien en el equipo.

En esta sesión vamos a intentar:

- en primer lugar, en gran grupo, identificar algunas de estas formas de comportamiento más frecuentes en tu grupo de compañeros que dificultan la buena marcha del mismo;

- en segundo lugar, ya en pequeño grupo, tratar de afrontar responsablemente estos comportamientos como problemas que os afectan a todos como miembros del grupo a que pertenecen estos individuos. No decir, esto no es cuestión mía, no quiero problemas con los demás. Tratar de buscar entre todos ideas y planes que ayuden a solucionar estos problemas. Repartir solidariamente y de acuerdo a las posibilidades de cada uno las responsabilidades en la realización de esas ideas y planes.

b) Trabajo en gran grupo:

Os voy a leer algunas de estas formas de comportamiento de algunos individuos que causan problema en el grupo al que pertenecen. Vais a tratar de razonar entre todos por qué pueden ser problemáticas para todo el grupo estas formas de comportamiento.

1) La de los **pasivos**: que no hablan, ni atienden ni participan

en las discusiones y decisiones. Y luego, como la cosa no va con ellos, se desentienden de los compromisos tomados.

2) La de los **negativistas**: que a todo lo que plantea el equipo solo saben poner pegas; lo suyo es criticar. Y así el grupo se enzarza en discusiones interminables. A veces se pregunta uno si lo único que buscan es darse importancia.

3) La de los **habladores**: que no respetan el turno de palabra, escuchan poco. Así no dejan hablar a nadie.

4) La de los **manipuladores**: que piensan que lo suyo es lo más importante, pretenden imponer sus ideas.

5) La de los **sumisos**: que no tienen opiniones propias; hacen lo que diga la mayoría.

6) La de los **agresivos**: que no aguantan que se les contradiga; piensan siempre que se les ataca y responden de mala manera.

El educador puede conducir esta búsqueda de los efectos negativos en el grupo de cada una de estas formas de comportamiento, mediante la conocida técnica, ya explicada, del "torbellino de ideas"; lo que puede ayudar a que esta búsqueda se personalice menos y levante entre ellos menos mecanismos de defensa. Primero se realiza el análisis de una situación y luego se procedería, de igual modo, con las siguientes.

c) Trabajo en pequeño grupo:

Ahora que conoceis cómo estas formas problemáticas de comporta-

miento no son solo problema de quien las posee, sino que pueden dificultar la buena marcha de un equipo, vais a responsabilizaros cada pequeño grupo de una de estas situaciones concretas que os voy a proponer y tratar de buscar entre todos, modos de proceder en esas situaciones para intentar resolverlas.

Hacerles caer en la cuenta de que pueden existir también formas irreponsables de proceder en la solución de los problemas del grupo y de las cuales se deben precaver:

- Inhibirse por **miedo** a las reacciones de los implicados.
- Inhibirse por **egoismo** y desinterés. Prefiere su tranquilidad.
- Proponer soluciones **violentas**, agresivas. No piensa solucionar los problemas sin hacer daño a los interesados, porque a él sólo le interesa el que no le molesten.

Se les recuerda también que en la solución de estos problemas sigan los pasos que aprendieron en el módulo anterior:

- ¿En qué consiste el problema?;
- ¿qué soluciones cabe pensar para la misma?;
- ¿cuál de ellas es la más indicada teniendo en cuenta sus consecuencias?;
- ¿ cuál es el modo más adecuado de realizarla?;
- ¿ quiénes se van a encargar de realizarla?.

Situaciones problemáticas:

1ª: Ana es muy " tímida", Su participación en el equipo es muy escasa y muchos de los trabajos de la clase le toca hacerlos a ella sola porque muchas veces le da "corte" relacionarse con los demás. En alguna ocasión le hemos dicho: "Anímate a trabajar con nosotros", pero parece ser que eso no es suficiente, no se anima; y es una pena porque Ana es muy buena compañera. ¿Qué podríais hacer para motivarla a que forme parte de vuestro equipo?. Escribid vuestras propuestas.

2ª: María, Miguel y Luis, tres compañeros de clase, han de realizar un trabajo de Historia del Arte. A la hora de escribir, sólo Miguel y María preparan el trabajo, mientras que Luis ve la TV. Cuando llega el momento de calificar el trabajo, el profesor no sabe que no colabora y pone la misma nota para todo el equipo. ¿Qué podrían hacer Miguel y María para evitar esto?. Escribid vuestras propuestas.

3ª: Se llama Bruno y es uno de los miembros del equipo de Voley-ball. Su problema es que... no tiene problemas. Dice sí a todos, incluso cuando alguien se mete con él es que ni reacciona. Siempre acata lo que dicen los demás y parece que no tiene ideas propias. En el fondo es tan buena persona... El problema es que de seguir así, los demás van a abusar de que Bruno sea tan sumiso. ¿Qué podríais hacer con Bruno para evitar esto?. Escribid vuestras propuestas.

4ª: En nuestro equipo de trabajo todo funciona bien; bueno, casi todo, ya que cuando están Jorge y Adrián empiezan los problemas. Siempre quieren salirse con la suya, quieren imponer sus puntos de vista y sus propuestas sobre los demás y eso no es justo porque todos tenemos derecho a participar y a expresar nuestras opiniones. Son los dos muy simpáticos pero es que hablan tantísimo y son tan tozudos que en ocasiones parece que el equipo son ellos solamente. ¿Qué podríais hacer con Jorge y Adrián para evitar esto?. Escribid vuestras propuestas.

d) Puesta en común, feed-back y refuerzo:

Cada pequeño grupo expone las conclusiones encontradas para la situación que le ha sido asignada. A esta puesta en común puede seguir un debate de pros y contras de las soluciones propuestas por cada pequeño grupo.

Importa que el educador al final de este debate haga tomar conciencia a los adolescentes sobre el modo de poner en práctica las consignas dadas sobre la responsabilidad solidaria de todos los miembros del equipo en el trabajo. ¿Os habéis intentado comprometer todos en la búsqueda de soluciones a estos posibles problemas o bien os habéis inhibido dejando la tarea para unos cuantos.? ¿A qué ha sido debido esto?.

Como final podría sugerírseles que cada uno se puntuase en particular sobre 10 según el modo como se ha comprometido en el

trabajo grupal.

d) Generalización:

- Proponer a los adolescentes tareas sobre la buena marcha de la clase o las diferentes asignaturas e invitarles a que pongan en práctica las consignas y estrategias dadas para responsabilizarse cada uno en ellas según sus posibilidades.

- Invitar a los adolescentes a afrontar responsable y solidariamente los problemas que surjan entre ellos y a no inhibirse dejando que los tenga que solucionarlos el educador o unos cuantos.

e) Trabajo para la semana.

- Selecciona en tu hogar alguna de las tareas que son responsabilidad de todos y trata de realizarla lo mejor posible sin que nadie tenga que indicártelo.

- Hay tal vez en tu clase cosas que marchan mal porque nadie se responsabiliza de ellas. Pregúntate si no podrías responsabilizarte tú en algo y obra en consecuencia.

**QUINTO MODULO: La sensibilidad ante los sentimientos propios y  
ajenos que entran en juego en la interrelación.**

1.- Objetivo general: Desarrollar en los adolescentes la toma de conciencia del papel que pueden jugar los sentimientos propios y ajenos en la interrelación. Lo que es de esperar les lleve a una mejor comprensión y control de los mismos.

La idea implícita de este módulo es que los adolescentes en primer lugar tomen conciencia del papel importante que juegan las emociones y sentimientos de cada uno en nuestras relaciones con los demás. Identificar estos sentimientos, ser consciente de ellos, comprenderlos, tenerlos en cuenta en nuestra relación y no proceder en ella como si fuéramos robots es ya un paso facilitador de la relación.

Pero no basta con identificarlos y comprenderlos, sino que además hay que saberlos controlar en su expresión, tanto en mí como en los otros, teniendo en cuenta sus posibles repercusiones en la interrelación.

En relación con esta idea central del módulo, éste se articula en torno a dos ideas más relevantes:

- La **sensibilidad o empatía ante los sentimientos de los demás**. Es decir, la capacidad de identificar y responder de modo adecuado a las emociones y sentimientos de los demás. La capaci-

dad de empatizar, conectar de modo correcto y sincero con sus emociones y sentimientos. En la empatía cabe distinguir varios procesos: conocer, observar y estar atento a lo que le pasa al otro; comprender lo que le pasa, por qué está así; compartir sus sentimientos, participar de sus penas y alegrías, de sus preocupaciones; expresarle nuestra comprensión y sentimientos de alguna forma (con palabras, gestos, etc). A diferencia de la simpatía (que tiene un área más reducida, referida a las emociones), la empatía abarca tanto los aspectos emocionales como los cognitivos, ideas, creencias, de la experiencia ajena.

El compartir los sentimientos con otros es un poderoso medio que estimula la interrelación y, por tanto, la adaptación social, por cuanto ayuda al otro a sentirse mejor al saber que alguien se preocupa y comparte sus sentimientos con él. Pero a los propios individuos que practican la empatía, les ayuda a sentirse mejor, al saber que han hecho felices a otros, a comprenderles mejor y consecuentemente a establecer unas amistades más sólidas y profundas.

- **La sensibilidad ante mis propios sentimientos;** ante los sentimientos que determinadas situaciones o personas provocan en mí. Lo que me permite controlarlos y expresarlos asertivamente. Es decir, sin hacer daño a nadie, sin agresividad, ni permitir que tampoco nadie me lo haga a mí, sin timidez.

El desarrollo de este segundo tipo de sensibilidad implica,

en primer lugar, un cierto nivel de confianza entre los que se relacionan. La capacidad para saber expresar a los otros las propias emociones; saber comunicarles cómo se siente uno, cuál es su estado de ánimo o qué emociones tiene, qué posibilidad hay de que el otro reaccione adecuadamente ante sus sentimientos. La capacidad para comunicar a la otra persona los sentimientos que ella provoca en él.

Pero implica también, en segundo lugar, decíamos anteriormente, la capacidad para expresar esos sentimientos con asertividad. La asertividad se refiere a la capacidad para comunicar las opiniones, sentimientos y deseos personales de modo directo, honrado y adecuado, sin agresividad pero tampoco sin sentimientos de ansiedad y culpabilidad.

La actitud y comportamientos asertivos pueden ser necesarios al adolescente cuando necesita oponerse a otro o rechazar de modo razonable su modo de proceder por el que intenta manipularle o impedirle expresarse de modo libre. Es lo que se llama oposición asertiva. Pero también puede serle necesaria para expresar generosamente a los otros su satisfacción siempre que que se sienta a gusto con algún aspecto del comportamiento de estos. Es lo que se llama aceptación asertiva. Cuando esta expresión es cálida y sincera, puede ser un poderoso medio que facilita la interrelación social.

2.- Metas para desarrollar esta capacidad de interrelación

en los adolescentes: En este módulo nos planteamos estas cuatro metas:

a) Sensibilizar a los adolescentes en la importancia que tiene el ser capaz de reconocer los sentimientos de los que nos rodean así como de expresarlos correctamente.

b) Ayudarles a ser conscientes de las ventajas que tiene el saber empatizar con los demás. Que estos aprendan las actitudes y habilidades facilitadoras para conseguir una buena empatía. Que esto les ayude a lograr unos mejores vínculos con los demás.

c) Desarrollar en ellos la capacidad de prever y anticipar las posibles consecuencias que la expresión de sus sentimientos puede tener en su relación con los demás.

d) Estimularles a la búsqueda y aprendizaje de conductas asertivas alternativas a la agresión y a la timidez.

3.- Pasos y procedimientos para alcanzar estas metas: Estos pasos y procedimientos pueden operativizarse de forma diferente según las características y necesidades concretas de los adolescentes:

Primer paso: Los procedimientos de este primer paso han de estar orientados al desarrollo de la capacidad de comprensión de

los sentimientos de los otros y expresión de los propios a través de la comunicación no verbal.

Como ejemplo concreto proponemos esta actividad:

APRENDER A COMUNICARSE SIN PALABRAS: LAS CLAVES DEL ROSTRO.

a) Instrucción verbal:

El educador presenta la actividad y mediante una serie de preguntas sobre su propia experiencia les va introduciendo en las ventajas que tiene el saber reconocer lo que sienten los que nos rodean a través no solo de sus palabras, sino de sus expresiones faciales, de sus gestos, etc. Esto nos puede ayudar a decidir cómo debemos actuar.

Invitarles a recordar situaciones en las que el reconocer lo que sentían otras personas fue importante.

Os voy a contar un ejemplo para que juzguéis lo importante que es este reconocimiento:

" Un joven fue a ver a un amigo con el que tenía bastante confianza. Entró en su casa como hacía frecuentemente y como estaba de buen humor comenzó a charlar y bromear con su amigo y su familia sin darse cuenta de que ocurría algo anormal.

Más tarde, descubrió que el hermano de su amigo había tenido un accidente de coche y que cuando él se hallaba en casa, la familia estaba esperando noticias del médico para saber si estaba

bien.

Al saberlo, se sintió fatal por no haber prestado atención a los detalles y no haber reconocido los sentimientos de su amigo en aquel momento".

Es importante que "sintonicemos" con la forma en que otros comunican sus sentimientos. Necesitais ser expertos en esta tarea. Es importante saber también que las personas pueden comunicar estos sentimientos incorrectamente. Cuando esto ocurra, pensad cómo podrían hacerlo mejor.

b) Trabajo en pequeño grupo:

Ahora vamos a realizar una actividad en la que vamos a ejercitarnos en la lectura de sentimientos expresados de modo no verbal. Para ello os voy a entregar una fotografía. En ella hay una o varias personas. Intentar adivinar cuáles son sus sentimientos. Como material pueden utilizarse escenas fotográficas que en lo posible sean muy expresivas, en las que haya acción en la que participen varias personas y fáciles de interpretar; pueden tomarse de las colecciones que se utilizan a este propósito en dinámica de grupo o de recortes de periódicos o revistas.

Se trata de que durante unos cinco minutos los adolescentes traten de leer los sentimientos de las personas de la fotografía. ¿Qué pensais ha ocurrido en esta escena?. ¿Qué sienten estas personas?.

c) Puesta en común, feed-back y refuerzo:

Se trata de que caigan en la cuenta de las dificultades que han encontrado en la lectura de la fotografía. De que tomen conciencia de lo difícil que es adivinar lo que alguien siente. Esto requiere práctica. Requiere observar no solo los detalles faciales, sino la situación general.

Hacerles recordar que todos somos diferentes y vemos las cosas de modo distinto; lo que hace la tarea más difícil.

d) Nuevo trabajo en pequeño grupo:

El objetivo de esta actividad es doble:

- Uno, que tratéis de practicar la capacidad de expresar vuestros sentimientos a vuestros compañeros a través del lenguaje no verbal de vuestro rostro.

- Otro, que tratéis de adivinar los sentimientos que os transmiten vuestros compañeros a través de dicho lenguaje no verbal de su rostro.

Para ello vamos a proceder del modo siguiente: aquí, a mi lado y ante todos vosotros, para que le veais bien, un compañero, por turno según yo le vaya señalando, va a intentar expresar de modo no verbal un sentimiento ante otro compañero. La única regla que hay es que no se puede responder "sí" o "no" mediante movimientos de cabeza. Cada grupo debe adivinar luego cual es la

respuesta o el sentimiento que le ha querido comunicar así como la habilidad del compañero al expresar ese sentimiento. Podeis emitir también un juicio sobre si ha sido fácil o no el ejercicio y por qué.

Después el educador elige a dos adolescentes y entrega a uno de ellos en un papel, o le comunica en voz baja, el mensaje que debe transmitir al otro. A continuación los miembros de cada grupo tratan en unos minutos, en voz baja, de interpretar el mensaje.

Algunas posibles sentimientos.

- 1) Estoy nervioso. El profesor me va a llamar de un momento a otro. (**Miedo**)
- 2) Estoy perplejo y sin saber qué hacer. En menudo lío me he metido. (**Perplejidad**)
- 3) Qué vergüenza. Si los compañeros se enteraran. (**vergüenza**)
- 4) Déjame en paz. Hoy no quiero salir contigo. Mi padre está enfadado conmigo. (**Nerviosismo, preocupación**)
- 5) ¡Sorpresa, sorpresa!. Me han dicho que has aprobado. (**Entusiasmo**)
- 6) Me va a estallar la cabeza. No metas ruido, por favor. (**Malestar**)
- 7) Qué asco. Cómo hueles. Te podrías bañar más frecuentemente. (**Asco**)
- 8) Eres un chulo y me das asco cómo te vistes. (**desprecio**)

- 9) Ya te contaré luego. Creo se ha enterado el profesor y nos va a caer algo gordo. (**Miedo, preocupación**)
- 10) ¿ A que no adivinas lo contento que estoy?. (Piensa en algo extraordinario que te ha ocurrido) (**Felicidad, entusiasmo**)
- 11) Ya me he enterado. No tienes derecho a hablar de mí así. (**Indignación, rabia**)
- 12) Que molesto que eres. Si supieras lo harto que estoy de tí. (**Desprecio, malestar**)

Como ayuda para identificar los sentimientos del intérprete el educador puede escribir en el encerado esta lista facilitadora:

1) Rabia	7) Asco
2) Vergüenza	8) Desprecio
3) Contento, satisfacción	9) Felicidad, gozo
4) Miedo, ansiedad	10) Indignación.
5) Nerviosismo	11) Preocupación
6) Malestar	12) Sospresa

e) Puesta en común, feed-back y refuerzo:

A esto sigue una breve puesta en común en la que los adolescentes exponen cual es el sentimiento que ellos han interpretado, las pistas que les han ayudado para esta interpretación y las dificultades que han encontrado para la misma. El compañero protagonista al final les expresa en grado en que han acertado o no en esta interpretación.

Crítica de los compañeros sobre los aciertos o errores que

ellos piensan ha tenido este compañero en su expresión no verbal. ¿Qué hubiera mejorado esta expresión?.

Acabado el ejercicio, se procede, del mismo modo, con otro compañero.

f) Generalización:

Buscar entre todas situaciones ya sean hipotéticas ya reales e intentar comprender los sentimientos de las personas implicadas a través de su lenguaje no verbal (mirada, postura, rostro, etc).

g) Trabajo para la semana:

Podría ser el que se fijasen durante la semana en los recursos expresivos no verbales (rostro, manos, etc) que alguno de los presentadores o artistas ponen en juego al intervenir en la TV. Un medio interesante podría ser el que después de anular la voz en la TV, intentaras adivinar lo que dicen las personas. sus sentimientos, etc, apoyándote en los signos de su rostro, mirada, postura, movimiento de brazos, etc: ¿se encuentran decepcionados, enfadados, contentos, sorprendidos, apenados, optimistas, asustados, preocupados ?.

Paso segundo: Los procedimientos de este segundo paso han de estar orientados al desarrollo en los adolescentes de la capacidad para empatizar con los sentimientos de los demás.

Como ejemplo concreto proponemos la siguiente:

" EMPATIZAR ES METERSE EN LA PIEL DEL OTRO " .

a) Instrucción verbal:

El educador expone a los adolescentes el objetivo de este paso: En la anterior actividad intentamos aprender a leer e interpretar los sentimientos de los demás. Pero esto no basta. Debemos aprender algo más: a empatizar con ellos.

A través de una serie de preguntas sobre su propia experiencia les lleva a la toma de conciencia de lo que es empatizar: conocer lo que le pasa al otro, pero además comprenderle, compartir sus sentimientos y saber expresarle nuestra comprensión. Llevarles a descubrir la importancia que tiene tanto para el otro como para sí mismo el lograr empatizar. Buscar ejemplos en los que alguien se ha dado cuenta de que nos pasaba algo, se ha acercado a nosotros, se ha interesado por nuestra situación, hemos visto que se alegraba o sufría con nosotros y nos ha expresado con palabras estos sentimientos. ¿Qué reacciones experimentamos entonces?. Todos tenemos cierta capacidad para empatizar. Pero es importante que aprendamos a hacerlo correctamente.

Pero para lograr que alguien empatices con nosotros debemos, si podemos, ayudar al otro a conseguir esta empatía. No lo lograremos si nos mantenemos cerrados a la comunicación, si a sus primeros intentos de acercamiento le mandamos a paseo o no acep-

tamos su ayuda. Es importante, también que aprendamos a facilitar a los otros el camino para que conozcan lo que nos pasa y puedan ayudarnos, si es que es su voluntad.

He aquí una serie de pasos que nos pueden ayudar:

Para empatizar con otro:

- 1- Cuando alguien nos cuenta algo que le ha pasado, **escucharle e intentar comprenderle.**
- 2- **Mirarle a los ojos** la mayor parte del tiempo y animarle con la cabeza a hablar.
- 3- Observar cuando nos habla el **tono de su voz, sus gestos, la expresión de su cara, su postura.**
- 4- **Imaginar lo que el otro está sintiendo:** enfado, tristeza, sufrimiento, nerviosismo, miedo, etc)
- 5- Tratar de **comprender** por qué le pasa eso. Por qué se siente así.
- 6- Tratar de **ponerse en su sitio;** es decir, sentir sus propios sentimientos.
- 7- Pensar en la **manera de decirle** que nos alegramos o lo sentimos con él.

Para facilitar a otro a que empatice conmigo:

- 1- **Expresar de alguna manera** a los que me rodean, sobre todo a aquellos que me merecen más confianza, lo que me está pasando y la necesidad que tengo de que alguien me acompañe y me comprenda.
- 2- Mostrarme **acogedor** si alguien se acerca para interesarse por mí
- 3- **Imaginarse el esfuerzo** que está haciendo el otro por acercarse a mí y comprenderme y **valorarlo**.
- 4- **Mostrarle agradecimiento** por todo cuanto haga por comprender mis sentimientos.

Estos pasos y criterios para lograr una buena empatía conviene escribirlos de modo resumido en un cartelón de modo que los aprendan y tengan presentes los adolescentes a través de las prácticas que siguen a continuación. El papel del educador será el de recordárselos durante las mismas.

b) Práctica en pequeño grupo:

Los adolescentes se dividen en pequeños grupos de a tres. Cada uno recibe por escrito dos consignas: Una referente a la situación que él debe tratar de vivir o representar. Otra sobre indicios de la situación que está pasando uno de sus compañeros de

grupo.

La tarea se desarrolla del modo siguiente:

El miembro el miembro B trata de empatizar con el miembro A siguiendo los pasos dados; mientras éste trata de facilitarle, en lo posible, el camino, siguiendo también los pasos dados. Mientras tanto el miembro C observa cómo los dos compañeros siguen los pasos señalados y cómo consiguen empatizar.

Posteriormente se turnan en este ejercicio: El miembro A trata ahora de empatizar con el C mientras que el B observa; y así sucesivamente. Como ayuda, cada miembro recibe una consigna sobre el papel que ha de desempeñar. Cada uno ha de ignorar las consignas dadas a sus compañeros.

Consignas para la representación:

**1ª situación:**

- Situación que ha de vivir el miembro A ( Pedro/María).

" Estás bastante harto de la clase. Los estudios te van mal. Tienes dificultad para entender algunas asignaturas y estás muy desanimado porque la cosa no parece vaya a cambiar. Como te aburres, la mayor parte del día te dedicas en clase a pasarlo lo mejor posible hablando con los compañeros o haciendo reír a tus compañeros. El profesor, que te tiene fichado, hoy se ha enfadado mucho contigo, te ha expulsado de clase y ha mandado una nota a tu padre. Este te ha montado una escena: Te ha gritado, insultado

y te ha amenazado con no darte un duro hasta que no cambies. No aguantas más. Te está pasando por la cabeza escaparte a no se dónde y liberarte de este infierno."

- Ayuda para que el miembro B consiga empatizar con A.

" Sabes que tu compañero Pedro/María pasa un mal momento. En clase se porta mal. Algo gordo tiene que haber pasado en su casa después de expulsarle el otro día el profesor, puesto que anda muy serio. Es mi compañero y me gustaría ayudarle."

#### **2ª situación:**

- Situación que ha de vivir el miembro B (Antonio/Isabel).

" En el grupo de amigos te hacen el vacío. Todo porque el último fin de semana le plantaste cara a Juan pues estás harto de que os mangonee en el grupo y quiera salirse siempre con la suya. Pero Juan, que tiene mucha influencia sobre sus compañeros, les ha dicho que quien hable conmigo está contra él.

Nadie quiere ni dirigirme la palabra. En los recreos estoy solo. Como si tuviera la peste. Y para colmo, las cosas se han complicado. El muy canalla me ha acusado de algo que yo no he hecho: haber rayado el coche de un profesor. La verdad es que no sé qué hacer."

- Ayuda para que el miembro C logre empatizar B.

" Has observado que Antonio/Isabel que anteriormente no se

separaba de los de su pandilla anda ahora solo y muy serio en el recreo. En clase se ríen y burlan de él a la menor equivocación. Creo que necesita ayuda pero no sé qué puedo yo hacer.

### **3ª situación:**

- Situación que ha de vivir el miembro C (Nacho/Alejandra).

" El profesor de Matemáticas me lleva suspendiendo ya tres veces este curso. Hoy me ha dado el resultado de la última evaluación y otra vez suspenso. He ido a protestar la nota, porque creo que es injusta. Pero no solo no me ha hecho caso, sino que me ha gritado y tratado, pienso, con desprecio. Este señor la tiene tomada conmigo. Estoy desesperado y no sé qué hacer. Porque pienso que esta situación no hay medio de cambiarla. Me planteo si vale la pena seguir estudiando.

- Ayuda para que el miembro A logre empatizar con C:

" Has observado que Nacho/María anda hace varios días muy preocupado y no habla con nadie o lo hace de muy mal humor. Debe tener problemas aunque no se a ciencia fija cuáles. Sospecho deben estar relacionados con el profesor de Matemáticas que hoy le gritó no sé por qué. Me gustaría ayudarle pero no sé cómo.

c) Puesta en común en gran grupo, feedd-back y refuerzo:

Todos reunidos y ayudados por el educador tratan de analizar

el modo como se ha desarrollado el ejercicio: Cómo se han seguido los pasos señalados, éxitos conseguidos al intentar empatizar, dificultades encontradas, etc.

Importa que el educador les introduzca progresivamente en el análisis de sentimientos: ¿Lograste sentir los problemas de la persona a la que estabas representando, como si fueran propios?. ¿Lograste comprenderlos y sentir compasión?. Si lo lograste, eso es empatía. ¿Cómo te sentiste al ver que alguien te quería ayudar en tu problema?. ¿Qué hubieras deseado que te hubiera dicho el otro como ayuda?.

d) Generalización:

- Búsqueda entre todos de situaciones hipotéticas o reales. Representación de las mismas por nuevos adolescentes. Tratar de repetir en ellas los pasos y estrategias señalados para lograr empatizar.

e) Tarea para la semana:

- Fijarse durante la semana en alguna persona de las que te rodean y que supones tiene algún problema que la preocupa. Intentar empatizar con ella siguiendo los pasos y consignas señaladas en este paso.

- Reflexionar luego sobre el modo de actuar: Causas por las que se ha logrado empatizar o dificultades que se ha encontrado

en ello.

Tercer paso: Los procedimientos de este tercer paso han de estar orientados al desarrollo de la capacidad para prever y anticipar las consecuencias que la expresión de nuestros sentimientos puede tener en nuestra relación con los demás.

Como ejemplo proponemos la actividad siguiente:

LOS DEMAS TAMPOCO SON DE PIEDRA.

a) Instrucción verbal:

El educador a través de múltiples preguntas sobre su experiencia va llevando a los adolescentes a descubrir cómo en nuestra relación con los demás nuestro modo de comportarnos puede despertar en ellos sentimientos que pueden tener consecuencias buenas o malas, según el caso, para dicha relación. Una habilidad para conseguir una adecuada relación es saber prever y anticipar esos sentimientos, lo que nos permite controlar, en parte, esas consecuencias.

Llevarles a descubrir las ventajas de saber prever estos sentimientos y los inconvenientes de no saberlo.

En esta sesión vamos a aprender a prever los sentimientos posibles que pueden despertar en los demás nuestros modos de actuar; a tenerlos en cuenta para adaptar nuestra conducta de acuerdo a los objetivos de nuestra relación.

b) Trabajo en pequeño grupo:

La tarea va a consistir en lo siguiente:

- Tomad una situación de las que se os presentan a continuación. Imaginaos que "eso" os pasa a vosotros.
- ¿ qué es lo primero que se os ocurriría hacer o decir?;
- preveded o anticipad lo que sentiría o haría el otro ante esta forma de comportaros;
- teniendo en cuenta estos sentimientos o este posible comportamiento del otro, preguntaos: ¿modificaríais vuestro comportamiento o lo mantendríais?. Explicad por qué.

Como ayuda en este ejercicio se proponen una serie de situaciones que, a medida que avanza el ejercicio, pueden ser sustituidas por situaciones reales propuestas por los mismos adolescentes.

1- Estáis esperando todos montados en el autobús, hace ya media hora, con ganas de volver pronto a casa después de un día excursión. Uno de los del grupo se debe haber entretenido en algún lugar y no termina de llegar. ¿Qué le vais a decir cuando aparezca?.

2- Un compañero no termina de devolveros un juego que le

prestásteis hace ya varios meses. Os dice que es que él se lo prestó a otro y que éste nunca se acuerda de devolvérselo. ¿Qué le vais a decir o hacer...?

3- Un compañero se empeña en llevaros a su casa al salir del colegio para enseñaros su minicadena. Pero hoy teneis un montón de deberes y las evaluaciones son esta misma semana. Si le decís que no, sabeis que lo va a tomar muy a mal..¿Qué vais a hacer ?

4- Estais viendo en TV un partido de fútbol que os interesa mucho cuando llega llega vuestro padre, toma el mando y cambia de cadena al telediario porque quiere conocer no sé que noticias. ¿Qué harías o dirías?.

5- El volver a la hora señalada por la noche a vuestra casa es sagrado para vuestros padres. Pero hoy os resultaba violento romper con los amigos y habéis llegado más tarde de lo habitual. En casa va a haber bronca. Pensais que vuestros padres os siguen tratando como si fuerais aun niños. ¿Qué decir o hacer al llegar?.

6- Os han dado el último ejercicio de evaluación. Suspenso. Pero, ¡qué modo de corregir!. No estais en absoluto de acuerdo con la nota. Parece como si lo que pretendiera este profesor es desanimar y fastidiar a los alumnos. ¿Qué pensais hacer o decir?.

7- Estais en medio de vuestros compañeros en una reunión muy animada. Uno invita a algo que sospechais debe ser droga. Empieza la ronda y todos van probando entre risas y bromas. Te llega a tí el turno. Si no aceptas te van a tomar por mojigato. ¿Qué vas a hacer o decir?.

c) Trabajo en gran grupo, feed-back y refuerzo:

Puesta en común del modo de desarrollarse el trabajo en el pequeño grupo. Centrarse en las siguientes cuestiones:

- ¿ Os ha sido fácil pensar en situaciones semejantes vividas por vosotros con anterioridad?
- ¿ Qué es lo primero que se os ocurrió hacer o decir en la primera situación?
- ¿ Cómo creéis se sentiría el otro ante este modo vuestro de reaccionar a la situación?.¿ Os ha sido fácil imaginaros este sentimiento del otro?.
- ¿ Os ha llevado a modificar vuestro comportamiento esta anticipación de sentimientos?.¿Por qué?.
- ¿ Pensais que con esta forma de actuar habrías conseguido mejores resultados o por el contrario habrías empeorado la situación?. ¿Por qué?.
- Pasad a la segunda situación y proceded de igual modo.

d) Generalización:

- Búsqueda entre todos de nuevas situaciones de interrelación hipotéticas o reales que se os presenten problemáticas. Realizar planes de actuación ante las mismas y tratar de anticipar los sentimientos que probablemente provocarán en las otras personas implicadas vuestros modos de actuación. ¿Cómo convendría actuar caso de que esos sentimientos fueran negativos?.

e) Tareas sugeridas para la semana:

- Seleccionar durante la semana varias situaciones de interrelación que se te presenten difíciles o problemáticas (quejarte de algo, responder a una broma o burla pesada, defender tus derechos, enfrentarte con alguien, pedir un favor, etc). Antes de actuar, planifica varios modos de hacerlo. Piensa luego en los posibles sentimientos que provocará tus modos de actuar en las personas implicadas en la situación. Modifica tu comportamiento, si lo crees oportuno, de acuerdo a esos sentimientos.

Cuarto paso: Los procedimientos de este cuarto paso han de estar orientados al aprendizaje por los adolescentes de respuestas asertivas como alternativas a la agresión y timidez.

Como ejemplo proponemos la siguiente actividad:

MIS DERECHOS Y EL DE LOS DEMÁS.

a) Instrucción verbal:

El educador lleva a los adolescentes a tomar conciencia mediante una serie de preguntas sobre su propia experiencia y sobre cómo todos tenemos derechos. Buscar ejemplos de algunos de estos derechos. Todos queremos que nos los respeten. Hay que aprender a comportarse de modo que nadie viole nuestros derechos, pero tampoco sin violar el derecho de los demás.

Llevarles a través de su experiencia personal a descubrir las tres posibles formas de comportamiento en relación con esta defensa de los derechos de cada uno: Asertivo, agresivo y no asertivo o tímido.

- El **asertivo** es el que sabe defender sus propios derechos, expresa directamente lo que piensa, sus necesidades, opiniones, pero sin humillar, desagradar o fastidiar a los demás. Las personas asertivas piensan antes de hablar las consecuencias de lo que van a decir, de manera que no perjudiquen a los demás.

- El **agresivo** viola el derecho de los demás; ofende, insulta, amenaza, humilla a los demás. Su objetivo es vencer, forzar a los otros a perder, salirse siempre con la suya a costa de lo que sea.

-El **no asertivo o tímido** es incapaz de expresar sus sentimientos, sus pensamientos, sus opiniones. Son incapaces de decir NO. Dejan que los demás violen sus derechos. Evitan la mirada del que está hablando, apenas se les oye cuando hablan, se muestran

muy nerviosos.

Llevarles a descubrir las ventajas de actuar de modo asertivo así como los inconvenientes para la relación del actuar de modo agresivo o tímido.

b) Trabajo en gran grupo:

El educador lee cada una de las situaciones que van a continuación. La tarea de los adolescentes consiste:

- en primer lugar, identificar el tipo de respuestas que siguen a continuación: si son asertivas, agresivas o tímidas o no asertivas.

- en segundo lugar señalar, mediante la técnica del "torbellino de ideas" anteriormente ya explicada, "todas" las posibles ventajas o inconvenientes que podrían seguirse para la relación de esas respuestas.

- en tercer lugar buscar otras posibles respuestas, asertivas, agresivas o tímidas a cada situación.

1- Me entero de que un compañero va diciendo cosas falsas de mí. No es la primera vez que lo hace.

Posibles respuestas:

a) ¿Qué le habré hecho yo?. Tengo que tener cuidado con él pues hay que ver la lengua que tiene. Lo mejor es no hacer caso, para no provocarle.

- b) Eres un imbécil y mentiroso. Te voy a romper la cara si no dejas de decir de mí esas cosas.
- c) Tú sabes que es mentira lo que cuentas. ¿Por qué me haces daño?. Imagina que soy yo el que te lo hago a tí. ¿Te gustaría?. Espero no lo vuelvas a repetir o tendré que tomar mis medidas.

2- Estoy jugando con un amigo y voy perdiendo. Esto me humilla y me hiere el amor propio. Pero entonces descubro que me ha estado haciendo trampas.

- a) Piensas: ¡ Será tramposo!. Pero cualquiera le dice nada, con el genio que tiene... Es capaz de armarme una escandalera. Será mejor hacerse el sordo.
- b) Eres un tramposo. Todo el mundo lo sabe. Te portas como los cobardes que no saben perder. Se acabó el jugar contigo.
- c) Oye; esto no es forma de jugar. Hay unas reglas que tenemos que respetar todos. ¿Te gustaría que te lo hiciera a tí?. Si piensas seguir así, es mejor que te busques a otro compañero.

3- Un compañero a quien has prestado un juego, te lo devuelve inservible. Y es algo que tú apreciabas mucho.

- a) Cuando te lo presté estaba bien. Lo justo que me compres otro o me des lo que vale. ¿Que harías tú en mi caso?
- b) ¡Bueno, qué le vamos hacer!. Lo siento. En realidad ya no

lo quería. Déjalo.

c) Eres siempre un manazas. No te prestaré nada en adelante. Seguro que lo tuyo lo cuidas mejor. Ahora me lo vas a pagar o vas a saber lo que es bueno.

4- Estás preparando un examen y un hermano tuyo más pequeño está junto a tí haciendo mucho ruido.

a) Por favor, ¿te importaría irte a otro lugar o al menos meter menos ruido?. No logro concentraeme y mañana tengo un examen.

b) Siempre haces igual. Eres un egoista. Largo de aquí. Estúpido o te voy a dar un sopapo..

c) Voy a tener que dejar de estudiar. Mientras este perma nezca aquí no hay medio de hacer nada. Basta que le diga algo, para que meta más ruido para fastidiarme.

5- Un compañero se está burlando de tí y eso te molesta mucho.

a) ¡Payaso!, ¿por qué no te ries de tu padre?.

b) Oye, pensaba que eramos amigos, ¿sabes que me estás molestando?. A tí también te molestaría que se rieran de tí, ¿no es verdad?.

c) Este tipo me está humillando ante los demás. Pero lo mejor es no hacer caso a ver si se cansa y me deja en paz. Tiene tan mala uva..Es peligroso enfrentarse con él.

Posteriormente el educador indica a los adolescentes: En esta sesión vamos a aprender a comportarnos de modo asertivo. Los psicólogos señalan una serie de pasos que pueden ayudarnos a esto. Los escribiremos en la pizarra para tenerlos en cuenta.

El educador escribe y explica cada uno de estos pasos:

- Antes de intervenir, estar primero **seguro** de tus derechos.
- **Ser consciente** de que alguien los **está violando**.
- **Decidirse** a pedir al otro que respete tus derechos.
- Elegir las **razones** para convencerle,
- **proponer un cambio** de conducta,
- mantenerse **firme** en tus exigencias,
- **amenazarle**, si fuere necesario, con otras medidas, caso de que no se avenga por las buenas.

b) Trabajo en pequeño grupo:

Los adolescentes ahora, divididos en pequeños grupos, toman las situaciones que se describen a continuación y tratan de buscar el modo de responder asertivamente a ellas, siguiendo los pasos anteriores. Se les invita también a buscar una respuesta agresiva y otra tímida o no asertiva y contrastar sus efectos en la relación con la asertiva.

1- Se trata de tu amigo Mario o quizás se llame de otra manera, pero siempre se está quejando y esta vez no está en lo cierto. Te ha dicho que tú te chivaste no sé de qué. ¿Qué hacer o decirle?

2- Marta siempre está en la onda. Se conoce todo lo nuevo o lo de siempre en música. Se pasa el día con sus "cascos" puestos. No da ni golpe en clase, pero a pesar de todo es tu mejor amiga. Te pide que la acompañes a una tienda de discos; a tí te encantaría hacerlo, pero tienes un examen a la vista. ¿Qué hacer o decir?.

3- En tu casa y a la hora de recoger la mesa te has "esfumado". Tu madre critica tu comportamiento. Te dice que la casa no es una pensión barata. Que eres el que menos ayuda. Y además es de verdad...¿Qué hacer o decir?.

4- Llevas una ropa que a tí te encanta pero uno de tus compañeros, al verte se ríe de tí y te critica de mala uva preguntándote que si vas disfrazado de algo. Que vas haciendo el ridículo. ¿Qué hacer o decir?.

5- Tu madre te dice que ya está cansada de que no la hagas caso. Tu habitación parece un museo desordenado. Acaba de decirte que hoy no vas a salir a la calle porque ya te lo había advertido días anteriores. Pero tú habías quedado con unos amigos para ir al disco-pub. ¿Qué hacer o decir?.

6- Tu hermana está empeñada en ver un programa musical en la TV en el justo momento en que se televisa un encuentro de tu equipo preferido. Y no teneis nada más que una TV. ¿Qué hacer o decir?.

c) Puesta en común en gran grupo sobre las facilidades o dificultades que han encontrado en seguir los pasos indicados, así como sus dudas en la elección del tipo de respuestas; feed-back y refuerzo.

d) Generalización:

- Buscar entre todas nuevas situaciones reales y frecuentes en su relación con los demás (compañeros, profesores, familiares, otras personas) en las que de algún modo percibes que se violan tus derechos ( por puntuaciones injustas de clase, trato inadecuado de los padres o hermanos, agresiones o burlas humillantes de otros, etc). Planificar modos de actuación asertiva según los pasos y criterios aprendidos en este paso.

e) Trabajo para la semana:

- Obsérvate a tí mismo cómo defiendes tus derechos.
- Hacer una lista verbal o escrita de frases adecuadas para dar una negativa o decir no a las exigencias injustas de

otra persona.

- Observar a otros compañeros cómo definen sus derechos; ¿Qué cambiarías en su modo de actuar?
- En esta semana aprovecha las situaciones adecuadas para hacer dos quejas y dar dos negativas de modo correcto.
- Durante esta semana responde de modo cordial y positivo cuando te pidan algo que no quieres hacer.

**SEXTO MODULO : El ejercicio del liderazgo y la flexibilidad en su desempeño.**

1.- Objetivo general: Estimular a los adolescentes al ejercicio del liderazgo cuando el grupo lo necesite y a ser flexibles en el desempeño del mismo.

El liderazgo constituye una relación de influencia entre varias personas: el líder, que influye y los seguidores, que son influenciados.

Esta influencia puede ser de dos tipos: prosocial, democrática y orientada al progreso de los demás; y dominante, basada en el poder y orientada al propio provecho del líder. En este módulo nos vamos a centrar en el primer tipo, el prosocial.

Se puede influir socialmente sobre los miembros de un grupo de personas mediante el ejercicio de diversas funciones. En este módulo nos vamos a ocupar sólo de cuatro de ellas, sobre otras posibles,

por dos razones:

- por su mayor relevancia en la mejora de las relaciones sociales de los adolescentes;
- por ser funciones que mediante el aprendizaje pueden ser accesibles a todos ellos.

Pensamos que estas funciones no tienen por qué estar vinculadas forzosamente al estilo carismático de ciertos componentes de un grupo. Como tampoco ser ejercidas siempre por la misma persona. Sino que pueden y deben ser compartidas y ejercidas por todos los miembros del grupo con flexibilidad, de modo rotativo y según el momento y las necesidades del grupo se lo demanden.

Las funciones que hemos seleccionado como aptas para influir en la buena marcha de un grupo son estas cuatro:

- La función **coordinadora**; implica la capacidad para influir sobre el grupo de modo que en él todos sus miembros tengan ocasión de exponer sus ideas y proponer planes de acción; capacidad para concertar los esfuerzos para una acción común...

- La función **estimuladora**; implica la capacidad de influir sobre el grupo sugiriendo ideas y planes de acción que le ayuden a resolver sus tareas.

- La función **integradora**; implica la capacidad para influir

sobre sus compañeros para que estos incorporen a las decisiones y proyecto grupales cuanto de valioso hay en las sugerencias y aportaciones de cada uno de ellos.

- La función **responsabilizadora**; implica la capacidad para influir sobre sus compañeros para que todos ellos se comprometan solidariamente en los objetivos y tareas grupales.

2.- Metas para desarrollar la capacidad de liderazgo en los adolescentes: Están orientadas al aprendizaje del liderazgo social en el ejercicio de las cuatro funciones anteriormente señaladas:

a) Aprendizaje de la capacidad de influencia sobre los compañeros para que en el grupo todos puedan exponer sus propias ideas.

b) Aprendizaje de la capacidad de influencia sobre los compañeros mediante la propuesta de ideas creativas y planes de acción que les ayuden a lograr con satisfacción sus objetivos.

c) Aprendizaje de la capacidad de influencia sobre sus compañeros para que el grupo integre en la toma de decisiones cuanto de valioso pueda encontrarse en las sugerencias de cada uno de ellos.

d) Aprendizaje de la capacidad de influencia sobre sus compañeros para que todos se comprometan solidariamente en los objetivos y tareas que les son comunes.

3.-Pasos y procedimientos para conseguir estas metas: Estos pasos y procedimientos pueden operativizarse de forma diferente según las características concretas de los adolescentes.

Primer paso: Los procedimientos de este primer paso han de estar orientados al aprendizaje por los adolescentes del primer objetivo: desarrollo de la capacidad de influencia sobre los compañeros para que cada uno pueda exponer sus propias ideas sin verse dominados por los demás. Un modo concreto de ejercer esta influencia y en cuyo aprendizaje nos centraremos será la coordinación como técnica de control grupal.

Como ejemplo de actividad proponemos la siguiente:

COMO ORQUESTA O EQUIPO BIEN COORDINADO

a) Instrucción verbal:

El educador trata de concientizar a los adolescentes, a través de múltiples preguntas acerca de su propia experiencia sobre las siguientes cuestiones:

Es importante en un grupo que "todos" expresen sus opiniones; que digan lo que piensan o sienten, sobre todo cuando se trata de cosas que atañen a todos.

Pero esto no pasa siempre así, vosotros lo sabeis: que unos cuantos hablan mientras el resto está callado. ¿Por qué creéis que se callan estas personas ?. Pueden existir muchas razones:

- Unas veces, por no estar de acuerdo con aquello de que se habla. Es una forma encubierta de oposición. ¿Qué consecuencias puede tener esto a la hora de tomar decisiones?.

- Otras veces ocurre que es por miedo a intervenir ante los demás. ¿Qué consecuencias puede tener esto a la hora de tomar decisiones?

- Otras veces por pereza o falta de interés. Se prefiere escuchar. ¿Qué consecuencias puede tener esto a la hora de tomar decisiones?.

- Otras veces, finalmente, porque algunos hablan demasiado y no dejen hablar a los demás. ¿Qué consecuencias puede tener esto a la hora de tomar decisiones?.

Todos podemos hacer algo para que estas cosas no sucedan. Una de ellas es nombrar entre todos un coordinador o moderador. ¿Cómo puede facilitar el moderador el que todos se expresen en el grupo sus opiniones?. He aquí varias formas de proceder:

- |  |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"> <li>1- Conceder <b>por turno</b> la palabra a los miembros del grupo, de modo que todos tengan posibilidad de expresar sus ideas</li> <li>2- Dar <b>preferencia</b> en esta concesión a aquellos que aun no se han expresado.</li> <li>3- Estimular a <b>los callados</b> para que se expresen.</li> <li>4- Velar para que el grupo se centre en la tarea y <b>no se distraiga</b> o disperse en otras cosas extrañas.</li> <li>5- <b>No permitir</b> que la discusión en el grupo se reduzca a un</li> </ol> |
|--|

**diálogo entre dos.**

Pero este trabajo facilitador pueden ejercerlo también en cierto modo el resto de compañeros del grupo. ¿Cómo?:

- 1- No hablando, sin **permiso del moderador**.
- 2- No pidiendo la palabra, si se observa que **otros aun no han intervenido** están intentando hacerlo.
- 3- **Mirando con atención** a aquellos que están exponiendo una sugerencia.
- 4- **Animando** con nuestro rostro a los que exponen y valorando cuanto de bueno hay en sus propuestas.

b) Trabajo en gran grupo:

Se trata de realizar un debate entre dos grupos de adolescentes sobre un tema propuesto por el educador o elegido por ellos mismos, mientras el resto de compañeros observa. El modo de desarrollar este trabajo es como sigue:

1°- Entre todos los adolescentes se busca un tema interesante para realizar un debate. Importa que sea un tema sobre el que se prevee puede haber discrepancias entre ellos: El educador les puede proponer algunos de estos ejemplos tomados de la actualidad o de sus preocupaciones personales:

- \* El tabaco y su uso en los lugares comunes.
- \* Liberar o prohibir el uso de drogas blandas
- \* El uso de chuletas en los exámenes.
- \* ¿ Se debería aplicar la pena de muerte en ciertos casos, como por ejemplo el terrorismo?.
- \* ¿Qué hacer con los extranjeros que vienen a tu país a trabajar cuando aquí hay tanto paro?,
- \* ¿Es mejor la vida en la ciudad que en el campo?.
- \* ¿Es bueno desarrollar las centrales atómicas o no?.
- \* ¿Es lícito que se pague tanto a los futbolistas extranjeros?
- \* Se ha decidido que cada vez que aparezca un desperfecto en tu centro educativo y no se sepa quien lo ha ocasionado, debereis pagar el arreglo entre toda la clase afectada.

2º- El educador pide voluntarios para debatir: seis que estén a favor y seis en contra del tema.

- Pide también un voluntario para moderar el debate.
- Escribe en el encerado las consignas anteriormente descritas sobre el modo de actuar el coordinador. Igualmente escribe las descritas referentes a los demás miembros del grupo.
- La labor del resto de compañeros es observar cómo el moderador y el resto de los miembros del debate ponen en

práctica las estrategias señaladas y qué efectos consigue en la marcha del debate.

3°- Una modificación posible a esta forma de trabajo puede consistir en que, sobre la marcha del debate, el educador invite a otro compañero entre los observadores a relevar al moderador y seguir haciendo su papel. Esto puede facilitar el que el papel de coordinador sea ejercido por un mayor número de adolescentes.

c) Puesta en común, feed-back y refuerzo:

Primero intervienen los observadores indicando los aciertos de los moderadores y miembros participantes del debate; cómo han practicado las consignas dadas; dificultades que han encontrado y modo como han intentado superarlas. El educador sólo permitirá apuntar posibles fallos si a continuación se presentan alternativas mejores de actuación.

Posteriormente intervienen los participantes en el debate indicando cómo han visto la moderación: si les ha facilitado o no el trabajo. Cómo se han sentido ante ciertas intervenciones del moderador. Por último intervienen el o los moderadores:

¿Qué estrategias les han sido más fáciles o más difíciles de practicar?. ¿Qué harían ahora, después de escuchar a sus compañeros, para mejorar la actuación?.

d) Generalización:

- Pueden organizarse otras sesiones de debate sobre alguno de los temas sugeridos en la anterior actividad en la que participan el resto de adolescentes que hasta ahora no lo han hecho en el papel de moderador.

- Ofrecer a los adolescentes oportunidades, ya sea en el juego, o en otras actuaciones escolares (tareas realizadas en equipo, labores comunes) para ejercer alguna de las funciones moderadoras señaladas en este paso.

e) Trabajos para la semana:

- Buscar esta semana alguna ocasión en la que en tu casa o entre tus amigos, se discute por algo. Intenta ejercer alguna de las funciones moderadoras que has aprendido aquí:

\* escuchar cuando otro está hablando;no interrumpir;

\* esperar a que hablen también los otros, si tú ya has intervenido.

- En el recreo o en el juego surgen frecuentes ocasiones en las que algunos se empeñan en " ir por libre ", hacer lo que a ellos les place sin tener en cuenta a los demás. Intenta coordinar. Y si es otro el que ya intenta hacerlo, facilítale el trabajo, pues ya sabes como se hace.

Segundo paso: Los procedimientos de este segundo paso han de estar orientados al aprendizaje de la capacidad de influencia en

la marcha del grupo mediante la propuesta de ideas creativas y planes de acción que ayude a lograr a sus componentes, de modo satisfactorio para todos, sus objetivos.

Como ejemplo de actividad proponemos la siguiente:

ESTIMULAR PARA QUE "TODOS" PARTICIPEN.

a) Instrucción verbal:

El educador ha de intentar concientizar a los adolescentes a través de múltiples preguntas sobre su propia experiencia, sobre alguna de las cuestiones siguientes:

- Nuestro equipo de trabajo puede compararse con una empresa. La dirección en ellas suele estar formada por un equipo de personas: son las que deberían proporcionar ideas y modos de realizar el trabajo en la empresa. Pero esto no siempre sucede así. En el equipo pueden darse varias situaciones que pueden empobrecer su trabajo y que un buen líder debe tener en cuenta para solucionarlas en lo posible:

1) Cuando surge un problema, los miembros del equipo esperan a que uno o varios de ellos, los más inteligentes o los más lanzados, busquen una solución y se la comuniquen. Ellos se limitarán a aceptarla, sin evaluar si es posible o conveniente y sin tener en cuenta sus consecuencias. ¿Cuáles pensáis serán los

resultados para la empresa?.

2) Cuando surge un problema los hay "listillos" que saben cual es su solución. Pero se la callan para que los demás no se las copien o no las sueltan sino tarde, cuando el grupo ya está apurado, para aparecer así ellos como los protagonistas o apuntarse el éxito. ¿Cuál pensais serán las consecuencias para la empresa?

3) Cuando surge un problema y alguien expone una solución que a muchos parece estupenda, surge a veces otro que pone "pegas" porque no está de acuerdo o encuentra serias limitaciones a esa solución. Ocurre entonces, a veces, que no se le escucha o se le mira como miembro molesto. ¿Cuál pensais serán las consecuencias para la empresa de este modo de actuar?.

4) Otras veces sucede que el equipo está formado por gente muy creativa y activa; que cuando surge un problema todos se ponen a pensar y discuten entre ellos las posibilidades de realizarlas. ¿Cuál pensais serán las consecuencias para la empresa? ¿Creeis que es bueno evitar las críticas?.

Ante estas situaciones el líder o coordinador debe actuar de diversas formas inteligentes:

- **Estimular a los callados** o a los pasivos para que den ideas sobre lo que se está tratando. Preguntarles. Valorar sus aportaciones. ¿Qué ventajas puede tener para una empresa el actuar así?.
- **Estimular a los creativos** para que hagan partícipes a los demás de sus ideas. Pero animarles también a que escuchen a los demás. A convencerles de que no tienen por qué ser siempre sus ideas las mejores. ¿Qué ventajas puede tener para una empresa el actuar así?.
- **Estimular a los críticos** para que señalen las posibles limitaciones a las ideas expuestas y propongan otras mejores. ¿Qué ventajas puede tener para una empresa el actuar así?.

Ya tenemos tres estrategias que hemos de aprender bien si queremos ser buenos coordinadores o líderes de grupo. (El educador escribe en el encerado las palabras escritas anteriormente).

b) Trabajo en gran grupo:

El modo de desarrollarse este trabajo puede ser el siguiente:

- El educador pide voluntarios para formar un pequeño grupo

de trabajo de 6 0 7 adolescentes. La tarea de este grupo va a consistir en intentar buscar ideas que les ayuden a resolver una determinada situación que se les ha planteado. Como tarea previa se elige un coordinador.

Esta situación podría ser la siguiente:

Os presentais a concurso para diseñadores de anuncios gráficos. La prueba consiste en presentar un modelo de anuncio en el que se pruebe vuestra capacidad de realización. Podeis elegir el producto que querais.

Tened en cuenta que todo anuncio gráfico debe constar:

\* De un titular: es un texto breve que aparece en lugar destacado y suele incluir el nombre de la marca.

\* La ilustración que ha de ser original y llamar la atención.

\* El texto, de extensión algo mayor que el titular. Da información sobre las cualidades del producto.

\* El pie de foto, que suele ir en la zona inferior de la ilustración y es como un segundo titular. También ha de ser original.

Como ilustración, el educador puede proporcionarles varios anuncios gráficos.

- El educador advierte a los adolescentes que la tarea principal, con todo, tanto del coordinador como del resto de los miembros del grupo, no consiste en realizar este anuncio gráfico, cuanto en poner en práctica las estrategias señaladas en la pizarra sobre cómo llegar a ser un buen "estimulador de la actividad del grupo" .

- El resto de compañeros hacen de observadores.

c) Puesta en común, feed-back y refuerzo:

Como en el paso anterior, en esta puesta en común intervienen primero los observadores indicando cómo los miembros del grupo han puesto en práctica los criterios señalados; qué efectos han tenido en la marcha y eficacia de la actividad grupal. Igualmente puede someterse a crítica la actuación del moderador.

Posteriormente interviene el moderador y los miembros del grupo. El educador les invita a poner en común las dificultades que han encontrado en el grupo y cómo han intentado superarlas.

d) Generalización:

- Organizar sesiones parecidas en las que se brinden a otros adolescentes la ocasión de ejercitar estas mismas estrategias. El ideal es que "todos" los adolescentes tengan ocasión de ejercer este rol.

El ideal es, también, que para esta generalización busquen los adolescentes situaciones reales alusivas a problemas cotidia-

nos que se plantean en su entorno, sean ellos o no protagonistas de los mismos: situaciones de violencia en su barrio, de incomprensión familiar, de injusticias en su centro, etc y practicasen en ellas su capacidad para generar ideas y estimular a sus compañeros de buscar modos adecuados de llevarlas a la práctica.

e) Trabajo sugeridos para la semana:

- En tu grupo de amigos, en tu casa, probablemente surgirán durante la semana situaciones problemáticas. No te inhibas y esfuérate en buscar modos de resolverlas. Comunicaselas a los otros y discútelas con ellos.

- Si en alguna de estas situaciones escuchas a los otros implicados en ellas propuestas de solución que a tí no te parecen adecuadas, no te calles y expón tus objeciones, sin agresividad, añadiendo si es posible, alternativas a las mismas.

Tercer paso: Los procedimientos de este tercer paso han de estar orientados al desarrollo en los adolescentes de su capacidad de influencia sobre los compañeros para que estos logren integrar en un mismo proyecto común de equipo, por encima de sus preferencias personales, cuanto de valiso pueda encontrarse en las propuestas de todos ellos.

Como ejemplo de actividad proponemos la siguiente:

## EL ARTE DE NEGOCIAR Y ACORDAR.

## a) Instrucción verbal:

El educador, a través de múltiples preguntas dirigidas a los adolescentes sobre su propia experiencia, trata de llevarles a la toma de conciencia de los puntos siguientes:

- Seguimos con el mismo símil del paso anterior: el equipo directivo de una empresa. Es un equipo de personas en general muy creativas, con muchas ideas, pero en las que frecuentemente difieren, si no se oponen, por lo que es difícil a veces llegar a conclusiones eficaces que resuelvan los problemas de la empresa.

En este equipo suelen darse varios tipos de situaciones, según los casos, que entorpecen la marcha del trabajo:

- Sucede a veces que los miembros del equipo presentan muchas ideas. Pero todos piensan que las suyas son las mejores por lo que no están dispuestos a ceder. El resultado es que acuden a la votación por mayoría. Los perdedores en la votación unas veces se resignan, otras no y se pasan a la oposición. ¿Qué consecuencias pensáis tendrá este modo de proceder para la empresa?.

- Otras veces ocurre que hablan solo unos cuantos, los más brillantes. Los demás no se atreven a interrumpirles y se callan. Tienen estos también sus propias ideas, algunas veces aprovechables. Pero no se atreven a exponerlas por miedo a la burla o

menosprecio de los "inteligentes" por lo que, al final, se adoptan las sugerencias de estos últimos. ¿Qué consecuencias pensais tendrá este modo de proceder para la empresa?.

- En ocasiones, por el contrario y ante el desinterés creciente por las reuniones de muchos de los miembros del equipo por este modo de actuar, el director de la empresa cambia de táctica y decide no llegar a ningún tipo de conclusiones sin que todos los miembros del equipo tengan la conciencia de que en ellas se han tenido en cuenta un poco el parecer de cada uno de ellos. Este modo de proceder es lo que se llama "por consenso".

¿Creeis que es fácil llegar en vuestro grupo a un acuerdo por consenso?. ¿Qué ventajas puede tener este modo de proceder para la eficacia del grupo?. ¿Pensais que los miembros de un equipo se sentirán más satisfechos en él con este modo de proceder que con los anteriores?. ¿Por qué?.

En esta sesión nuestra tarea va a consistir en aprender el modo de influir en tu grupo para que en él se tengan en cuenta las ideas y sentimientos de todos al tener que tomar una decisión, de modo que luego se sientan más satisfechos y más dispuestos a llevarlas a cabo. Vamos a centrarnos en varias estrategias de influencia que nos facilitarán esto.

El educador escribe en la pizarra:

- Fijarse primero **sólo en las ideas comunes** haciendo caso omiso de las discrepantes.
- Aprovechar esas ideas para **negociar una solución común** en la que estén todos de acuerdo.
- Recordar que esta solución no implica que nadie renuncie a sus puntos de vista si él los cree justificados. Pero, ¿es posible **dejarlos por el momento para discusiones futuras?**

b) Trabajo en grupo:

Como en el paso anterior, el educador pide voluntarios para formar un equipo de 6 o 7 miembros.

La tarea consiste en llegar a un acuerdo por consenso en el que se integren las propuestas de todos.

Imaginaos, les indica el educador, que teneis que emitir un informe sobre cómo proceder en el caso de los emigrantes clandestinos en nuestra ciudad. Vuestra decisión es importante porque de ella dependerá el comportamiento de las autoridades. El problema es grave. Por un lado, vienen huyendo de sus países de origen donde las condiciones de vida son infrahumanas. Mas por otro, en tu ciudad hay mucho paro y muchas necesidades y muchos de los emigrantes son responsables de muchos de los delitos que ocurren

actualmente en ella: droga, delincuencia, etc. ¿Qué hacer?. ¿Mandarles nuevamente a su país?.

- El educador advierte a los adolescentes que su tarea principal consiste no tanto realizar este informe, cuanto trabajar por llegar a una decisión por consenso en la que se integren las propuestas de todos, siguiendo las estrategias señaladas.

- Los componentes del equipo nombran un coordinador.

c) Puesta en común, feed-back y refuerzo:

Ha de consistir fundamentalmente en analizar el modo cómo el coordinador así como el resto del grupo han tratado de poner en práctica las estrategias señaladas para llegar a una solución por consenso. ¿Qué dificultades han encontrado?. ¿Cómo han intentado superarlas?.

d) Generalización

- Organizar sesiones parecidas en las que brinde a otros adolescentes la oportunidad de practicar estas estrategias enseñadas. El ideal sería que todos los adolescentes tuvieran ocasión de practicar este rol de coordinador.

e) Trabajos sugeridos para la semana:

- Céntrate en varias ocasiones en las que prevees vas a

tener problemas con algunos de tus compañeros porque pensais de modo diferente sobre algunas cuestiones (el juego, el trabajo, la política, etc). Trata de negociar con ellos y llegar a una solución que satisfaga un poco a todos.

- En el hogar, las discusiones son a veces frecuentes debidas en parte a la intransigencia de todos (las llegadas a casa, el reparto de responsabilidades, el uso de la TV, etc). Trata esta semana de negociar y llevar a los otros al convencimiento de las ventajas que puede tener el que todos cedan un poco.

Cuarto paso: Los procedimientos de este segundo paso han de estar orientados al aprendizaje por los adolescentes de las funciones de liderazgo relativas a la estimulación para que todos se responsabilicen solidariamente en el cumplimiento de los compromisos comunes.

Como ejemplo de actividad proponemos la siguiente:

ESTIMULAR AL COMPROMISO Y RESPONSABILIDAD GRUPAL.

a) Instrucción verbal:

Ya hemos visto en los pasos anteriores cómo cada uno puede influir en los miembros de su grupo para que las cosas marchen mejor en su trabajo: contribuyendo a que este trabajo se realice de modo más coordinado, proporcionando ideas, planes de acción, facilitando el que todas esas ideas se integren en un plan común

que satisfaga a todos.

Hoy nos vamos a fijar en otra forma de influir en el grupo para que las cosas marchen mejor en él: se trata de influir para que todos tus compañeros se responsabilicen solidariamente en las tareas comunes o en los compromisos que se han tomado en el grupo.

El educador, a través de una serie de preguntas irá luego llevando a los adolescentes a descubrir por sí mismos y a través de su experiencia, qué es responsabilizarse solidariamente y cómo pueden influir en sus compañeros en esta función:

1) Es **repartir las tareas comunes** entre todos:

¿Imaginaos que tienes que orillar hasta el arcén tu coche estropeado en el que viajas con tres amigos. Pero dos de ellos hacen solo que empujan. ¿Qué pasará?. ¿Qué ventajas tiene el realizar en equipo ciertas tareas de clase, cuando estas son muy trabajosas?. Buscar ejemplos de la complementariedad necesaria que existe en los equipos profesionales de investigación, industria, etc.

2) Es repartir esas tareas comunes **atendiendo a las posibilidades o capacidades** de cada miembro del equipo:

Es una forma de aprovechar la riqueza o posibilidades de cada miembro del equipo. No se trata de que todos hagan de todo. Ni de explotar a los más débiles. Como tampoco de fomentar la pereza de algunos. Retomar los ejemplos de la investigación, de la indus-

tria, de la familia, de los equipos de juego, etc.

3) Es **trabajar solidariamente** en la consecución de los objetivos del grupo: Es decir, atendiendo al mismo tiempo al trabajo de los demás, pues los intereses por los que se trabaja son grupales. ¿De qué sirve el que yo haga bien mi tarea si mis compañeros no hacen la suya?. Esto implica que nadie se desentienda del trabajo de sus compañeros. Que les estimule a que lo hagan bien. Y que les preste ayuda si, llegado el caso, no son capaces de realizarla solo.

4) Es **determinar el modo, lugar y personas**, etc que intervendrán en la ejecución de la tarea.

¿Qué suele suceder en ciertas reuniones en las que se deciden hacer ciertas cosas pero luego la gente se levanta de la sesión sin determinar quien, cómo y cuando se va a hacer?.

5) Es **rendir cuentas** al grupo de lo que se ha hecho; evaluar posteriormente el modo como se han realizado los compromisos.

El coordinador tiene mucho que ver en que estas cosas se puntualicen y se realicen. Pero también el resto de miembros del grupo puede influir entre sí para mejorar esta responsabilidad.

Ya lo hemos visto

El educador copia de modo esquemático en el encerado:

- Animando a sus compañeros a **ofrecerse a trabajar** según sus capacidades.
- Estimulando a sus compañeros a la solidaridad; a **que nadie se desentienda** del trabajo de los demás.
- Haciendo caer a todos en la necesidad de **concretar** al tomar compromisos.
- Exigiendo a todos **que respondan** de aquello a que se han comprometido.

b) Trabajo en pequeño grupo:

Se trata de hacer entre toda la clase un proyecto de periódico colegial. La actividad se desarrolla como sigue:

1- El educador advierte a los adolescentes que el objetivo principal de la actividad no es tanto elaborar un periódico colegial, cuanto poner en práctica las consignas dadas sobre cómo ejercitar la responsabilidad solidaria entre ellos. Que no se trata de hacer "mi periódico", sino " el periódico que satisfaga a todos".

2- Se elige entre todos un Director o Coordinador.

3- Se eligen entre todos las posibles secciones de que constará el periódico, atendiendo a los intereses de los que va a ir destinado, su título, periodicidad, etc.

4- La clase se divide en grupos de seis o siete miembros.

5- Cada miembro del pequeño grupo se responsabiliza y trabaja durante unos minutos de una de las secciones previstas. Se trata de que elabore, con ayuda de algunos periódicos, si le fuere necesario, un proyecto de lo que podría ser su sección.

6- Puesta en común en el pequeño grupo para coordinar el trabajo y elaborar un proyecto completo del periódico.

c) Puesta en común:

Se trata de que todos los pequeños grupos ahora reunidos, traten de conjuntar las iniciativas de cada uno en la elaboración de un proyecto común de periódico.

d) Al final de la actividad, aunque se prevee larga, no debe faltar un tiempo de reflexión sobre el modo como tanto el coordinador como el resto del equipo han puesto en práctica las consignas y estrategias dadas sobre el compromiso y responsabilización solidaria; sobre las dificultades que han encontrado en ello, el modo como han intentado superarlas y sugerencias para su mejora.

e) Generalización:

- Proponer a los adolescentes la realización de ciertas actividades académicas en grupo en las que todos los adolescentes tengan ocasión de poner en práctica las estrategias señaladas sobre el modo de influir en sus compañeros para conseguir una mayor responsabilización solidaria.

- Concientizarles de la importancia de responsabilizarse solidariamente en la marcha de ciertas actividades colegiales, deportivas, etc.

f) Trabajos sugeridos para la semana:

- ¿En qué te vas a responsabilizar esta semana en tu casa y vas a estimular a los que te rodean a responsabilizarse para que las cosas marchen en ella mejor?.

- En tu clase hay cosas que para que marchen bien dependen de todos un poco: limpieza, orden, trabajo, relaciones, etc. De qué te vas a responsabilizar y vas a estimular a tus compañeros para que se responsabilicen para que las cosas marchen mejor?.

Q U I N T A P A R T E  
CONCLUSIONES GENERALES  
DE ESTA INVESTIGACION:

## **CONCLUSIONES GENERALES**

El objetivo principal de esta investigación recordemos que era la elaboración de un programa para el desarrollo de la competencia social de los alumnos de Educación Secundaria. Para lograr este objetivo general nos hemos propuesto una serie de objetivos específicos y metas particulares orientados a fundamentar científicamente este programa y al mismo tiempo asegurarle un máximo de efectividad. Procede en este momento reformular cuales de estos objetivos y metas creemos haber alcanzado y cuáles son las conclusiones más principales a que nos lleva esta consecución.

### **1.- Hallazgo de un nuevo modelo explicativo de competencia para la adaptación social de los alumnos de Educación Secundaria:**

En esta investigación se propone un modelo teórico del constructo "competencia para la adaptación social de los alumnos de adolescentes, alumnos de Educación Secundaria". La elaboración de este modelo ha sido precedida de una extensa revisión bibliográfica sobre los estudios más relevantes que en este área han intentado delimitar los componentes de este constructo. La aportación del presente trabajo, por lo que a la revisión bibliográfica

fica se refiere, se concreta en el estudio de la amplitud y diversidad de conductas consideradas por los investigadores en dicho constructo: Sus elementos aglutinantes y progresiva importancia dada a algunas dimensiones que se repiten de un estudio a otro.

El posterior contraste empírico de este modelo teórico, que se ha realizado a través de diversos análisis exploratorios y confirmatorios de los resultados obtenidos en la aplicación de nuestra batería de escalas a una muestra de adolescentes, ha confirmado de forma bastante ajustada la hipótesis general de que se partía en esta investigación: las relaciones sociales de los adolescentes están mediatizadas por una serie de variables actitudinales (intereses, valores, sentimientos, tendencias) y cognitivas (procesos, estrategias), que les facilitan o dificultan la adaptación social de los adolescentes, según los casos. Estas variables forman parte de lo que hemos dado en llamar "competencia social del individuo".

### **1.1.-Las actitudes sociales como variables de la competencia social de los alumnos de Educación Secundaria.**

El estudio pormenorizado de estas variables así como de su papel mediador en la adaptación social de los alumnos de Educación Secundaria nos ha llevado a las siguientes conclusiones:

1.1.1.- Las variables actitudinales presentan los adolescentes, alumnos de Educación Secundaria, una **estructura trifactorial jerárquicamente organizada en dos niveles:**

a) Un **primer factor** de nivel superior, al que hemos denominado **prosocial**, por cuanto predispone a la creación de relaciones sociales positivas. Este factor es predictor de una buena adaptación social.

En él cabe considerar a su vez dos factores de nivel inferior que aluden a dos dimensiones sociales distintas:

- la solidaridad, supone relaciones basadas en el respeto mutuo, colaboración, ayuda, empatía y asertividad.
- el liderazgo social, supone relaciones basadas en la toma de iniciativa y dirección en la planificación y organización de actividades para el grupo.

b) Un **segundo factor** de nivel superior, al que hemos denominado **antisocial**, por cuanto predispone a las relaciones coercitivas. Es predictor de mala adaptación social.

En él cabe considerar a su vez dos factores de nivel inferior que aluden a dos dimensiones sociales distintas:

- la agresividad, supone una actitud hostil, deseo de producir mal a los otros.
- la dominancia, supone relaciones de poder, imponerse sobre los otros en propio provecho.

c) Un **tercer factor** de nivel superior, al que hemos denomi-

nado **asocial**, por cuanto implica la simple inhibición frente a las relaciones sociales. Es predictor, como el anterior factor, de mala adaptación social. En él cabe considerar a su vez dos factores de nivel inferior que aluden a dos dimensiones distintas:

- el retraimiento, lleva a no relacionarse con los demás debido a la falta de interés.

- la timidez-ansiedad; lleva también a no relacionarse con los demás, pero por miedo a dicha relación.

1.1.2.- Estas variables actitudinales presentan a su vez una **estructura bipolar:**

a) En el **polo positivo** se sitúan las variables actitudinales pertenecientes al factor prosocial. Forman parte de la competencia social de los adolescentes, alumnos de Educación Secundaria, por cuanto son variables actitudinales que facilitan su interacción adaptativa con el medio.

b) En el **polo negativo**, se sitúan las variables pertenecientes a los factores antisocial y asocial. Forman parte de la incompetencia social de los adolescentes por cuanto son variables actitudinales que dificultan su interacción adaptativa con el medio.

**1.2.- El pensamiento social como variable de la competencia**

**social de los alumnos de Educación Secundaria:**

El estudio del pensamiento en los alumnos de Educación Secundaria y el modo como éste mediatiza en ellos su adaptación social nos ha llevado a las conclusiones siguientes:

1.2.1.- Existen una serie de variables cognitivas **correlacionadas con cada uno de los tres factores actitudinales** anteriormente señalados.

a) **Con el factor primero, prosocial,** se correlacionan:

\* las variables perceptivas referentes a las expectativas positivas sobre las relaciones, atribución causal interna y controlable y percepción del hogar como democrático y acogedor.

\* la variable referente al estilo cognitivo reflexividad.

\* las variables relacionadas con la habilidad en el uso de estrategias cognitivas en la solución de problemas sociales.

b) **Con el factor segundo, antisocial,** se correlacionan:

\* las variables perceptivas referentes a las expectativas negativas sobre las relaciones, atribución causal externa e incontrolable y percepción del hogar como autoritario y hostil.

\* las variables referentes a los estilos cognitivos impulsividad, independencia y convergencia.

\* las variables referentes a la inhabilidad en la solución de problemas.

c) **Con el factor tercero, asocial**, se correlacionan prácticamente las mismas variables cognitivas señaladas en el factor antisocial.

1.2.2.- Estas variables cognitivas, al igual que los factores actitudinales, con los que se encuentran relacionados, **presentan una estructura bipolar**:

a) En el **polo positivo** se sitúan las mismas variables cognitivas correlacionadas con el factor prosocial, por cuanto como él son predictoras de una adaptación adecuada. Constituyen, conjuntamente con las variables del factor prosocial, la **competencia social** de los adolescentes.

b) En el **polo negativo** se sitúan las mismas variables cognitivas correlacionadas con los factores antisocial y asocial, por cuanto como ellos son predictoras de inadaptación. Constituyen, juntamente con las variables de estos dos factores, la **incompetencia social** de los adolescentes.

**2.-Elaboración de unos instrumentos de medida de las variables implicadas en nuestro modelo teórico de competencia social de los alumnos de Educación Secundaria.**

Para lograr los anteriores resultados nos ha sido necesario

elaborar unos instrumentos de medida que se ajustasen a la estructura del modelo teórico propuesto sobre la competencia social de los alumnos de Educación Secundaria.

Después de dos aplicaciones sucesivas a diferentes grupos de adolescentes y el estudio de los datos obtenidos en ellas, la batería definitiva ha quedado reducida a 8 escalas de actitud social y 10 de pensamiento social para las que se han conseguido índices de fiabilidad y validez criterial aceptables para este tipo de escalas.

Pero nuestra pretensión al elaborar estas escalas sobrepasaba su mero empleo en esta investigación. Mérito de la misma pensamos que es el haber contribuido a que los profesionales puedan disponer de un repertorio de pruebas científicas y eficaces con que explorar la competencia social de los adolescentes, alumnos de Educación Secundaria; por cuanto, además de encajar dentro de un sistema teórico de amplio alcance en psicopedagogía, se apoyan en una buena base empírica y un adecuado valor psicométrico .

**3.- Reunión de una serie de datos objetivos y normalizados sobre el modo concreto como se distribuyen en la población de estudiantes de Educación Secundaria cada una de las variables implicadas en nuestro modelo causal de competencia social.**

Los datos obtenidos en la aplicación de las escalas a diferentes muestras de adolescentes están destinados a servir como punto de referencia obligado no solo en la elaboración concreta de nuestro programa de enseñanza de la competencia social a los alumnos de Educación Secundaria, sino en su posterior aplicación individualizada a estos por parte de sus profesores.

El análisis de datos nos ha llevado a las siguientes conclusiones que tendrán que tenerse muy en cuenta en una y otra tarea:

**3.1.-Referentes al nivel de desarrollo de la adaptación social de estos alumnos de Educación Secundaria y necesidades más perentorias de los mismos:**

a) En todas las escalas positivas de actitud social las puntuaciones medias empíricas obtenidas por estos alumnos son superiores al punto central de la medida de la escala; mientras que en las escalas negativas de actitud social las puntuaciones empíricas obtenidas por estos mismos adolescentes son inferiores a este punto central. Lo cual nos indica el adecuado e incluso alto nivel de aprecio que para la generalidad de estos alumnos supone el establecimiento de relaciones sociales confiadas, francas y cargadas de significado, así como la menor relevancia de la presencia en ellos de actitudes aversivas e inhibidoras en las relaciones interpersonales.

b) En las escalas de pensamiento social sus puntuaciones empíricas medias obtenidas en las escalas facilitadoras de adap-

tación social son, por el contrario, inferiores al punto central de la medida de la escala; mientras que las puntuaciones empíricas medias obtenidas en las escalas inhibitorias son superiores a este punto central. Lo que nos viene a indicar, si comparamos estos resultados con los obtenidos en las escalas de actitudes, que las dificultades de adaptación social de estos alumnos se sitúan en ellos, preferentemente, no tanto en el área de dichas actitudes e intereses cuanto en un peor funcionamiento de los procesos cognitivos que entran en juego en dicha adaptación.

### **3.2.- Referentes a las características diferenciales en el desarrollo social de estos alumnos de Educación**

#### **Secundaria:**

Un análisis diferencial de los resultados obtenidos en esta muestra de adolescentes nos lleva a las conclusiones siguientes:

a) Existen una serie de diferencias en el desarrollo de la competencia social de estos adolescentes relacionadas con su **edad y el curso escolar** en que se encuentran y cuyo común denominador es que con el incremento de ambos factores se presenta en ellos un mayor desarrollo de las variables positivas que integran dicha competencia.

b) Existen igualmente una serie de características diferenciales relacionadas con el **sexo** de estos adolescentes y cuyo

común denominador es que las chicas presentan, en general, una socialización más desarrollada que la de los chicos.

c) Existen también una serie de características diferenciales relacionadas con el **talante educativo de los padres** en relación con sus hijos y cuyo común denominador común es que los adolescentes educados en un medio acogedor y democrático muestran un mejor desarrollo de su adaptación social; mientras que los educados en un medio hostil y autoritario lo muestran peor.

d) Las diferencias relacionadas con el **tipo de centro educativo** (privado o público) son, en general, escasas y poco significativas.

### **3.3.- Referentes a las agrupaciones que cabe distinguir entre estos alumnos de Educación Secundaria según el nivel de desarrollo de su adaptación social:**

Un análisis clusters de los resultados obtenidos en la aplicación de las escalas a esta muestra de alumnos nos indica cómo estos sujetos se encuadran en tres conglomerados de características propias y muy bien definidas que, en líneas generales, se diferencian por la mayor o menor presencia en ellos de los tres grandes grupos de variables señaladas en nuestro modelo de competencia social:

a) Un primer grupo, numeroso, que se caracteriza por el predominio en los alumnos que lo componen de las variables **prosociales**. Está constituido este grupo, mayoritariamente, por chicas. Además, en su conjunto, está formado por sujetos procedentes de hogares acogedores y democráticos.

b) Un segundo grupo, minoritario, que se caracteriza por el predominio en los alumnos que lo componen de las variables **antisociales**. Está constituido este grupo, mayoritariamente, por chicos. Además, en su conjunto, está formado por sujetos procedentes de hogares hostiles y autoritarios.

c) Un tercer grupo, el más numeroso de los tres, que se caracteriza por el predominio en los alumnos que lo componen de las variables **asociales**. Su constitución no guarda relación con el sexo de sus componentes pero sí con la procedencia de hogares menos acogedores y autoritarios.

#### **4.- Elaboración de un programa de enseñanza de la competencia social para los alumnos Educación Enseñanza:**

El objetivo de este programa, como ya ha quedado formulado al comienzo de esta investigación, es la enseñanza de aquellas variables actitudinales, cognitivas y procedurales que, según nuestro modelo teórico de adaptación, se encuentran más implica-

das en el desarrollo social de los alumnos de Segunda Enseñanza y que, según la prospección realizada posteriormente en una muestra representativa de estos alumnos, requieren una atención pedagógica más perentoria.

En su elaboración se han tenido en cuenta todos los hallazgos realizados en nuestra investigación expuestos anteriormente así como las orientaciones de la moderna pedagogía sobre este tipo de enseñanza, con el fin de fundamentar este programa lo más científicamente posible y asegurarle, al mismo tiempo, una máxima efectividad.

He aquí las características más relevantes de este programa:

a) Es un programa destinado a ser desarrollado preferentemente **en el centro escolar, dentro del curriculum explícito, con procedimientos cercanos a los de la instrucción e impartido por los profesores apoyados y ayudados por expertos.** Lo que supone la necesidad de una cierta preparación y motivación previa del profesorado.

b) Se presenta este programa a través de **una serie de módulos jerárquicamente secuenciados** en cada uno de los cuales se afronta la enseñanza de una de las variables contempladas en nuestro modelo teórico, atendiendo a su nivel de urgencia pedagógica y complejidad de aprendizaje.

c) Cada una de estas variables se aborda en cada módulo **por pasos** de menor a mayor complejidad y dificultad de aprendizaje.

d) En cada paso se propone el aprendizaje de una serie de **estrategias sociales** en relación con las variables actitudinales o cognitivas objeto de enseñanza.

e) En este programa se considera importante asegurar en el aprendizaje de los alumnos la **generalización y transferencia del mismo a los diferentes contextos donde estos viven y tienen que interactuar (escolares, familiares, ambientales)**.

f) En el desarrollo de este programa es fundamental la **cooperación de los padres de los alumnos**.

##### **5.-Precauciones en la interpretación de estos resultados:**

El optimismo en la enumeración de los anteriores hallazgos logrados en nuestra investigación no nos impide el ser conscientes del carácter provisional y limitado de algunos de ellos, lo que nos debe llevar a interpretarlos con una cierta cautela.

Así, por ejemplo, si afirmamos que nuestro modelo teórico de competencia social resulta, según los datos obtenidos en su contraste empírico, bastante ajustado a la realidad psicopsicológica de los adolescentes alumnos de Educación Secundaria,

con esto no queremos decir que forzosamente tenga que ser el más apropiado. Caben, pensamos, otros posibles modelos explicativos de la competencia social en estos adolescentes; por lo que es necesario que la investigación siga avanzando aun más en este campo. La búsqueda de modelos teóricos y su correspondiente contraste empírico han de ser el camino que ha de conducir, en el futuro, los trabajos que pretendan explicar las variables implicadas en la competencia social de los adolescentes y sobre los que se ha de fundamentar todo intento de elaboración de programas orientados a la enseñanza de estas variables en el centro escolar.

Algo similar cabría decir del programa de enseñanza de la competencia social a los alumnos de Educación Secundaria, que presentamos en la última parte de esta investigación. Pese a la base sólidamente científica sobre la que ha sido elaborado y a la experiencia aportada por los educadores que han intervenido en su diseño, la realidad es que aun no ha sido evaluado ni contrastado empíricamente. Esto nos debe llevar, pues, del mismo modo, a juzgar sobre la adecuación y eficacia de su aplicación en la escuela, con una cierta cautela. El objetivo de su elaboración aquí es solo presentar un proyecto que sirva como referente a los educadores en su acción pedagógica. Su evaluación y contraste empírico escapa a los objetivos de esta investigación, si bien nos preocupa en gran manera, por lo que confiamos será la tarea sobre la que podremos ocuparnos en un futuro próximo.

Pero este programa, además, y pese al juicio altamente posi-

tivo emitido por algunos especialistas que lo han analizado posteriormente a ser elaborado, en modo alguno pretendemos que sea algo absoluto y excluyente de otras posibles iniciativas enriquecedoras por parte de cuantos se ocupan de este tipo de enseñanza; sino que su intencionalidad es más bien marcar una serie de criterios y líneas de acción que, a partir de los hallazgos de nuestra investigación y según las orientaciones de la moderna pedagogía, nos parecen los más razonables y eficaces para la enseñanza-aprendizaje de las variables presentadas en nuestro modelo teórico de competencia social en los adolescentes alumnos de Educación Secundaria.

**BIBLIOGRAFIA:**

- ACHENBACH, T.M. (1966) The classification of children's psychiatric symptoms: A factor-analytic study. **Psychological Monographs**, 80 (Whole No. 615)
- ACHENBACH, T.M y EDELBROCK, C.S.. (1979). The Child Behavior Profile: Boys aged 12-16 and Girls aged 6-11. **Journal of Consulting and Clinical Psychology**. 47, 223-33.
- ALBERTI, R.E. y EMON, M.L., (1978). Your Perfect Right. San Luis, California: Impact.
- ALVAREZ, A. y COL (1990). **Desarrollo de las habilidades sociales en niños de 3 a 6 años (Guía práctica para padres y profesores)**. Madrid: Visor.
- ALLEN, G.J. y Col. (1976). **Community psychology and the schools**. Hillsdale, Nueva Jersey: Erlbaum.
- ARGYLE, M. y KENDON, A. (1967). "Mental analysis of social performance". En L. Berkowitz (Ed): **Advances in experimental social psychology**. Nueva York: Academic Press.
- ARGYLE, M. (1969). **Social interaction**. Londres: Methuen.
- AXELROD, S. (1973). "Comparison of individual and group contingencies in two special classes." **Behavior therapy**, 4, 83-90.
- BAKKER, C.B., BAKKER-RABDAU, M.K. y BREIT, S. (1978). "The measurement

of assertiveness and aggressiveness". **Journal of Personality Assessment**. 42, 277-284.

- BALDWIN, A.L. y Col. (1945). Patterns of parent behavior. **Psych. Monogr.** 58,3,185.
- BALDWIN, A.L. (1949). The effect of home environment on nursery school. **Chil Development.** 20,40-61.
- BANDURA, A. (1965). "Influence of model's reinforcement contingencies on the acquisition of imitative responses". **Journal of Personality and Social Psychology**, 1, 589-595.
- BANDURA, A. (1969). **Principles of behavior modification.** Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.
- BANDURA, A. (1986). **The social foundation of thought and action: A social cognitive theory.** Englewood Cliffs. N. J: Prentice Hall.
- BARKLEY, R.A. (1983). Specific Guidelines for Defining Hyperactivity in Children (Attention Disorders with Hyperactivity). En B.Lahey and Kazdin (Eds). **Advances in Clinical Child Psychology**, 5
- BECK, A.T. y Col. (1974). The measurement of pessimism: The Hopelessness Scale. **Journal of Consulting Clinical Psychology.** 42,861-865.
- BECKER, W.C. (1964). "Consequences of different kinds of parental discipline". en M,L,HOFFMAN (Eds). **Review of Child Development Research**, vol I. Nueva York: Russel Sage.
- BECKER, R.E. y HEIMBERG, R.G. (1985). "The assertive job-hunting survey". **Measurement and Evaluation in Guidance**, 13, 43-48.
- BEHAR, D y STEWART, M,A. (1982). "Aggressive conduct disorder of children". **Acta Psychiatrica Scandinavica**, 65,210-220.
- BLANCO, A. (1981). "Evaluación de habilidades sociales". En R.

- FERNANDEZ y J. A. I. CARROBLES (Eds) . **Evaluación conductual: Metodología y evaluación.** Madrid: Pirámide.
- BORNSTEIN, M., BELLACK, A. S., y HERSEN, H., (1980). "Social Skills training for highly aggressive children in an impatient psychiatric setting". **Behavior Modification**, 4, 173-186.
- BOUIZA, J. J. (1987). "Evaluación y entrenamiento de habilidades sociales en la escuela". **Rev. Puerta Nueva**, 3, febrero, 33-36
- BOWER, S. H. y BOWER, G. (1976). **Asserting Yourself.** Wesley Publishing. Company. Trad. castellana: Usted es valioso. Buenos Aires: Ed Lidium, . 1982
- BRADY, J. P. (1984). "Social skills training for psychiatric patients (II)" . **American Journal of Psychiatry**, 141. 491-498
- BUCKEY, N y WALKER, H. (1978) . **Modificación de conducta en el salón de la clase.** México: INIE.
- CABALLO, V. E. (1988) **Teoría, evaluación y entrenamiento de habilidades sociales.** Valencia: Promolibro.
- CANALE, J. R. (1977). "The effect of modeling and length of ownership on sharing behavior of children". **Social Behavior and Personality**, 5, 187-191.
- CARNWATH, T y MILLER, D (1986). "Social skills training". En **Behavioral Psychotherapy in Primary Care.** Londres: Academic Press. Trad. castellana: Psicoterapia conductual en asistencia primaria: Manual práctico. Barcelona: Martínez Roca, 1989
- CARRASCO, I. (1983) ." El entrenamiento en la aserción". En MA-

YOR.J y LABRADOR, F, J. **Manual de modificación de conducta.**

**Madrid:** Alhambra Universidad. 430-452.

CARROBLES, J, COSTA. M, DEL SER. T y BARTOLOME. P. (1986).

"Depresión y entrenamiento asertivo". En **La práctica de la terapia de la conducta. Valencia:** Promolibro. 91-112

CHRISTOFF, K. A. y Col (1985). " Social Skills and Social Problems Solving Training Training for Sky Young adolescents". **Behavioral Therapy, 16, 468-477.**

CIDAD, E.(1986). **Modificación de conducta en el aula e integración escolar.** Madrid: Cuadernos de la UNED.

CLARK,J.V. y ARROWITZ.M.(19759.Social anxiety and self-evaluation of interpersonal performance.**Psych.Reports,36.211-221.**

CLARIZIO, R. (1978). " Contrato de contingencias". En ROBERTS. T. **Psicología aplicada a la educación.** Vol II. Madrid: Narcea

CLEMES, H. , BEAR. R. y CLARK. M. (1987). **Cómo desarrollar la autoestima en niños y adolescentes.** Madrid: Ed Debate.

COWEN, E.L., DORR,D., CLARFIELD,S., KRELING,B., McWILLIAMS,S.A., PO-KRACKI,F., PRATT,D.M., TERRELL,D., y WILSON,A., (1973). "The

AML: A quick-creening device for early identification of school maladaptation". **Journal of Community Psychology,1,12-**

35. CURRAN, J. P. (1985) Social Skills Therapy: "A modal and a treatment". En R,M,TOURNER y L.M.ASCHER (Eds). **Evaluating behavioral therapy outcome.** Nueva York: Springer.

CURRAN, J,P., CORRIVEAU,D,P., MONTI,P,M., y HAGERMAN,S,B,.(1980).

"Social skills and social anxiety: Self-report measurement in

psychiatric population. **Behavior Modification**, 4, 493-512.

CURRAN, J.P. y GILBERT, F.S. (1975). "A test of the relative effectiveness of systematic desensibilization program and a interpersonal skills training program with date anxious subjects". **Beh. The.**, 1975, 78, 6, 510-521.

CURRAN, J. P. y MONTI. P. M. (Eds) (1982) **Social Skills Training: A practical handbook for asseessment and treatment.**  
Nueva York: Guilford Press.

- DE BONO. (1987) . **Cort-1, Abre tu mente.** Valencia: Universidad de Valencia.
- DIAZ-AGUADO, M. J. (1986) **El papel de la interacción entre iguales en la adaptación escolar y el desarrollo social.** Madrid: Centro Nacional de Investigación y Documentación Educativa.
- DIAZ AGUADO, M. J. (1992). **Programa para favorecer la tolerancia en contextos técnicamente heterogéneos.** Madrid. Editorial de la Universidad Complutense.
- DISHION, T. J., LOEBER, R., SOUTHAMER-LOBER, M. y PATTERSON, G. R. (1984). "Skill deficits and male adolescent delinquency. **Journal of Abnormal Child Psychology**, 12, 37-54.
- DODGE, K. A. (1985): Facets of Social Interaction and the Assessment of social competence in children. En B. H. Schneider y Col (Eds) : **Children's Peer Relations: Issues in Assessment and Intervention.** (pp 3-22). Nueva York: Springer Verlag.
- DOUGLAS, V. (1972). "Stoop, Look and Listen: The Problem of Sustained Attention and Impulsive Control in Hyperactive and Normal Children". **Canadian Journal of Behavioral Science**, 4, 159-282.
- DOUGLAS, V. (1976). "Perceptual and Cognitive Factors as Determinants of Learning Disabilities: A Review Chapter with Special Emphasis of Attentional Factors. En KNIGHTS, R y BAK-DURLAK, J. A., y MANNARINO, A. P., (1977). "The social skills development program: Description of a school-based, preventively oriented mental health program for young children". **Journal**

of **Clinical Child Psychology**, 6, 48-52.

- D'ZURILLA, T. J. y GOLDFRIED, M. R. (1971). "Problem solving and behavior modification". **Journal of Abn. Psych.** , 6, 510-521
- EISLER, R.M y Col. (1978). The relation of cognitive variables to the expression of assertiveness. **Beh. Ther.** 9, 419-427.
- ECHEVARRIA, C y col (1969). Relación entre actitudes interpersonales, neuroticismo y rasgos psicopáticos en universitarios españoles. (MMPI y SIV). **Rev. Psicol. Gral. y Apl.** 99-100, 894-901.
- EISLER, R.M., HERSEN, M., y MILLER, P.M. (1974). "Shaping components of assertive behavior with instructions and feedback". **American J. of Psychiatry.** 131, 1344-1347.
- ELLIS, A. y GRIEGER, R. (1980). **Handbook of rational-emotive therapy.** Nueva York: Springer Publishing Company. Trad. cast. Manual de terapia racional-emotiva. Bilbao: Desclée de Brower (1981).
- ELLIS, A., y HARPER, R.A. (1961). **A guide to rational living.** Englewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall.
- EVERS, W.L. y SCHWARZ, J.C. (1973). "Modifying social withdrawal in preschoolers: The effects of filmed modeling and teacher praise". **Journal of Abnormal Child Psychology**, 1, 248-256.
- FAGEN, S. A. , LONG, N. J. y STEVENS, D. J. (1975). **Teaching children selfcontrol: Preventing emotional and learning problems in the elementary school.** Columbus: Charles E. Merrill.
- FLAVELL, J. H. (1981). "Monitoring social cognitive interprise:

- something else that many develop in the area of social cognition". En FLAVELL. J. H. y ROSS. **Social cognitive development**. CAMBRIDGE: Cambridge University Press.
- FREY, W. (1976). Generalization between areas of assertiveness: Assertiveness and depression. **Doctoral Dissertation Abstracts International**.
- FURNHAM, A. (1986). **Social behavior in context**. Londres: Lawrence Erlbaum.
- GALASSI, J. P. , GALASSI. M. D. y LITZ. M. D. (1974) ." Assertive Training in groups using video feedback". **Journal of Counseling Psychology**. 21, 390-394
- GALASI, J.P., y GALASI, M.D. (1977). "Assessment procedure for assertive behavior". En R.E. ALBERTI (Ed) . **Assertiveness: Innovations, applications, issues**. San Luis Obispo, CA: Impact.
- GIL, F. (1980) "Entrenamiento en habilidades sociales. El procedimiento "eficacia personal" de Liberman". En **Rev. de Ps. Gral y Apli**. 1980, 35. 969-983.
- GIL, F. (1981). **Eficacia de distintos métodos en el entrenamiento de la habilidad social de hablar en público**. Madrid: Tesis doctoral no publicada. Univ. Complutense.
- GIL, F. (1983) "Entrenamiento en habilidades sociales". En **Mayor. J. y Labrador. F. J. Manual de modificación de conducta**. Madrid: Alhambra. 399-429
- GLUECK, S. y GLUECK, E.T. (1950). **Unravelling juvenile delinquency**. Cambridge, M.A: Harvard Press

- GLUECK, S. y GLUECK, E.T. (1968). **Delinquents and nondelinquents in perspective**. Cambridge, M.A: Harvard University Press.
- GOLDEN, M. (1981). "A measure of cognition within the context of assertion." **Journal of research and treatment**. Nueva York: Plenum Press.
- GOLDFRIED, M. R. y GOLDFRIED, A. P. (1975) . "Cognitive Change Methods". En F. N. KANFER (Eds) . **Helping people change**. Nueva York: Pergamon.
- GOLDFRIED, M.R. y GOLDFRIED, A.P. (1980). "Cognitive change methods". En KANFER, F.H., y GOLDSTEIN, A.P. **Helping People Change**. Nueva York: Pergamon Press.
- GOLDSTEIN, H. (1974) **The social learning curriculum**. Columbus: Charles E. Merrill.
- GOLDSTEIN, A. P. y KELLER, H. R. (1983) . "Aggression prevention and control: Multitargeted, multi-channel, multi-process, multi-disciplinary". En Centre for Research on Aggression (ed) . **Prevention and control of aggression**, 338-350. Nueva York: Pergamon Press.
- GOLDSTEIN, A. P. y KELLER, H. R. (1987) . **Aggressive behavior: Assesement and intervention**. Nueva York: Pergamon Press.
- Trad cast, : **El comportamiento agresivo**. Bilbao: Desclée de Brower.
- GOLDSTEIN, A. P. y SHERMAN, M. , GERSHAW, N. J. , SPRAFKIN, R. P., y GLICK, B. (1978) "Training aggressive adolescents in prosocial behavior". **Journal of Youth and Adolesence**, 7, 73-92.

- GOLDSTEIN, A. P., SPRAFKIN, R. P., JANE, N., y KLEIN, P. (1980). **Skillstreatming the Adolescent**. Nueva York: Plenum Press. Trad. castellana Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia. Barcelona: Martínez Roca. 1989.
- GONZALEZ PORTAL, M. D. (1989) . **VARIABLES MODULADORAS DE LA CONDUCTA PROSOCIAL: LOS VALORES PROSOCIALES**. Comunicación presentada en el II Encuentro Ibérico de Terapia del Comportamiento, Cádiz.
- GONZALEZ PORTAL, M. D. (1992) . **CONDUCTA PROSOCIAL. EVALUACIÓN E INTERVENCIÓN**. Madrid: Morata.
- GORDON, L. V. (1991) . **CUESTIONARIO DE VALORES INTERPERSONALES (SIV)** . Madrid: TEA.
- GRIFFITHS, R. D. P., (1974). "Videotape feedback as a therapeutic technique: retrospect and prospect". en **Beh, Res. and Th**, 12, 1-8.
- GROUNDLAND, H., y ANDERSON, C. (1963), "Personality characteristics of socially accepted, socially neglected and socially rejected junior high school pupils". En J. SEIDMAN (Ed), **Educating for mental health**. Nueva York: Cromwell.
- HALLAHAN, D. P. y KAUFFMAN. J. M. (1982) Trastornos socioemocionales. En **Las dificultades de aprendizaje**. Madrid: Anaya.
- HAMBLIN, R., HATAWAY, C., y WODARRSKI, J. (1978). "Contingencias de grupo, preceptoria por parte de los compañeros y logro académico acelerado". En ULRICH, R. **Control de la conducta humana**. vol 3. México: Trillas.
- HERSEN, M., EISLER, R. M., MILLER, P., JOHNSON, M. y PINKSTON, S. (1973)

- "Effects of practice, instruction and modeling on components of asseriveness behavior". en **Beh.Res.Ther.** 11, 447-451.
- HIGGINS, E. T. (1981). " Role taking and social judgment: alternative developmental perspectives and processes".  
En **Flavell. J.H. y Ross. L. Social cognitive development.**  
Cambridg: Cambridge University Press.
- HIROTO, D.S. (1974). Locus of control and learned helplessness. **Journal of Experimental Psychology**, 102, 187-193.
- HOFFMAN, D.A. (1978). Field independence and intelligence. **J. Educ. Psych.** 70, 827-832.
- HOUSTON, B.K. (1971). Control over stress, locus of control and response to stress. **Journal of Personality and Social Psychology**, 21, 249-255.
- JIMENEZ, F. (1977) . **La comunicación interpersonal. Ejercicios educativos.** Madrid: ICCE.
- JOHNSON, D.W., (1980). "Group processes". En McMILLAN, J.H., **The social psychology school learning.** Nueva york: Academic Press.
- JOHNSON, D.W. y AHLGREN, A., (1976). "Relationship between student attitudes about cooperation and competition and attitudes toward schooling. **Journal of Educational Psychology**, 68, 92-102.
- JOHNSON, D.W., y JOHNSON, A., (1978). "Social interdependence with instruction" **Journal of Research and Development in Education**, 12.
- JONES, R. (1969) . **A factored measure of Ellis' Irrational Belief**

**System.** Tesis doctoral sin publicar.

JONES, W.H., y RUSSELL, D. (1982). "The Social Reticence Scale: An Objective instrument to measure shyness. **Journal of Personality Assessment**, 46, 629-631.

KANFER, F. H. (1975). "Autocontrol en niños: investigación y teoría" En PELECHANO, V. **1º symposium sobre aprendizaje y modificación de conducta en ambientes educativos**. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

KANFER, F.H. y PHILLIP, J.S. (1970). "Learning foundations of behavior therapy". Nueva York: Wiley.

KAUFMAN, J.M., GORDON, M.E., y BAKER, A. (1978). "Being imitated: Persistence of and efecto. **Journal of Genetic delinquents**.

**Journal of Consulting and Clinical Psychology**, 132, 313-320.

KAZDIN, P.H. (1975). "The effect of modelin identity and fear relevant similarity on cobert modeling". En **Beh. Ther.**, 5, 624-636

KAZDIN, P.H. (1976). "Effects of covert modeling and mode reinforcement on assertive behavior. En **J. Abn Psych.** 240-252.

KAZDIN, P.H. (1979). "Effects of covert modeling and coding of modeled stimuli on assertive behavior." En **Behav, Res. Ther.**, 17, 56-61

KAZDIN, A. E. (1985). **Treatment of Antisocial Behavior in Childrens and Adolescents**. Illinois: The Dorsey Press. Trad.

castellana: Tratamiento de la conducta antisocial en la infancia y adolescencia. Barcelona: Martínez Roca. 1988

KELLER, M. y CARLSON, P., (1974). "The use of symbolic modeling to promote social skills in preschool children with low levels

- of social responsiveness". **Child Development**, 45, 912-919.
- KELLER, F. y RIBES, E. (1973) . **Modificación de conducta. Aplicaciones a la escuela**. México: Trillas.
- KELLY, J. A. (1980). **Social Skills Training. A Practical Guide for Interventions**. Nueva York: Springer Publishing Co. Trad. castellana: Entrenamiento de las habilidades sociales. Bilbao: Desclée de Brouwer. 1987.
- KELLY, J. A., FREDERIKSEN, L.W., FITTS, H., y PHILLIPS, J. (1978). "Training and generalization of commendatory assertiveness: A controlled single subject experiment". **Journal of Behavior and Experimental Psychiatry**, 9, 17-21
- KENDAL, PH., PADAVER, W.. y ZUPAN, B. (1980) . **Developing Self-Control in Children. Manual of Cognitive-Behavioral Strategies**. Minnesota: University of Minnesota.
- KENDALL, PH. y WILLOOX, L. E. (1979). " Self-Control in Children: Development of a Rating Scale". **Journal of Consultin and Clinical Psychology**. 47, 1020-1029.
- KIPPER, D. (1977). The Kahn Test of symbol arrangement and criminality. **J. of Consulting and Clinical Psych.** 37, 151-154.
- KOHN, M., (1977). **Social competence, symptoms and underachievement in childhood: A longitudinal perspective**. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.
- KOHN, M., y ROSMAN, B., (1972) "Relationship of pre-school social-emotional functioning to later intellectual achievement". **Developmental Psychology**, 11, 445-452.

LADD, G.W., (1979). **Social skills and peer acceptance: Effects of social learning method for training verbal social skills.**

Presentado en el Biennial Meeting of Society of Research in Child Development, San Francisco.

LANGE, A. J. (1981). "Entrenamiento cognitivo-conductual de la asertividad". En ELLIS, A y GRIEGER, R. (Eds) . **Manual de terapia racional emotiva.** Bilbao: Desclée de Brouwer. pp 309-324

LANGE, A. J. y JAKUBWSKI, P. (1976) . **Responsible assertive behavior.** Campaign IL: Research Press.

LAZARUS, A.A. (1976). "Behavior rehearsal vs. non-directive therapy vs. advice in affecting behavior change." **Behavior Research and Therapy**, 4, 209-212.

LEARY, M.R., (1983). "A brief version of the Fear of Negative Evaluation Scale." **Personality and Social Psychology Bulletin**, 9, 371-375.

LEDINGHAM, J.E., y SCHWARTZMAN, A.E. (1984). "A 3-year follow-up of aggressive withdrawn behavior in childhood: Preliminary findings." **Journal of Abnormal Child Psychology**, 12, 157-168.

LEE, D.Y., HALLBERG, E.T., SLEMON, A.G., y HAASE, R.F., (1985). "An Assertiveness Scale for Adolescents. **Journal of Clinical Psychology**, 41, 51-57.

LIBERMAN, R.P., KING, L.W., DE RISI, W.J., y McCANN, M. (1975). **Perseus: effectiveness: guiding people to assert themselves and improve their social skills**, Research Press, Champaign.

- LINEHAN, M. M. (1984). " Interpersonal effectiveness in assertive situations". En E.E.BLECHMAN (eD) **Behavior modification with women**. Nueva York: Guilford Press.
- LOPEZ, F. (1990). Desarrollo social y de la personalidad. En J. Palacios y Col: **Desarrollo Psicológico y Educación**. pp99-112. Madrid: Alianza.
- LOPEZ, F. (1991): **La inserción del desarrollo Socio-Personal en el currículum escolar**. Ponencia presentada en el Seminario: Desarrollo del Currículum Escolar en el ámbito Socio-Personal. Sevilla: ICE.
- LOWE, M.L., CUVO, A.J., (1976). "Teaching coin summation to the mentally retarded. **Journal of Applied Behavior Analysis**. 9, 483-489.
- MARHALL, R.J., y McCANDLESS, B.R. (1974). "A study in prediction of social behavior of preschool children". **Child Development**, 28, 149-159.
- MATSON, J.L., KAZDIN, A.E., y ESVELDT-DAWTON, K., (1980). "Training interpersonal skills among mentally retarded and socially dysfunctional children". **Behaviour Research and Therapy**, 18, 419-427.
- MATSON, J.L., ROTATORI, A.F., y HELSEN, W.J. (1983). "Development of rating scale to measure social skills in children: The Matson Evaluation of Social Skills with Youngster (MESSY). **Behaviour Research and Therapy**, 21, 335-340.
- McFALL, R.M., y MARSTON, A.R., (1970). "An Experimental investigation of behavior rehearsal, modeling and coaching to assertion training. **Journal of Abnormal Psychology**, 81, 199-218.

- McFALL, R.M. y TWENTYMAN, C. (1974). "Four experiments on the relative contributions of rehearsal, modeling and coaching to assertion training". **J. Abn. Psych.**, 81, 199-218.
- MEDLAND, M.B. y STACHNIK, T.J., " Good-behavior game: A replication and systematic analysis. **Journal of Applied Behavior Analysis**. 5, 45-51.
- MEICHEMBAUM, D.H., (1977). **Cognitive-Behavior Modification: An Integrative Approach**. Nueva York: Helmun Press.
- MEICHEMBAUN, D.H. y GOODMAN, J. (1971). "Examination of model characteristics in reducing avoidance behavior". **J. Person. and Social Psych.**, 17, 298-307.
- MEICHEMBAUN, D.H. y GOODMAN, J. (1976). "Critical Questions and Methodological Problems in Studing Private Speech. En ZIRIN, Z. (Ed). **Developmental Self Regulation Trough Speech**. Nueva York: Wiley.
- MEICHEMBAUM, D. H. y GOODMAN. J. (1981) ." Entrenar a los niños impulsivos a hablarse a sí mismos: un método para desarrollar el autocontrol". En ELLIS, A. y GRIEGER. R. (Eds). **Manual de terapia racional emotiva**. Bilbao: Declée de Brower. 397-417.
- MICHELSON, L. y Col. (1983) . **Social Skills Assessement and Training with Children**. Nueva York: Plenum Press. Trad. cast Las habilidades sociales en la infancia. Barcelona: Martínez Roca, 1987.
- MIRANDA CASAS, A. (1986) . **Hiperactividad y dificultades de**

- aprendizaje.** Valencia: Promolibro.
- MONJAS CASARES, I. (1993). **Habilidades de interacción social.** Valladolid: Trilce.
- MORALEDA, M. (1978) . **Sociodiagnóstico del aula.** Madrid: Marova.
- MORALEDA, M. (1992). **Psicología del desarrollo.** Barcelona: Boixareu.
- MORALEDA, M. (1992) ." Control y modificación de conducta en la escuela infantil". En **Psicología en la escuela infantil.** Madrid: Eudema, 301-323.
- MUGNY, G y PEREZ, J. (1983) . **Psicología social del desarrollo cognitivo.** Barcelona: Anthropos.
- MUÑOZ A. (1992). **Enseñanza de solución de problemas interpersonales en Preescolar con el programa Spivack y Shure.** Málaga: SPICUM.
- MUSITU OCHOA, G. (1983). " La agresividad en el contexto social y escolar. Disciplina familiar, autoestima y variables escolares". En **Investigaciones educativas.** Madrid: CIDE-ICES, 1982-86, 202-203
- NOWISCKI, S y STRICKLAND, B.R. (1971). **A locus of control scale for children.** Presentado en el Annual Meeting of the American Psychological Association. Washintong. D.C.
- NOVACO, R.W. (1978). "Anger and coping with stress: Cognitive behavior intervention. En FOREYT, J.P. y RATHJEN, D.P. (Eds), **Cognitive behavioral therapy: Research and application.** Nueva York: Plenum,
- ODEN, S. y ASHER, D.R. (1977). "Coaching children in social skills

- for friendship making". **Child Development**, 48, 495-506.
- OLLENDICK, T. H. y HERSEN, M. (1979) . "Social Skills training for juvenile delinquents". **Behaviour Research and Therapy**. 17, 547-554
- ORENSTEIN, H., ORENSTEIN, E., y CARR, J.E., (1975) "Assertiveness and anxiety: A correlational study". **Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry**. 6, 203-207.
- PALKES, H. , STEWRAD, W. , KAHANA, B. (1968) ." Proteus Maze Performance of Hyperactive Boys After Training in Self-Direction Verbal Comments". **Child Development**, 39, 817-876.
- PALLARES, M. (1978) . **Técnicas de grupo para educadores**. Madrid: ICCE.
- PANTOJA, L. (1986) . **La autorregulación científica de la conducta**. Bilbao: Universidad de Deusto.
- PEKARIK, E.G., PRINZ, R.J., LIEBERT, D.E., WEINTRAUB, S., y NEALE, J.M., (1976). "The Pupil evaluation Inventory: A sociometric technique for assessing children's social behavior." **Journal of Abnormal Child Psychology**, 4, 83-97.
- PELECHANO, V. (1987). " Habilidades sociales en deficientes mentales adultos". **Siglo Cero**, 109, enero-febrero, 12-24
- PEMBERTON, C. (1952). The closure factors related to temperament. **J. Personality**. 21, 159-175.
- PETERSON, D.R. (1961). Behavioral Problems of middle childhood. **Journal of Consulting Psychology**. 25, 205-209.
- PINKSTON, E.M., REESE, N.M., LE BLANC, J.M., y BAER, D.M., (1972). "In

- dependent control or a preschool child's aggression and peer interaction by contingent teacher attention". **Journal of Applied Behavior Analysis**, 6, 115-124.
- PLATT, J y DUOME, M. J. (1981) **TIPS: Training in Interpersonal Problem Solving Skills**. Philadelphia: Hahnemann. Trad. española por Garrido y Sanchis. Univ. de Valencia, 1994) .
- PORTAL, M.D. (1992) **Conducta prosocial: Evaluación e intervención**. Madrid: Morata.
- PRIESTLEY, P., MCGUIRE, J. FLEGG, D., HELMSLEY, V. y WELHMAN, D. (1978) . **Social Skills and Personal problem Solving**. Londres: Tavistock.
- PROCIUK, T.J. y Col. (1976) . Hopelessness, internal-external locus of control, and depression. **Journal of Clinical Psychology**. 32, 299-300.
- QUAY, H. C. (1964) . "Dimensions of personality in delinquent boys as inferred from the factor analysis of case history data." **Child Development**, 35, 479-484.
- QUAY, H.C. (1966) . " Personality patterns in pre-adolescent delinquent boys. **Educational Psychological Measurement**, 26, 99-110.
- QUAY, H. C. y PETERSON, D. R. (1967) . " Behavior problem checklist". **Children's Research Center**. Univ. of Illinois. Champaign.
- RATHUS, S.A. (1973) . "A 30-item schedule for assessing asserive behavior". **Behavior Therapy**, 4, 398-406.

- RIMM, C, D. y MASTERS, J, C. (1974.1979). **Behavior Therapy: Techniques and Empirical Findings**. Nueva York: Academic Press.
- ROGERS-WARREN, A., y BAER, D.M. (1976). Correspondance between saying and doing: Teaching children to share and praise. **Journal of Applied Behaviour Analysis**. 9, 335-354.
- ROFF, D.M., SELLS, B., y GOLDEN, M.M., (1972). **Social adjustment and personality development in children**. Minneapolis: University of Minesota Press.
- ROSS, .M., ROSS, S.A., y EVANS, T.A. ( 1971). "The modification of extreme social withdrawal by modeling with guided participation". **Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry**, 2, 273-279.
- ROSS, M Y ROSS, S.A. (1976). **Hiperactivity: Research, Theory and Action**. Nueva York: Wiley.
- SACRISTAN, J. G. (1976) . **Autoconcepto, sociabilidad y rendimiento escolar**. Madrid: INCIE.
- SALTER, A. (1949). **Conditioned reflex therapy**. Nueva York : Farrar Stratus and Giroux.
- SANCHEZ, J. R. (1974) . **Dinámica de grupos para educadores**. Madrid: S. M vol 2.
- SCANTZ, C. (1975). The development social cognition. En E.M.Hethington (Ed). **Review of child development research**. Vol 5, Chicago: Uni. Press.
- SCHAEFFER, E y BAYLEY. N., (1963). **Maternal behavior, child behavior and**

- their intercorrelation from infancy through adolesce.** Monographs of Society for Research in Child Development. 28,3.
- SEARS, R.R. y Col.(1957).**Pattern os child rearing.**Nueva York.Harper.
- SILVA, M. y MARTORELL, M. C. (1983) . **BAS-1-2. Bateria de socialización para padres y profesores.** Madrid: TEA.
- SILVA,F. Y MARTORELL,M.C.(1983).**La batería de socialización.**Valencia:Promolibro
- SILVA, M. y MARTORELL, M. C. (1987) . **BAS-3. Bateria de socialización (Autoevaluación)** . Madrid: TEA.
- SILVA, M. y MARTORELL, M. C. (1991) . "La Bateria de Socialización: Nuevos datos sobre estructura y red nomológica". **Evaluación Psicológica/ Psychological Assesment**, vol, 7, 3, 349-367
- SEISDEDOS, N. (1988) . **Cuestionario A-D. Conductas antisociales- delictivas.** Madrid: Ed. TEA.
- SELMAN,R.L y Col (1987):Childhood social regulation of intimacy and autonomy: A developmental-constructionist perspective.En W.M.Kurtines y J.L.Gewirtz (Eds).**Moral Development trough Social Iteraction.**pp43-102.Nueva York:Wiley.
- SLOANE,H.N., (1976). **Classroom management: Remediation and prevention.** Nueva York: Wiley.
- SMITH,R. y SARANSON,I. (1975). "Social anxiety and the evaluation of negative interpersonal feedback". en **J. of Council and Clinic. Psycho.**, 43, 429.
- SOLOMON,D. y Col.(1990).**Creating a caring community:A School-based Program to promote children's sociomoral development.**Ponencia

presentada en el International Symposium on Research on Effective and Responsible Teaching. Friburgo. Suiza.

SPIVACK, G. y SHURE, M. B. (1974) . **Social adjustment of young children: A cognitive approach to real-life problems.** San Francisco: Jossey-Bass

SPIVACK, G., PLATT, J. J. y SHURE, M. (1976) . **The problem-solving approach to adjustment.** San Francisco: Jossey-Bass.

STRAIN, P. S. (1977) . "An experimental analysis of peer social initiations on the behavior of withdraw preschool children: Some training and generalization effects". **Journal of Abnormal Child Psychology**, 5, 445-455.

SUINN, R. M. y RICHARDSON, F. (1971) . "Anxiety management training: a nonspecific behavior therapy program for anxiety control". **Behav. Ther.** 2, 498-510.

SYMONDS, P. M. (1939) . **The psychology of parent-child relationships.** Nueva York: Appleton-Century-Crofts.

TEMPLEMAN, T. L. (1979) . **Cognitive variables in psychopathy.** Ann Arbor, Michigan: University Microfilms.

THORESEN, C. y MAHONEY, M. (1974) . **Autocontrol de la conducta.** México: Fondo de Cultura Económica.

TONER, I. J., MOORE, L. P., y ASHLEY, P. K. (1978) . "The effect of serving as a model of selfcontrol on subsequent resistance to desviation in children. **Journal of Experimental Child Psychology**, 44, 492.

TRIANES, M. V. y MUÑOZ, A. (1994) . **Programa de educación social y afecti-**

- va. Málaga:Delegación de Educación y Ciencia.Puerta Nueva.Serie Experiencias.
- TRIANES,M.V.(1994).Educación de competencia para las relaciones sociales en niños de educacion compensatoria. **II Congreso "Educación Desarrollo y Derechos de los niños"**,14-16 abril, U.Autónoma de Madrid.
- TROWER, P. (1982). "Towards a generative model of social skills: A critique and synthesis". En J.P.CURRAN y MONTI.P.M.(Eds) **Skills Training: A practical handbook for assessment and treatment**. Nueva York: Guilford Press.
- TROWER, P.,BRYANT,B. y ARGYLE,M. (1978) . **Social Skills and Mental Health**. Londres: Methuan.
- ULLMAN, C.A., (1957). "Teacher,peer and tests as predictors of adjustment".**Journal od Educational Psychology**,48,257-267.
- URBAIN, E.S. y KENDAL,P.C.(1980). "Review of social-cognitive problem-solving interventions with children." **Psychological Bulletin**, 88, 109-143.
- VALLES,A.(1994).**Programa de refuerzo de las habilidades sociales**. Madrid:Ed.EOS.
- VILA,J.(1984). " Técnicas de reducción de la ansiedad".En MAYOR,J. y LABRADOR,F.J.**Manual de modoficación de conducta**.Madrid:Alhambra Universidad.
- WEINER,B.(1984).Principles for a theory of student motivation and their application within an attributional framework. En R.Ames y C.Ames. **Research on motivation in education**.Vol11.Nueva

York:Academic Press.

WEISENGER, H. (1982). **Learning to Live Without Violence**. San Francisco: Volcano Press. Trad. castellana: Técnicas para el control del comportamiento agresivo. Barcelona: Martínez Roca, 1988.

WETSCH, J. V. (1988) **Vygotsky y la formación social de la mente**. Barcelona: Paidós.

WILKINSON, J. y CANTER. S. (1982) . **Social Skills Training Manual: Assessement, Programme Design and Menagement of Training**. Chichester: Willey.

WITKIN, H.A. (1964). Origins of cognitive style. En C.Scheerer (ed). **Cognition: Theory, Research, Promise**. Nueva York. Harper and Row.

WITKIN, H.A. y GOODENOUGH. D.R. (1977). Field dependence and interpersonal behavior. **Psychological Bulletin**. 84:661-689.

WOLPE, J. (1958). **Psychotherapy by Reciprocal Inhibition**. Stanford: Stanford University Press.

WOLPE, J. (1973) **The practice of behavior Therapy**. Oxford: Pergamon Press Inc. Trad. castellana: La práctica de la terapia de conducta. México: Trillas, 1977

WOOD, R., MICHELSON, L., y FLYNN, J. (1978), **Assessment of assertive behavior in elementary school children**. Presentado en el Annual Meeting of the Association for Advancement of Behavior Therapy, Chicago, noviembre.

WORELL, J. y NELSON, C, M. (1976) . **Introduction to learning disabilities. A psycho-behavioral aproach**. Ney Jersey: Pren-

tice Hall. Trad. cast. Anaya, 1982.

YOCHELSON, S y SAMENOW, S. (1976). **The criminal personality**. Nueva York:

Aronson.

ZIMMERMAN, B.J., y DIALISSI, F. (1973). "Modeling influences on children's creative behavior". **Journal of Educational Psychology,**

65, 127-134.

**A N E X O I****CUESTIONARIO DE COMPETENCIA SOCIAL.**

Nombre o seudónimo de identificación.....

Clase.....Sexo:... HOMBRE.. MUJER.

A continuación vas a encontrar una serie de frases que expresan modos de pensar o sentir propios de los chicos o chicas de tu edad.

Léelas con atención y señala luego con una cruz **uno de los siete números** que van a continuación, según creas que se da en tí o no eso que se indica en cada frase.

Ten en cuenta que de los siete números que puedes señalar,

- el más bajo, el **1**, significa que **no se da nada** en tí eso que se dice en la frase.

- el más alto, el **7**, significa que **se da muchísimo**.

ESCALAS DE ACTITUDES SOCIALES

- 1- Cuando un compañero viene a mí contándome algo desagradable que le ha pasado, me gusta escucharle y tratar de comprenderle.....1 2 3 4 5 6 7
- 2- Me gusta ser generoso con los otros prestándoles mis cosas si es que lo necesitan.....1 2 3 4 5 6 7
- 3- Me gusta sugerir nuevas ideas a mis compañeros.....1 2 3 4 5 6 7
- 4- Suelo mostrar bastante seguridad en mi mismo cuando tengo que plantear un problema a alguien.....1 2 3 4 5 6 7
- 5- Suelo protestar de palabra o de hecho cuando me mandan algo..... 1 2 3 4 5 6 7
- 6- No me integro en los grupos de trabajo si no me veo obligado un poco a ello.....1 2 3 4 5 6 7
- 7- Tengo la impresión de que cuando hablo en público, alguien se está riendo de mí.....1 2 3 4 5 6 7
- 8- No me agrada molestar a los compañeros cuando trabajan (metiendo ruido, hablando, alborotando, etc)..1 2 3 4 5 6 7
- 9-Siento placer en felicitar y animar a mis compañeros cuando les sale algo bien en su trabajo.....1 2 3 4 5 6 7
- 10-Cuando preguntan ideas sobre el modo de hacer algo, soy el primero en contestar.....1 2 3 4 5 6 7
- 11-Si cometo un error o me sale algo mal, no me avergüenza el reconocer mi equivocación.....1 2 3 4 5 6 7
- 12-Tiendo a amenazar a los demás; a intimidarles.....1 2 3 4 5 6 7
- 13-Sólo participo en las fiestas organizadas por

- mis compañeros cuando no tengo otro remedio.....1 2 3 4 5 6 7
- 14-Nunca cogería algo que no es mío (juegos, material  
de trabajo, dinero, etc) aunque lo necesitase y  
nadie se diera cuenta de ello.....1 2 3 4 5 6 7
- 15-Aprecio a todos mis compañeros a pesar de sus  
defectos.....1 2 3 4 5 6 7
- 16-Suelo mostrar inclinación a animar a mis compa-  
ñeros a superar sus dificultades.....1 2 3 4 5 6 7
- 17-Encuentro placer en organizar nuevas actividades....1 2 3 4 5 6 7
- 18-Me gusta que me respeten como yo respeto a los  
demás.....1 2 3 4 5 6 7
- 19-Si creo que tengo yo razón, soy inflexible  
aunque todos los demás opinen lo contrario .....1 2 3 4 5 6 7
- 20-Prefiero vestirme con sencillez y corrección  
que con ropa original y llamativa.....1 2 3 4 5 6 7
- 21-No me atrevo a mostrar a otra persona mi disgusto  
aunque esté haciendo algo que me molesta.....1 2 3 4 5 6 7
- 22-Cuando tengo que hacer uso de cosas que son comunes  
(lavabos, urinarios, material deportivo, libros, etc,)  
procuro dejarlo en buen estado pensando en los  
demás.....1 2 3 4 5 6 7
- 23-Si me doy cuenta de que alguien está triste me  
agrada acercarme a él y comprender sus sentimientos 1 2 3 4 5 6 7
- 24-Aunque esté ocupado en mis cosas, no dudo en dedicar  
mi tiempo a los demás cuando estos me piden ayuda ..1 2 3 4 5 6 7

- 25-Cuando estoy con los demás soy yo quien se encarga  
de poner en movimiento a todos.....1 2 3 4 5 6 7
- 26-No renuncio fácilmente a mis propios derechos  
si creo tener razón.....1 2 3 4 5 6 7
- 27-Tiendo a criticar a los demás y sus ideas si son  
distintas a las mías.....1 2 3 4 5 6 7
- 28-Me atrae más pasar un rato ocupado en una tarea tran-  
quila que me guste, que estar en una reunión animada.1 2 3 4 5 6 7
- 29-No suelo tener problemas en aceptar y cumplir las  
normas por las que nos regimos en mi casa, pues  
pienso que están hechas para favorecer la convi-  
vencia y el bien de todos.....1 2 3 4 5 6 7
- 30-Cuando un compañero ha triunfado en algo, me gusta  
participar de su alegría y felicitarle.....1 2 3 4 5 6 7
- 31-Cuando se organizan actividades o tareas en clase,  
me agrada ofrecerme voluntario para participar.....1 2 3 4 5 6 7
- 32-Intento siempre estar al mando de otras personas  
teniendo autoridad sobre ellas.....1 2 3 4 5 6 7
- 33-Cuando tengo un problema con otro prefiero  
arreglarlo con él, aunque prevea que me va a  
ser difícil.....1 2 3 4 5 6 7
- 34-Cuando se me mete algo en la cabeza, trato por  
todos los medios de realizarlo.....1 2 3 4 5 6 7
- 35-Me considero una persona poco entusiasta.....1 2 3 4 5 6 7
- 36-Soy más bien tímido y sumiso.....1 2 3 4 5 6 7
- 37-Me gusta ayudar en las faenas de casa pues pienso

- que no es justo desentenderse de ellas para que  
 otros las hagan por mí.....1 2 3 4 5 6 7
- 38-Me parece razonable que al tomar una decisión que  
 afecta a varios, cedamos todos un poco, para que  
 sea a gusto de la mayoría.....1 2 3 4 5 6 7
- 39-No tengo inconveniente en expresar mi desacuerdo  
 con los compañeros cuando creo que no llevan razón..1 2 3 4 5 6 7
- 40-Creo que soy mejor que mis amigos en muchas cosas;  
 por eso que trato de imponerme sobre ellos.....1 2 3 4 5 6 7
- 41-Reconozco que prescindo de los demás y no suelo  
 tenerlos en cuenta cuando quiero hacer algo.....1 2 3 4 5 6 7
- 42-Me cuesta mucho mirar fijo a la cara a la gente  
 cuando les hablo.....1 2 3 4 5 6 7
- 43-Respeto las cosas de mis compañeros y trato de  
 no estropearlas.....1 2 3 4 5 6 7
- 44-Cuando a un compañero le ha ocurrido una desgracia  
 o ha fracasado lo siento como si me hubiera ocurrido  
 a mí.....1 2 3 4 5 6 7
- 45-Cuando juego en equipo no me gusta ser individua-  
 lista y preocuparme solo de mis cosas.....1 2 3 4 5 6 7
- 46-Suelo defender mis derechos con firmeza cuando me  
 siento atropellado.....1 2 3 4 5 6 7
- 47-No me gusta ceder en nada, si estoy convencido de  
 que tengo razón.....1 2 3 4 5 6 7
- 48-Soy muy vergonzoso y me pongo colorado por  
 poca cosa.....1 2 3 4 5 6 7

- 49-No necesito que me recuerden mis obligaciones pues  
pienso que soy persona bastante responsable.....1 2 3 4 5 6 7
- 50-Cuando hablas con las personas e intimas con ellas  
descubres muchas veces en ellas valores que ni  
habías sospechado.....1 2 3 4 5 6 7
- 51-Cuando trabajo en equipo me preocupo de los  
compañeros que se quedan atrás en su trabajo  
para ayudarles.....1 2 3 4 5 6 7
- 52-Creo que si los demás me eligen siempre como jefe  
es porque conmigo las cosas salen siempre mejor.....1 2 3 4 5 6 7
- 53-Si me entero de que un compañero habla mal de  
mí a los otros, no dudo en pedirle explicaciones  
y exigirle que no lo haga.....1 2 3 4 5 6 7
- 54-Pienso que lo más importante en la vida es lograr  
el poder como sea y mandar sobre los demás.....1 2 3 4 5 6 7
- 55-Prefiero jugar solo en el recreo, a parte de los  
demás.....1 2 3 4 5 6 7
- 56-Suelo ser miedoso y evitar cosas que corrien-  
temente no suelen atemorizar a los de más.....1 2 3 4 5 6 7
- 57-Trato siempre con respeto a las personas de autori-  
dad ( directores, encargados, profesores, etc).....1 2 3 4 5 6 7
- 58-Me siento bien cuando estoy con mis compañeros.....1 2 3 4 5 6 7
- 59-Creo natural que las soluciones que han de compro-  
meter a los miembros de un grupo se tomen entre  
todos.....1 2 3 4 5 6 7

- 60-Aprovecho cualquier ocasión para llamar la atención;  
para que los demás se fijen en mí.....1 2 3 4 5 6 7
- 61-No me cuesta discutir serenamente las notas con los  
profesores, si creo que estas son injustas.....1 2 3 4 5 6 7
- 62-Cuando un compañero me hace sombra, no dudo en  
acusarle o hablar a los demás de sus defectos  
para disminuir sus méritos.....1 2 3 4 5 6 7
- 63-Soy de pocas palabras y la conversación con los  
demás me aburre.....1 2 3 4 5 6 7
- 64-Me suelo mostrar nervioso, tembloroso o intranquilo  
cuando espero para dar la lección.....1 2 3 4 5 6 7
- 65-Suelo decir siempre la verdad, aunque me vea en  
apuros o me pueda traer malas consecuencias.....1 2 3 4 5 6 7
- 66-Pienso que hay que ser fiel a los amigos por  
encima de las contrariedades.....1 2 3 4 5 6 7
- 67-Acepto las decisiones de la mayoría y procuro  
no ser individualista.....1 2 3 4 5 6 7
- 68-Encuentro placer en ponerme al frente de los demás  
y organizar las cosas.....1 2 3 4 5 6 7
- 69-Cuando se que otro ha sido responsable de algo que  
me perjudica, no tengo reparo en decírselo.....1 2 3 4 5 6 7
- 70-A veces me gusta hacer comentarios rencorosos y  
murmuraciones maliciosas de aquellos que triunfan  
en algo.....1 2 3 4 5 6 7
- 71-Prefiero trabajar solo, sin que nadie me moleste....1 2 3 4 5 6 7

ESCALA DE PENSAMIENTO SOCIAL.

72-Cuando discutimos en el grupo me cuesta ver las cosas de modo distinto a como las veo yo.....1 2 3 4 5 6 7

73-Me cuesta permanecer mucho tiempo en la misma actividad.....1 2 3 4 5 6 7

74-Reconozco que soy testarudo en defender mis puntos de vista,pues creo tener siempre razón.....1 2 3 4 5 6 7

75-Me suelo equivocar con frecuencia por precipitarme y hacer las cosas de prisa.....1 2 3 4 5 6 7

76-Me cuesta trabajo obedecer y no me gusta, en general, que me manden.....1 2 3 4 5 6 7

77-Me gusta ser disciplinado y una vez que me he decidido por algo, cumplirlo a rajatabla.....1 2 3 4 5 6 7

78-Dicen de mi los demás que soy inquieto y que no paro de moverme..... 1 2 3 4 5 6 7

79-En las reuniones de amigos me gusta dar órdenes y llevar la iniciativa.....1 2 3 4 5 6 7

80-No me gusta la improvisación y emprender cosas sin antes planificar y preparar todo lo necesario..... 1 2 3 4 5 6 7

81-Soy muy excitable e impulsivo cuando alguien me provoca..... 1 2 3 4 5 6 7

82-No me gustan los reglamentos, horarios y cuanto signifique privarme de libertad..... 1 2 3 4 5 6 7

83-Tengo dificultad en acabar las cosas que comienzo; me canso pronto de ellas..... 1 2 3 4 5 6 7

- 84-Cuando está ausente el profesor o encargado, no  
me agrada recibir órdenes de un compañero.....1 2 3 4 5 6 7
- 85-Me entusiasmo muy pronto por las cosas, pero  
me olvido rápido de ellas..... 1 2 3 4 5 6 7
- 86-No me suelo dejar influir fácilmente por los  
gustos e intereses de los compañeros.....1 2 3 4 5 6 7
- 87-Si propongo una iniciativa a los compañeros, no me  
agrada que alguien la ponga en duda o la discuta...1 2 3 4 5 6 7
- 88-Tengo estallidos de cólera y mi conducta es  
a veces explosiva e impredecible.....1 2 3 4 5 6 7
- 89-Me despreocupo y no muestro atención cuando la  
T.V. habla de sucesos ocurridos en otros países....1 2 3 4 5 6 7
- 90-En mi casa todos discutimos y votamos siempre los  
planes de la familia.....1 2 3 4 5 6 7
- 91-Pienso que si cuando se trata de organizar algo en  
clase no me dan responsabilidades es porque no se  
fían de mí.....1 2 3 4 5 6 7
- 92-Mis padres respetan mis decisiones en las cosas que  
me atañen solo a mí y me animan a actuar responsa-  
blemente.....1 2 3 4 5 6 7
- 93-Lo bueno de mis padres es que si tienen que  
mandarme algo, me explican las razones.....1 2 3 4 5 6 7
- 94-Es inútil hablar con los padres de tus problemas  
pues en general no te comprenden.....1 2 3 4 5 6 7

95-Me gusta el ambiente de mi casa porque allí puedo expresar libremente mis sentimientos sin miedo a nadie..... 1 2 3 4 5 6 7

96-Me da la impresión de que algunos compañeros me tienen un poco de envidia.....1 2 3 4 5 6 7

97-Cuando discuto con mis padres estos no tratan de imponerse sino que me escuchan y respetan mi modo de pensar.....1 2 3 4 5 6 7

98-Generalmente no se arreglan los conflictos con los compañeros por más que hables con ellos.....1 2 3 4 5 6 7

99-Creo que a mis padres no les importan mucho mis cosas. Como si no fueran con ellos.....1 2 3 4 5 6 7

100-Tengo la impresión de que algunos profesores me tienen un poco de manía y por eso no me comprenden.1 2 3 4 5 6 7

101-Si tuviera un problema o me encontrara triste, iría antes a consolarme con cualquier amigo que con mis padres.....1 2 3 4 5 6 7

102-Estoy seguro que alguno de mis compañeros hablan mal de mí a mis espaldas.....1 2 3 4 5 6 7

103-En mi casa no paran de regañarme y castigarme. Estoy un poco harto.....1 2 3 4 5 6 7

104-Tengo la impresión de que en mi casa ni me aceptan ni aguantan mi modo de ser.....1 2 3 4 5 6 7

105-Creo que en mi casa no me entienden ni se esfuerzan por comprenderme.....1 2 3 4 5 6 7

106-Reconozco que, cuando estoy con mis compañeros,

- me gusta más hablar de mis cosas que escucharles... 1 2 3 4 5 6 7
- 107-Cuando me encuentro en ciertas situaciones difíciles fácilmente me desconcierto sin saber qué hacer. 1 2 3 4 5 6 7
- 108-Soy un poco impulsivo y suelo hacer muchas veces lo que más me agrada en el momento sin pensar demasiado en las consecuencias..... 1 2 3 4 5 6 7
- 109-Con frecuencia me comprometo en cosas que luego no puedo cumplir por no haber previsto sus dificultades.1 2 3 4 5 6 7
- 110-Me ocurre que cuando discuto con alguien, pongo más atención a las ideas que yo defiendo que a lo que trata de decirme el otro.....1 2 3 4 5 6 7
- 111-Soy un poco comodón y prefiero, cuando tenemos los compañeros que hacer algo en común, que sean ellos los que den las ideas.....1 2 3 4 5 6 7
- 112-Dicen los que me conocen que no escarmiento y por eso suelo caer en los mismos errores.....1 2 3 4 5 6 7
- 113-Suelo ser impaciente y, cuando quiero conseguir algo importante de los demás, no espero al momento..1 2 3 4 5 6 7
- 114-Me ocurre con frecuencia que, cuando están hablando los demás, fácilmente me desentiendo de lo que dicen y me pongo a pensar en otras cosas.....1 2 3 4 5 6 7
- 115-Me siento bastante perdido y sin saber qué hacer cuando tengo que decidir entre varias posibilidades para resolver una situación..... 1 2 3 4 5 6 7
- 116-Pienso que muchas veces el acierto en la vida no

- depende tanto de lo que haces, cuanto de la suerte..1 2 3 4 5 6 7
- 117-Me ocurre con cierta frecuencia que no puedo terminar los trabajos que empiezo por no haber calculado el tiempo que me iban a llevar. ....1 2 3 4 5 6 7
- 118-Cuando me dicen que otro ha hecho algo contra mi, me suelo fiar de la primera información sin hacer más averiguaciones.....1 2 3 4 5 6 7
- 119-Prefiero, en general, que me indiquen el modo concreto de solucionar una tarea difícil en la que me encuentro metido, que tener que buscarlo yo.....1 2 3 4 5 6 7
- 120-A veces me obsesiono de tal forma por ciertas cosas que no puedo evitar hacerlas, aunque sepa que luego pueden traerme malas consecuencias.....1 2 3 4 5 6 7
- 121-Cuando me encargan preparar algo, llegado el momento me encuentro con muchas cosas que no había previsto.1 2 3 4 5 6 7
- 122-Dicen los que me conocen que solo presto atención a lo que me interesa.....1 2 3 4 5 6 7
- 123-Si entro en conflicto con alguien, soy poco amigo de andar negociando en busca de una solución que satisfaga a los dos.....1 2 3 4 5 6 7
- 124-Frecuentemente echo la culpa de lo que me sale mal a los otros, aunque haya sido yo el responsable.....1 2 3 4 5 6 7
- 125-Reconozco que me gusta la improvisación y meterme en asuntos sin prepararlos demasiado.....1 2 3 4 5 6 7
- 126-Cuando quiero hacer algo que me interesa, no suelo fijarme demasiado en si le va a caer bien o mal a

- los demás..... 1 2 3 4 5 6 7
- 127-Soy bastante conformista y cuando los compañeros proponen un plan lo acepto a la primera sin discutirlo..... 1 2 3 4 5 6 7
- 128-No me suelo sentir culpable de la mayor parte de las acusaciones que me hacen..... 1 2 3 4 5 6 7
- 129-Me ocurre que cuando tengo un fracaso, me dejo llevar por el desaliento en lugar de pensar qué podría hacer para evitar que me ocurra de nuevo.... 1 2 3 4 5 6 7
- 130-Al discutir con los otros suelo aferrarme a mi punto de vista y me cuesta escuchar a los demás.... 1 2 3 4 5 6 7
- 131-No me agrada que cuando me he decidido por algo vengan otros a sugerirme otra cosa, aunque sea mejor..... 1 2 3 4 5 6 7
- 132-Reconozco que muchos de los problemas que me ocurren los podría haber evitado si hubiera tenido en cuenta antes las consecuencias de mi modo de actuar..... 1 2 3 4 5 6 7
- 133-Los que me conocen me echan frecuentemente en cara que muchos de los fracasos que me ocurren es por no haber tomado los medios para evitarlos.....1 2 3 4 5 6 7
- 134-Reconozco que cuando hablan los demás, les escucho según me caigan simpáticos o antipáticos..... 1 2 3 4 5 6 7
- 135-Creo que soy entre mis compañeros uno de los que menos ideas originales suele aportar cuando se trata de hacer algo en común..... 1 2 3 4 5 6 7

136-Cuando soy acusado de haber hecho algo malo, suelo  
discutir mucho y sistemáticamente echar la culpa  
a otro..... 1 2 3 4 5 6 7

137-No creo que haga, ni mucho menos, todo lo que  
debiera para evitar los problemas con los demás.... 1 2 3 4 5 6 7

**A N E X O    I I    :****SIGNIFICADO Y CLAVE DE INTERPRETACIÓN  
DE LAS ESCALAS DE ACTITUD Y PENSAMIENTO SOCIAL.****1.- ESCALAS DE ACTITUD SOCIAL**

ESCALA 1<sup>a</sup>: Conformidad con lo que es socialmente correcto: Acatamiento a las reglas y normas sociales que facilitan la convivencia y respeto mutuo; conciencia de las reglas y normas sociales como principios racionales aceptados democráticamente; con ciencia de la propia responsabilidad moral.

Items 8, 14, 22, 29, 37, 43, 49, 57, 65

Escala 2<sup>a</sup>: Sensibilidad social: Tendencia a sintonizar con los sentimientos de los demás; disposición a admitir en los demás

modos de ser distintos de los propios; valoración de los otros; imagen positiva de ellos.

Items: 1, 15, 23, 30, 44, 50, 58, 66

Escala 3<sup>a</sup>: Ayuda y colaboración: Compartir con los otros lo propio, estimular el rendimiento de los otros, reforzarles; participar y colaborar en el trabajo común; construcción de soluciones por consenso.

Items: 2, 9, 16, 24, 31, 38, 45, 51, 59, 67.

Escala 4<sup>a</sup>-1: Liderazgo prosocial: Dar ideas, tomar la iniciativa; planificar y organizar actividades al servicio del grupo.

Items: 3, 10, 17, 25.

Escala 4-2: Dominancia: Tendencia a buscar puestos de autoridad, a dominar a los demás para el propio provecho, a competir y ser superior a los demás.

Items: 32, 40, 52, 54, 60, 68.

Escala 5<sup>a</sup>: Seguridad y firmeza en la interacción: Confianza en sí mismo en la interacción; firmeza en la defensa de los propios derechos; afrontar los problemas, no evitarlos; firmeza al expresar queja.

Items: 4, 11, 18, 26, 36, 39, 46, 53, 61, 69

Escala 6<sup>a</sup>: Agresividad-terquedad: Expresión violenta contra personas o cosas; hostilidad; tenacidad rígida; envidia, tristeza por el bien ajeno.

Items: 5, 12, 19, 27, 34, 47, 62, 70

Escala 7<sup>a</sup>: Apatía-retraimiento: Introversión, individualismo; se prefiere vivir aislado a integrarse y responsabilizarse en

grupo.

Items:6,13,20,28,35,41,55,63,71

Escala 8<sup>a</sup>:Ansiedad-timidez:Expresión tímida; miedo a expresarse y relacionarse;miedo a defender sus derechos.

Items:7,21,36,42,48,56,64

#### ESCALAS DE PENSAMIENTO SOCIAL

Escala 1<sup>a</sup>: Impulsividad versus reflexión: Tendencia a la excitabilidad y labilidad afectiva que suele manifestarse en los sujetos por una predisposición a los arrebatos de ira, cólera, indignación, impaciencia, irritación y agresividad; por un aumento de la tensión nerviosa, por una propensión a la ansiedad, por un mayor índice de conflictividad con los demás. Versus la tendencia a poseer un mayor control en sus acciones, más sensatez de juicio, más cautela en las decisiones; pero al mismo tiempo más frialdad en la relación, más calculo, más distancia, más insensibilidad en la comunicación con los otros, más sentimientos rencorosos.

Items: 73,75,78,81,83,85,88

Escala 2<sup>a</sup>: Independencia versus dependencia de campo: Tendencia a sentirse como persona separada de los demás, a tener opiniones independientes de los otros, a aborrecer el sistema y la rutina, a mostrarse fríos y ajenos a la conciencia social; versus tendencia a necesitar apoyarse en fuentes externas para definir el contenido de sus actitudes, a dejarse influir por las opiniones de los otros, a mostrarse interesados por la gente, a comunicarse con las otras

personas.

Items:76,79,82,84,86,89

Escala 3<sup>a</sup>:Convergencia versus divergencia: Tendencia a la rigidez de pensamiento, a las dificultades de adaptación social, al autoritarismo; a ser más serios, inexpresivos y formalistas. Versus la tendencia a comportarse de forma más liberal, expresiva, emotiva, a adaptarse mejor a los ambientes y situaciones.

Items:72,74,77,80,87 (5)

Escala 4<sup>a</sup>: Expectativas negativas versus positivas sobre la relación social: Tendencia a percibir las situaciones sociales como negativas, a mostrarse pesimistas sobre las posibilidades de la relación social. Versus tendencia a percibir de modo positivo las situaciones sociales y a mostrar expectativas positivas sobre las relaciones sociales.

Items:91,94,96,98,100,102

Escala 6<sup>a</sup>: Percepción del clima familiar como democrático versus autoritario: Una alta puntuación en los items de esta escala supondría percepción del hogar como democrático; mientras que una baja puntuación supondría por el contrario una percepción del hogar como autoritario.

Items 90,92,93,95,97.

Escala 10<sup>a</sup>: Percepción del clima familiar como hostil versus acogedor: Una alta puntuación en los items de esta escala supondría una percepción del hogar como hostil; mientras que una baja puntuación supondría una percepción del hogar como

acogedor.

Items 99,101,103,104,105

Escala 11<sup>a</sup>: Habilidad en la observación y retención de la información relevante sobre una situación social: Una alta puntuación en los items de esta escala supone inhabilidad en esta estrategia; mientras que una baja puntuación, habilidad en la misma.

Items: 106,110,114,118,122,126,130,134.

Escala 12<sup>a</sup>: Habilidad en la búsqueda de soluciones alternativas en los problemas sociales: Una alta puntuación en los items de esta escala supone inhabilidad en esta estrategia; mientras que una baja puntuación, habilidad en la misma.

Items:107,111,115,119,123,127,131,135.

Escala 13<sup>a</sup>: Habilidad en anticipar las consecuencias que posiblemente se seguirán de los comportamientos sociales: Una alta puntuación en los items de esta escala supone inhabilidad en esta estrategia; mientras que una baja puntuación, habilidad en la misma.

Items:108,112,116,120,124,128,132,136 (8).

Escala 14<sup>a</sup>: Habilidad en elegir los medios adecuados a los fines que se persiguen en el comportamiento social: Una alta puntuación en los items de esta escala supone inhabilidad en esta estrategia; mientras que una baja puntuación, habilidad en la misma.

Items:109,113,117,121,125,129,133,137 (8).

## A N E X O    I I I

### CONVERSION EN CENTILES DE LAS PUNTUACIONES DIRECTAS DE LA MUESTRA ESTUDIADA DE ALUMNOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA.

Los baremos que se presentan en las páginas que siguen son el resultado de convertir las puntuaciones directas a las escalas de actitud y pensamiento social, en centiles, de los 1.012 alumnos de Enseñanza Secundaria estudiados en la última fase de nuestra investigación.

Estos baremos se presentan atendiendo a las dos variables diferenciales que hemos encontrado más significativas: El sexo y el ciclo escolar: El primer ciclo de Enseñanza Secundaria que comprende el 1° y 2° y el segundo ciclo de Enseñanza Secundaria que comprende

el 3° y 4° curso.

ESCALA CENTILES	ESCALAS DE ACTITUDES (Ciclo 1° Secundaria. Varones)										ESCALA CENTILES
	Act 1	Act 2	Act 3	Act 5	Act 6	Act 7	Act 8	L1	L2	BA S	
99	60-63	56	68-70	67-70	48-56	49-63	45-49	27-28	38-42	63	99
98	59	55	67	66	46-47	48	43	26	35-37	61-62	98
97	58	-	66	65	45	47	42	-	33-34	58-60	97
96	55-57	54	65	-	44	46	41	25	32	-	96
95	-	-	62-64	63-64	42-43	42-45	38-40	-	30-31	-	95
90	53-54	52-53	61	61-62	40-41	40-41	36-37	24	28-29	56-57	90
85	51-52	51	60	59-60	39	38-39	34-35	23	27	55	85
80	50	50	57-58	58	37-38	37	33	22	26	54	80
75	49	49	-	56-57	36	35-36	32	21	-	52-53	75
70	48	48	56	55	34-35	34	30-31	-	25	51	70
65	46-47	47	55	54	33	33	29	20	24	50	65
60	45	46	-	53	32	32	28	19	23	49	60
55	44	-	54	52	31	31	27	-	22	47-48	55
50	43	45	53	51	29-30	29-30	26	-	-	46	50
45	42	44	51-52	50	28	28	25	18	21	45	45

40	-	-	50	49	27	-	24	17	20	43-44	40
35	41	42-43	49	48	26	27	23	-	-	42	35
30	40	41	48	47	25	26	22	16	19	41	30
25	38-39	39-40	47	45-46	24	24-25	20-21	15	17-18	40	25
20	36-37	37-38	45-46	44	22-23	23	18-19	14	-	37-39	20
15	33-35	36	42-44	43	21	21-22	17	11-13	15-16	35-36	15
10	31-32	33-35	39-41	40-42	18-20	17-20	14-16	-	13-14	31-34	10
5	30	32	37-38	38-39	17	16	13	9-10	12	27-30	5
4	-	31	-	-	16	15	-	-	-	-	4
3	27-29	26-30	36	36-37	15	11-14	12	8	-	24-26	3
2	-	-	30-35	30-35	13-14	-	11	7	10-11	19-23	2
1	9-26	8-25	10-29	10-29	8-12	9-10	7-10	4-6	6-9	9-18	1
N	254	254	254	254	254	254	254	254	254	254	
-	43,50	44,18	51,94	51,18	30,05	30,24	26,34	18,24	22,00	45,70	
$\sigma$	7,74	6,67	7,93	7,77	8,29	8,23	8,04	4,48	5,78	9,00	
Mediana	43	45	53	51	30	30	26	19	22	46	

ESCALA CENTILES	ESCALAS DE ACTITUDES (Ciclo 2° Secundaria. Mujeres)										ESCALA CENTILES
	Act 1	Act 2	Act 3	Act 5	Act 6	Act 7	Act 8	L1	L2	BA S	
99	62-63	56	68-70	70	45-56	43-63	41-49	27-28	34-42	61-63	99
98	60-61	-	-	69	43-44	41	40	26	33	-	98
97	59	-	-	68	42	40	-	-	31-32	-	97
96	57-58	-	-	-	-	39	36-39	24-25	30	-	96
95	-	55	66-67	65-67	39-41	36-38	-	-	27-29	-	95
90	56	54	65	64	37-38	34-35	34-35	23	25-26	60	90
85	54-55	53	63-64	62-63	36	33	33	22	23-24	58-59	85
80	53	52	62	60-61	35	31-32	32	-	22	57	80
75	52	51	61	-	33-34	30	30-31	21	21	55-56	75
70	51	-	60	58-59	32	29	29	20	20	54	70
65	50	50	59	-	-	-	27-28	-	19	53	65
60	49	-	58	57	31	28	26	19	18	52	60
55	48	49	57	56	30	26-27	25	-	-	51	55
50	47	48	56	55	29	25	23-24	18	17	50	50
45	45-46	47	55	54	28	-	22	-	-	49	45

40	44	-	53-54	52-53	27	23-24	21	17	16	48	40
35	43	46	-	51	26	22	20	16	-	47	35
30	42	45	52	50	24-25	21	18-19	-	15	46	30
25	41	44	51	48-49	22-23	19-20	17	15	-	44-45	25
20	40	43	49-50	47	21	18	16	14	14	43	20
15	38-39	42	48	45-46	20	16-17	15	13	13	40-42	15
10	34-37	39-41	43-47	42-44	17-19	14-15	12-14	11-12	12	36-39	10
5	33	37-38	42	41	16	13	11	10	-	34-35	5
4	-	32-36	41	39-40	15	-	9-10	-	11	32-33	4
3	31-32	-	37-40	38	14	-	-	-	-	28-31	3
2	28-30	24-31	33-36	33-37	12-13	12	-	8-9	10	24-27	2
1	9-27	8-23	10-32	10-32	8-11	9-11	7-8	4-7	6-9	9-23	1
N	272	272	272	272	272	272	272	272	272	272	272
-	46,43	47,46	55,68	54,55	28,55	25,47	24,19	17,93	18,26	49,76	
$\sigma$	7,59	5,82	7,34	7,94	7,64	7,41	8,20	4,29	5,35	8,31	
Mediana	47	48	56	55	29	25	24	18	17	50	

ESCALA CENTILES	ESCALAS DE PENSAMIENTO (Ciclo 1° Secundaria. Varones)										ESCALA CENTILES
	Pen 1	Pen 2	Pen 3	Pen 4	Pen 6	Pen 10	Pen 11	Pen 12	Pen 13	Pen 14	
99	47-49	35-42	30-35	35-42	35	32-35	47-56	46-56	48-56	48-56	99
98	44-46	34	-	34	-	30-31	45-46	45	-	46-47	98
97	43	33	-	33	-	-	43-44	44	46-47	45	97
96	42	31-32	28-29	-	33-34	27-29	-	40-43	45	44	96
95	39-41	-	-	31-32	-	-	40-42	-	41-44	41-43	95
90	38	30	27	30	31-32	25-26	38-39	39	39-40	40	90
85	37	29	26	29	30	24	37	37-38	38	39	85
80	36	28	25	28	28-29	23	36	36	37	38	80
75	34-35	27	24	-	-	21-22	35	35	36	37	75
70	33	26	23	27	27	20	34	-	35	36	70
65	32	25	-	25-26	26	19	33	34	34	35	65
60	31	-	22	24	-	18	32	33	33	34	60
55	30	24	-	23	25	17	-	32	32	33	55
50	29	-	21	-	24	16	31	31	31	32	50
45	-	23	20	22	23	14-15	30	30	30	31	45
40	28	22	-	21	-	13	29	29	29	30	40

35	27	21	19	20	22	12	28	28	28	29	35
30	26	20	-	19	21	11	26-27	27	27	28	30
25	24-25	19	18	18	20	9-10	24-25	26	25-26	26-27	25
20	23	17-18	17	17	19	8	23	25	23-24	24-25	20
15	20-22	16	-	15-16	17-18	6-7	20-22	23-24	21-22	22-23	15
10	16-19	14-15	15-16	13-14	13-16	5	16-19	21-22	19-20	17-21	10
5	15	13	14	12	12	-	15	19-20	18	16	5
4	14	12	-	11	-	-	-	-	16-17	-	4
3	11-13	10-11	-	10	10-11	-	12-14	13-18	-	14-15	3
2	-	-	12-13	6-9	6-9	-	9-11	-	8-15	-	2
1	7-10	6-9	5-11	-	5	-	8	8-12	-	8-13	1
N	254	254	254	254	254	254	254	254	254	254	
-	29,37	23,01	21,22	22,63	23,90	16,09	29,87	30,81	30,84	31,50	
$\sigma$	7,59	5,83	4,31	6,33	6,16	7,53	7,96	6,92	7,70	7,65	
Mediana	29	24	21	23	24	16	31	31	31	32	

ESCALA CENTILES	ESCALAS DE PENSAMIENTO (Ciclo 1° Secundaria. Mujeres)										ESCALA CENTILES
	Pen 1	Pen 2	Pen 3	Pen 4	Pen 6	Pen 10	Pen 11	Pen 12	Pen 13	Pen 14	
99	44-49	36-42	30-35	37-42	35	34-35	48-56	49-56	48-56	49-56	99
98	42-43	33-34	29	36	-	32-33	45-47	47-48	47	48	98
97	41	31-32	-	35	34	30-31	44	45-46	45-46	47	97
96	39-40	-	27-28	34	33	29	42-43	44	44	46	96
95	-	-	-	31-33	-	25-28	-	41-43	40-43	42-45	95
90	37-38	30	26	29-30	32	23-24	39-41	38-40	39	39-41	90
85	35-36	28-29	25	28	31	21-22	37-38	36-37	37-38	37-38	85
80	34	27	24	27	30	20	35-36	35	35-36	36	80
75	33	26	-	26	29	19	34	34	34	35	75
70	32	25	23	25	-	18	33	33	-	33-34	70
65	31	24	22	24	27-28	17	32	32	32-33	32	65
60	30	23	-	23	26	15-16	31	31	31	31	60
55	29	22	21	-	-	13-14	30	30	30	30	55
50	27-28	21	-	22	25	-	29	29	29	-	50
45	-	20	20	21	24	12	27-	28	28	29	45

							28				
40	25-26	-	19	20	22-23	10-11	25-26	27	27	28	40
35	23-24	19	-	19	-	9	23-24	26	25-26	27	35
30	22	18	18	17-18	21	-	22	25	24	25-26	30
25	20-21	16-17	17	16	19-20	7-8	21	23-24	22-23	23-24	25
20	19	-	16	15	18	6	20	-	20-21	21-22	20
15	17-18	14-15	14-15	13-14	16-17	5	16-19	20-22	18-19	18-20	15
10	14-16	12-13	12-13	10-12	13-15	-	15	17-19	16-17	14-17	10
5	13	11	10-11	9	12	-	14	15-16	15	12-13	5
4	11-12	-	8-9	8	11	-	12-13	13-14	14	-	4
3	9-10	10	-	7	10	-	10-11	12	-	11	3
2	8	-	7	6	8-9	-	9	9-11	11-13	10	2
1	7	6-9	5-6	-	5-7	-	8	8	8-10	8-9	1
N	225	225	225	225	225	225	225	225	225	225	
-	27,27	21,63	20,14	21,37	24,06	14,12	28,37	29,22	28,94	29,56	
$\sigma$	8,33	6,12	5,08	7,11	6,42	7,43	8,98	8,00	8,38	8,92	
Median a	28	21	21	22	25	14	29	29	29	30	

ESCALA CENTILES	ESCALAS DE ACTITUDES (Ciclo 2° Secundaria. Varones)										ESCALA CENTILES
	Act 1	Act 2	Act 3	Act 5	Act6	Act 7	Act8	L1	L2	BA S	
99	59-63	55-56	66-70	68-70	47-56	48-63	40-49	26-28	32-42	62-63	99
98	58	54	65	67	46	47	-	-	31	61	98
97	-	-	64	-	44-45	45-46	38-39	-	-	60	97
96	56-57	52-53	62-63	65-66	43	44	-	25	28-30	58-59	96
95	-	-	-	-	41-42	40-43	35-37	24	-	56-57	95
90	53-55	50-51	60-61	64	39-40	38-39	33-34	23	26-27	54-55	90
85	52	49	58-59	62-63	37-38	36-37	31-32	22	25	53	85
80	50-51	-	57	61	36	34-35	29-30	-	24	52	80
75	49	47-48	56	59-60	35	33	28	21	23	51	75
70	48	46	55	58	34	32	27	20	22	49-50	70
65	47	-	53-54	57	33	31	26	19	-	47-48	65
60	45-46	45	52	56	31-32	30	25	-	21	46	60
55	44	44	50-51	55	30	29	24	18	20	45	55
50	42-43	43	-	54	-	28	23	-	19	43-44	50
45	41	42	49	53	29	-	22	17	18	42	45

40	-	41	48	52	28	27	21	16	-	41	40
35	39-40	40	47	51	27	25-26	20	15	17	40	35
30	38	39	44-46	49-50	25-26	23-24	19	-	15-16	38-39	30
25	36-37	37-38	43	47-48	24	-	17-18	14	-	37	25
20	34-35	35-36	42	45-46	23	21-22	16	13	14	35-36	20
15	32-33	34	40-41	44	21-22	20	15	11-12	-	34	15
10	28-31	32-33	35-39	40-43	18-20	17-19	12-14	9-10	12-13	29-33	10
5	26-27	31	34	39	17	16	11	8	11	28	5
4	-	28-30	33	38	-	15	9-10	6-7	-	25-27	4
3	25	27	31-32	37	14-16	-	8	-	10	24	3
2	20-24	22-26	29-30	34-36	-	12-14	-	5	9	18-23	2
1	9-19	8-21	10-28	10-33	8-13	9-11	7	4	6-8	9-17	1
Mediana	N	261	260	261	260	261	261	261	261	260	260
	-	42,83	42,43	49,93	53,60	29,89	28,75	23,34	17,16	19,61	43,85
	$\sigma$	8,89	7,03	8,52	8,13	7,63	7,93	7,76	4,92	5,57	9,15
	Mediana	43	43	51	54	30	28	23	18	19	44

ESCALA CENTILES	ESCALAS DE ACTITUDES (Ciclo 1° Secundaria. Mujeres)										ESCALA CENTILES
	Act 1	Act 2	Act 3	Act 5	Act 6	Act 7	Act8	L1	L2	BAS	
99	63	56	69-70	68-70	45-56	48-63	42-49	27-28	32-42	62-63	99
98	62	-	68	67	43-44	46-47	40-41	26	31	-	98
97	60-61	-	-	66	-	45	-	-	-	-	97
96	59	54-55	66-67	65	40-42	-	39	25	30	-	96
95	-	-	-	64	-	41-44	37-38	-	-	-	95
90	56-57	53	65	61-63	38-39	38-40	35-36	23-24	26-27	60-61	90
85	53-55	52	63-64	59-60	36-37	36-37	34	22	25	58-59	85
80	52	-	62	57-58	35	34-35	33	21	24	56-57	80
75	51	51	61	56	34	33	32	-	23	-	75
70	49-50	50	60	55	33	32	30-31	-	22	54-55	70
65	48	49	58-59	54	32	31	29	20	21	53	65
60	47	-	57	53	31	29-30	28	19	-	51-52	60
55	46	48	56	52	29-30	28	26-27	-	20	50	55
50	45	47	54-55	51	27-28	26-27	25	18	19	48-49	50
45	44	-	53	50	26	25	24	-	-	46-	45

										47	
40	43	46	52	49	-	24	22-23	17	18	-	40
35	42	45	51	48	25	23	21	16	17	45	35
30	41	44	50	47	24	22	20	-	16	43-44	30
25	39-40	43	48-49	45-46	-	21	-	15	-	42	25
20	38	41-42	47	43-44	22-23	20	18-19	14	15	40-41	20
15	35-37	39-40	44-46	42	21	19	17	13	14	38-39	15
10	33-34	35-38	42-43	39-41	17-20	18	14-16	11-12	13	35-37	10
5	32	34	41	38	15-16	17	13	9-10	12	34	5
4	30-31	-	40	37	14	16	11-12	-	-	33	4
3	-	33	39	33-36	12-13	-	10	8	-	28-32	3
2	27-29	29-32	37-38	-	-	9-15	-	-	10-11	15-27	2
1	9-26	8-28	10-36	10-32	8-11	-	7-9	4-7	6-9	9-14	1
N	225	225	225	225	225	225	225	225	225	225	225
-	45,33	46,41	54,56	51,06	28,80	28,05	25,58	17,95	19,71	48,78	
$\sigma$	8,09	6,02	8,09	7,93	7,57	8,33	7,89	4,46	5,15	9,33	
Mediana	45	47	55	51	28	27	25	18	19	49	

ESCALA CENTILES	ESCALAS DE PENSAMIENTO (Ciclo 2° Secundaria. Varones)										ESCALA CENTILES
	Pen 1	Pen 2	Pen 3	Pen 4	Pen 6	Pen 10	Pen 11	Pen 12	Pen 13	Pen 14	
99	46-49	35-42	32-35	35-42	35	33-35	50-56	48-56	48-56	47-56	99
98	43-45	34	31	34	-	31-32	48-49	46-47	46-47	46	98
97	42	-	-	32-33	34	30	45-47	44-45	45	-	97
96	41	33	30	30-31	32-33	29	-	43	42-44	45	96
95	39-40	32	29	-	-	24-28	42-44	40-42	-	41-44	95
90	37-38	31	26-28	29	31	23	39-41	38-39	39-41	39-40	90
85	35-36	30	25	28	30	21-22	37-38	36-37	37-38	38	85
80	33-34	29	24	27	29	19-20	36	35	36	36-37	80
75	32	28	23	26	28	18	34-35	34	34-35	35	75
70	31	27	22	25	27	17	33	33	33	34	70
65	30	26	-	24	26	16	-	32	-	33	65
60	29	25	21	23	25	15	32	31	32	32	60
55	28	24	-	22	24	14	30-31	30	31	31	55
50	27	23	20	21	23	13	29	29	30	30	50
45	26	22	-	-	-	12	28	28	29	28-29	45



	Pen 1	Pen 2	Pen 3	Pen 4	Pen6	Pen 10	Pen 11	Pen 12	Pen 13	Pen 14	
99	47-49	35-42	32-35	35-42	35	33-35	45-56	45-56	45-56	50-56	99
98	45-46	-	31	34	-	32	44	43-44	44	46-49	98
97	43-44	34	30	33	-	31	43	42	43	45	97
96	40-42	-	-	31-32	34	27-30	42	40-41	-	43-44	96
95	-	32-33	28-29	-	32-33	-	40-41	38-39	41-42	42	95
90	37-39	30-31	27	28-30	31	25-26	39	37	39-40	39-41	90
85	35-36	28-29	26	27	30	23-24	37-38	36	37-38	38	85
80	34	27	25	26	28-29	21-22	35-36	35	36	36-37	80
75	33	26	24	25	-	20	33-34	33-34	35	35	75
70	31-32	25	23	24	27	19	32	32	33-34	34	70
65	30	24	22	23	25-26	18	30-31	-	32	33	65
60	29	23	21	-	24	17	28-29	31	-	32	60
55	-	22	20	22	-	16	-	30	31	31	55
50	28	-	19	21	22-23	14-15	27	29	30	30	50
45	27	21	-	20	21	13	26	28	29	29	45
40	25-26	20	18	19	20	12	25	27	28	27-28	40
35	24	19	-	18	19	11	23-24	26	27	26	35

30	23	18	17	-	18	10	22	25	26	25	30
25	22	17	15-16	17	16-17	9	20-21	23-24	25	23-24	25
20	21	16	-	15-16	14-15	7-8	19	21-22	23-24	20-22	20
15	19-20	14-15	13-14	13-14	12-13	6	17-18	19-20	21-22	19	15
10	15-18	13	-	11-12	9-11	5	13-16	17-18	18-20	14-18	10
5	14	12	12	10	7-8	-	12	16	16-17	13	5
4	13	10-11	-	-	-	-	10-11	15	15	10-12	4
3	-	-	11	8-9	6	-	-	14	13-14	-	3
2	11-12	9	5-10	7	5	-	9	12-13	8-12	-	2
1	7-10	6-8	-	6	-	-	8	8-11	-	8-9	1
N	271	272	272	272	272	272	272	272	272	272	
-	27,79	21,82	20,06	20,92	22,07	15,36	27,27	28,51	29,86	29,40	
$\sigma$	7,93	6,37	5,08	6,32	7,54	7,65	8,90	7,24	7,59	8,83	
Mediana	28	22	19	21	23	15	27	29	30	30	