Ni sumisas ni dominantes. Los estilos de relación interpersonal en la infancia y en la adolescencia

Memoria de investigación

Investigadora principal

M.ª Inés Monjas Casares

Equipo investigador

Begoña García Larrauri

Juan Antonio Elices Simón

M.ª del Valle Francia Conde

M.ª Patrocinio de Benito Pascual

Octubre de 2004 NIPO.: 207-05-059-2

Convocatoria de 2002 de Ayudas destinas a la realización de investigaciones y estudios sobre las mujeres en el marco del Plan Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica 2002-2003. Orden de convocatoria de Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, de 4 de abril de 2002 (BOE de 24 de abril).

ÍNDICE

Introducción				
	La socialización de género			
	La competencia personal y social y las habilidades sociales			
4.	1 1 2			
5.	La aceptación social			
6.	Tres estilos de relación interpersonal: La asertividad	1 <i>6</i>		
7.	Competencia personal y social, asertividad y género	24		
8.	¿Qué pasa en el contexto escolar?	31		
	parte: El Programa de Asertividad y Habilidades Sociales (PAHS			
	El entrenamiento en habilidades sociales			
2.				
3.	<i>3</i>			
4.	\boldsymbol{J}			
	Destinatarios/as			
	Características básicas			
7.	Contenidos			
	7.1. Módulo I. Los estilos de relación interpersonal			
	7.2. Módulo II. La comunicación interpersonal			
	7.3. Módulo III. Las emociones			
	7.5. Módulo V. Interacciones sociales difíciles	43		
Q	Metodología			
0.	8.1.Procedimiento de enseñanza			
	8.2.Actividades didácticas			
	8.2.1. Literatura infantil y juvenil			
	8.2.2. Actividades de expresión			
	8.2.3. Actividades de lápiz y papel			
	8.2.4. Otras actividades			
9.	Fichas de trabajo			
). Temporalización y sesiones de enseñanza			
	El profesorado y clima social del aula			

Tercera parte: Parte empírica

1.	Objetivos e hipótesis	62
	Diseño y variables	
	Participantes	
	3.1. Alumnado	
	3.2. Centros, aulas y profesorado	
4.	Instrumentos de evaluación	
	4.1. Cuestionario de Estilos de relación (Monjas, García, Elices, Francia y de Benito, 2	2003)
	4.2. Cuestionarios Sociométricos	
	4.3. Escala de Autoconcepto (Piers y Harris, 1969)	
	4.4. Escala de Conducta Asertiva para niños (CABS) (Children Assertive Behavior	Scale) (Michelson,
	Sugai, Wood y Kazdin, 1987)	
	4.5. Cuestionario de Ansiedad Infantil (CAS) (Gillis, 1997)	
	4.6. Cuestionario de autoevaluación. Ansiedad Estado-Rasgo en niños, STAIC (Sta	ate-Trait Anxiety
	Inventory for Children) (Spielberger, 1989)	
	4.7. Cuestionario final para el Profesorado (Monjas, García, Elices, Francia y de B	enito, 2004)
5.	Procedimiento	75
	5.1. Evaluación pretest	
	5.2. Tratamiento experimental	
	5.3. Evaluación postest	
6.	Resultados	
	6.1. Variables consideradas	79
	6.1.1. Análisis factorial de la 3 ^a parte del Cuestionario Sociométrico	
	6.2. Análisis no paramétricos	
	6.2.1. Intervención	
	6.2.2. Género	
	6.2.3. Etapa	
	6.2.4. Comparación intragrupo pretest-postest	99
	6.3. Análisis robustos y de remuestreo	101
	6.4. Análisis estadístico de los datos del Cuestionario de Estilos de Relación	
	6.5. Otros resultados	
	6.6. Estudio de los instrumentos de evaluación	133
	6.6.1. Estudio del Cuestionario de Asertividad (CABS)	
	6.6.2. Estudio de la Escala de Autoconcepto	
	6.6.3. Estudio del Cuestionario de Ansiedad (STAIC)6.6.4. Estudio del Cuestionario de Ansiedad (CAS)	
7	Discusión y conclusiones	1.4.4
7.	Discusion y conclusiones	177
Refer	encias Bibliográficas	153

Apéndices

Apéndice 1. Programa de Asertividad y Habilidades Sociales (PAHS): Muestra de Fichas de trabajo

- 1.1. Ficha de trabajo de la Habilidad 7: Cosas Positivas
- 1.2. Literatura infantil y juvenil para el Programa de Asertividad y Habilidades Sociales (PAHS)
 - 1.2.1. Bibliografía de Literatura infantil y juvenil
 - 1.2.2. Muestra de Fichas de lectura de Literatura infantil y juvenil

Apéndice 2. Instrumentos de evaluación

- 2.1 Cuestionario de Estilos de relación (Monjas, García, Elices, Francia y de Benito, 2003)
- 2.2. Cuestionario Sociométrico 1
- 2.3. Cuestionario Sociométrico 2
- 2.4. Cuestionario Sociométrico 3
- 2.5. Escala de Autoconcepto (Piers y Harris, 1969)
- 2.6. Escala de Conducta Asertiva para niños, CABS (Children Assertive Behavior Scale) (Michelson, Sugai, Wood y Kazdin, 1987).
- 2.7. Cuestionario de Ansiedad Infantil (CAS) (Gillis, 1997)
- 2.8. Cuestionario de autoevaluación. Ansiedad Estado-Rasgo en niños, STAIC (*State-Trait Anxiety Inventory for Children*) (Spielberger, 1989)

INTRODUCCIÓN

Las niñas y chicas a lo largo de su desarrollo evolutivo, y como resultado fundamentalmente de la socialización de género, presentan un estilo de relación interpersonal etiquetado como pasivo o inhibido, mientras que los niños y chicos, en el otro extremo, consolidan un estilo de interacción dominante y agresivo. De acuerdo con estas afirmaciones, extraídas de la revisión bibliográfica que se presenta en la Primera Parte de esta memoria y que fundamenta el constructo *competencia social* y las habilidades sociales en la infancia y en la adolescencia, el presente grupo de investigación se plantea analizar y estudiar, desde una perspectiva de género, las relaciones interpersonales de las niñas y niños, comprobando si su estilo interactivo se encuadra dentro de estos dos estilos.

Ocurre que los datos disponibles dejan patente las consecuencias e implicaciones negativas que estos dos estilos de relación tienen para el funcionamiento y la adaptación personal y social, motivo por el que propugnamos la conveniencia de desarrollar, en ambos géneros, un estilo de relación interpersonal asertivo. No queremos personas ni dominantes ni sumisas, sino asertivas. Para la consecución de este objetivo, se ha diseñado el "Programa de Habilidades de Interacción Social (PAHS)" al objeto de enseñar conductas y habilidades de relación interpersonal a niños, niñas y adolescentes en el contexto escolar.

Esta memoria está estructurada en tres partes. La primera titulada *Desarrollo social en la infancia y en la adolescencia* se dedica a la fundamentación teórica y conceptual tratando de revisar, de forma sintética, el estado de los conocimientos actuales sobre competencia personal y social en las etapas infantil y adolescente, haciendo especial énfasis en el tema de la asertividad y los estilos de relación, todo ello desde una perspectiva de género. En la segunda parte se describe y presenta el *Programa de Asertividad y Habilidades Sociales (PAHS)* que se ha diseñado para la promoción del estilo de relación asertivo y la enseñanza de las habilidades sociales a infantes y a adolescentes en el contexto escolar. La tercera parte se centra en los *aspectos empíricos* y describe detenidamente las estrategias de investigación y el método seguido para el estudio de estos temas con 1477 alumnos y alumnas de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. Se presentan los resultados obtenidos discutiéndoles e interpretándoles a la luz de las hipótesis planteadas para terminar con una serie de Conclusiones e Implicaciones. En los *Apéndices* se incluye aquella documentación que, siendo necesaria para la comprensión de la investigación, por ejemplo las Fichas de trabajo del Programa o el Análisis estadístico, haría demasiado prolijo el desarrollo y la lectura de esta memoria.

Antes de proceder al inicio es necesario hacer una aclaración referida al uso no sexista del lenguaje. En esta memoria hemos tratado de evitar los sesgos sexistas, aunque articulándolo con las orientaciones de Manual de Publicación de la Asociación Psicológica Americana (APA, 2001) que, para los informes científicos, recomienda que se evite el utilizar los/las niños/as. Sin embargo en el Programa de Asertividad y Habilidades Sociales y en las Fichas de trabajo para el alumnado, creemos que es conveniente aumentar la visibilidad del género femenino, y por ello, procuramos hacer un uso explícito de lenguaje no sexista, a pesar de que en alguna ocasión resulte más barroco y farragoso. Incluimos a los dos géneros mediante distintos recursos: los dos artículos (las y los niños), la arroba (l@s chic@s), las dos palabras (la madre y el padre) y la barra (las/os chicas/os). De todas maneras subrayamos que siempre que aparece el género masculino nos referimos a ambos géneros.

Finalmente, queremos expresar nuestro sincero agradecimiento al profesorado y alumnado de los centros participantes en esta investigación. A los y las estudiantes de Psicopedagogía, Magisterio y Doctorado en Psicología que participaron en la aplicación y corrección de los instrumentos de evaluación y a Inés Ruiz

Requies, estudiante de Doctorado y contratada en este Proyecto que trabajó con ánimo y tesón y sorteó todo tipo de obstáculos y dificultades. Tenemos el convencimiento de que todos los esfuerzos hechos han propiciado tanto la promoción de la competencia social del alumnado como la mejora del clima social, aspectos que, sin duda, contribuyen a la adecuada convivencia en los centros educativos.

NOTA: Esta memoria corresponde al Proyecto de investigación de la Convocatoria de 2002 de Ayudas destinas a la realización de investigaciones y estudios sobre las mujeres en el marco del Plan Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica 2002-2003. Orden de convocatoria de Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, de 4 de abril de 2002 (BOE de 24 de abril). Resolución de la Directora General del Instituto de la Mujer de 23 de diciembre de 2002 (BOE de 28 de enero de 2003).



DESARROLLO SOCIAL

EN LA INFANCIA Y EN LA ADOLESCENCIA

1. LA SOCIALIZACIÓN

Aunque la evolución durante la infancia y la adolescencia tradicionalmente se contempla en tres aspectos: físico-biológico, intelectual y socioemocional, nosotros vamos a centrarnos en el desarrollo social, ámbito al que todavía hoy no se presta la suficiente atención y, hasta se descuida y olvida, frente a la importancia indiscutible que se da tanto al desarrollo físico, como a los aspectos intelectuales (inteligencia, memoria, estrategias de aprendizaje, razonamiento...). Afortunadamente, el desarrollo emocional y social es un tema que está tomando un gran auge en los últimos años al constatar su importancia y relevancia para la persona y al comprobar el grado en el que contribuye al bienestar personal e interpersonal.

La conducta social se aprende y se desarrolla a lo largo de todo el ciclo vital. Las conductas sociales de las que son ejemplos jugar con otros niños y niñas, reaccionar agresivamente, ser amable con las personas adultas, etc..., se van aprendiendo a lo largo de la vida. Ningún niño nace simpático, ninguna niña nace tímida, agresiva o socialmente hábil. Cuando un niño o niña nace, no sabe jugar con otros, mantener una conversación o pelearse con los demás y, todas estas conductas y la mayoría de lo que un niño hace, piensa y siente, las va aprendiendo merced a la relación que tiene con otras personas, adultos y niños, en el largo proceso de socialización.

Para estudiar el desarrollo social, tenemos que tener presente la socialización, que es el proceso mediante el cual las y los niños y adolescentes adquieren las pautas de comportamiento, creencias, normas, valores, costumbres y actitudes propias de la familia y del grupo cultural y social al que pertenecen. Este proceso es una interacción entre las criaturas y su entorno interpersonal, principalmente los agentes sociales que son:

- Personas: madre, padre, hermanos y hermanas, otros familiares, amigos, compañeros, profesorado y otras personas
- Instituciones: familia, escuela
- Medios de comunicación social y tecnologías de la información y la comunicación
- Objetos: libros, juguetes, aparatos, máquinas

Es obvio que los niños y adolescentes de hoy son el resultado de la compleja influencia de todos estos agentes de socialización que actúan en unas circunstancias temporales y espaciales concretas. Algunos aspectos del desarrollo se logran en el contexto familiar; otros aprendizajes tienen lugar en los centros educativos, pero muchos otros se hacen en la calle, con las y los colegas, en la televisión, en el cine, o a través de internet.

Además, para entender este proceso, hemos de prestar atención al momento histórico y al marco social actual en el que estamos inmersos. A nadie se le ocultan los fuertes cambios sociales y culturales que estamos experimentando de los que son muestra: la familia que ha modificado sensiblemente tanto su estructura como su funcionamiento y el rol que desempeña en la socialización de sus miembros; los medios tecnológicos que han irrumpido de forma brusca y llamativa en nuestra vida; los medios de comunicación que, en determinadas circunstancias, llegan incluso a suplantar al resto de referentes y agentes socializadores; la sociedad multiétnica y multicultural consecuencia de la inmigración; la sociedad erotizada, consumista y hedonista; los "padecimientos" de nuestro tiempo como son estrés, ansiedad, soledad, aislamiento, analfabetismo emocional, agresividad, depresión y tristeza, irritabilidad, apatía..., o la violencia que empapa la sociedad apreciándose una notable permisividad e indiferencia hacia determinadas formas de violencia como la verbal o la exclusión social.

Desde luego, la infancia y adolescencias de hoy no lo tiene fácil; a pesar de que su bienestar material ha mejorado sensiblemente, viven hoy en unas condiciones más difíciles empapadas de agobio, estrés, abandono emocional y sobre exigencias (Monjas, 2004).

2. LA SOCIALIZACIÓN DE GÉNERO

Un importante aspecto del desarrollo social consiste en adquirir conductas que se consideran específicas de hombres o de mujeres, las cuales, se encuentran diferenciadas en todas las sociedades.

Los niños y niñas nacen con un sexo biológico, pero además tienen que adoptar unas conductas diferentes según ese sexo. Nos referimos a una serie de rasgos de personalidad, actitudes, comportamientos, etc. frecuentemente asociados a las características biológicas pero muy influenciadas socialmente.

En los animales la situación es más sencilla porque los papeles a desempeñar están mucho más determinados por factores biológicos; sin embargo en los seres humanos los aspectos sociales son muy importantes y la cultura tiene un impacto importante en las pautas de conducta que se adoptan (Delval, 1995).

A medida que crecen niños y niñas adoptan *roles de género* lo que equivale a decir patrones de conducta considerados apropiados y deseables para cada sexo. Este proceso ocurre de modo paulatino, a través del proceso de socialización que empieza en la familia y se va consolidando por la influencia de los compañeros y compañeras, de la escuela y de los medios de comunicación (Askew y Ross, 1991; Francis, 1997; Shaffer, 2000).

Los roles de género prescritos suelen exagerarse y transformarse en *estereotipos de roles de género*. Éstos constituyen un conjunto de creencias estructuradas acerca de los comportamientos y características que se creen apropiadas para hombres y mujeres. En realidad se trata de concepciones simples y fijas sobre el comportamiento y trato típico de cada sexo.

A la hora de concretar estos estereotipos rastrearemos de forma breve sus antecedentes. En los años 60 los investigadores empezaron a recoger ideas de las personas acerca de las características de personalidad consideradas típicas de hombres y de mujeres. Entre los diversos estudios se apreciaba un acuerdo general que está reflejado en la Figura 1.1. (Berk, 1999, pp. 683; Moya, 1999).

Los rasgos de la dimensión "Instrumental-agente" reflejan dominancia, competencia, racionalidad y agresividad y se consideran masculinos. Por el contrario, los rasgos de la Dimensión "Expresivo-Comunal" enfatizan la sumisión, calidez cuidado y sensibilidad y se consideran femeninos.

Figura 1.1. Características típicas de hombres y mujeres

Rasgos instrumentales (considerados como masculinos)	Rasgos expresivos (considerados como femeninos)	
Dominante; Se siente superior	Sumisa; Dependiente; Apacible; Amable; Considerada	
Activo Actúa como líder	Consciente de sentimientos ajenos	
Aventurero; amante del peligroAgresivo; Ambicioso; Competitivo	Emocional; Llora fácilmenteNecesita aprobación; Pasiva	
Independiente; Toma decisiones fácilmente	Comprende a otros/as; Cálida en las relaciones; Se dedica a otras personas.	
Abierto; Duro; Confianza en si mismo	Dedicada a la casa; Le gustan las y los	



A partir de los años 60 se fue planteando con agudeza el problema de la discriminación de la mujer y los movimientos feministas han luchado por una igualdad de derechos y de trato respecto de los hombres. El intenso activismo político que se ha venido ejerciendo en esta dirección durante los años 70 y los 80 ha ido calando en el nivel de conciencia sobre las posibilidades de ejercer roles diversos para ambos sexos, pero las fuertes creencias sobre las diferencias entre hombres y mujeres permanecen esencialmente iguales durante las últimas décadas (Lutz y Ruble, 1995): los rasgos instrumentales continúan considerándose como masculinos, los rasgos expresivos como femeninos. Una dicotomía que se mantiene alrededor del mundo como lo demuestra la investigación transcultural de personas que respondieron de 30 naciones (Williams y Best, 1990).

Dadas las características de la presente investigación, nos interesa detenernos brevemente en la evolución de la adquisición de los estereotipos de género y roles de género durante la infancia y adolescencia.

Los niños y niñas empiezan a adquirir estereotipos de género y roles de género en los años preescolares (desde un año hasta 5 años y medio). En esta etapa se desarrolla el estereotipo de género principalmente en relación con las *características físicas*, *ocupaciones y actividades*. A estas edades tanto el juego como la elección de juguetes se realiza de forma "apropiada al género", igualmente surgen y aumentan las preferencias por iguales del mismo sexo. La comprensión de los preescolares de los estereotipos de género es rígida e inflexible. Estos juicios son resultado tanto de los estereotipos de genero existentes en el ambiente como de la inmadurez a nivel cognitivo. La mayoría de los y las preescolares tienen problemas para comprender que hombres y mujeres pueden ser diferentes en función de su cuerpo y parecidos en muchos otros sentidos.

En la niñez intermedia (6 a 11 años aproximadamente), niños y niñas son conscientes de muchos estereotipos incluyendo, además de las actividades y ocupaciones, *los rasgos de personalidad y los ámbitos de logro académico*. Así, con referencia al logro académico, se considera la lectura, el arte y la música como actividades de niñas y las matemáticas, el deporte y las habilidades mecánicas más de niños. Estereotipos similares se han encontrado en otras culturas como Japón, Taiwán y U.S.A.

Existen diferencias individuales y de grupo en relación con la flexibilidad de los estereotipos de género. En la mayoría de los estudios, los niños mantienen visiones más estereotipadas que las niñas y los niños/as blancos tienen juicios más estereotipados sobre las mujeres que los niños/as negros. Aunque las diferencias de clase social no existen en la niñez, si se dan en la adolescencia: los y las adolescentes de clase media mantienen perspectivas más flexibles que sus iguales de clase más baja.

Durante los años adolescentes (12 a 20 aproximadamente) la conformidad con los roles de género es mayor al principio de la adolescencia y luego disminuye gradualmente, especialmente en las chicas. La preferencia por iguales del mismo sexo va a ser menos pronunciada después de la pubertad.

Una pregunta recurrente en el tema que tratamos es la que se refiere al impacto o la manera en que los factores biológicos y ambientales contribuyen a las diferencias entre los sexos.

Las similitudes transculturales en el papel del género **no** son lo bastante consistentes para apoyar una fuerte influencia de la biología (Delval, 1995; Hoffman, Paris y Hall, 1995, Berk, 1999). Los andrógenos administrados prenatalmente fomentan una variedad de conductas "masculinas" en especies animales (juego activo en mamíferos machos y hembras, conducta sexual típica masculina y agresión, supresión del cuidado maternal en una amplia variedad de especies). Los estudios de niños y niñas con *hiperplasia de adrenalina congénita* (CAH, un defecto congénito que produce niveles elevados de andrógenos desde el periodo prenatal en adelante; en el caso de las chicas, éstas nacen con genitales externos masculinos), sugieren efectos similares a los señalados en animales en el nivel de actividad y en la preferencia de juegos y juguetes "masculinos" lo que contribuye a la preferencia por *niños* como compañeros. Sin

embargo los resultados no son concluyentes. Algunos críticos señalan que las preferencias de los niños/as con CAH pueden ser debidas a presiones ambientales ya que en algunos casos las anormalidades genitales de las niñas se corrigieron tarde y las presiones ambientales se configuraron en función de sus genitales.

Como siempre sucede en los seres humanos, es difícil atribuir de forma tajante, las diferencias de conducta masculina y femenina a factores biológicos o a factores sociales. Lo más convincente es que sean debidas a una interacción entre ambos.

En realidad, como señala Delval (1995), resulta difícil decidir lo que es una conducta masculina y una conducta femenina porque las diferencias muchas veces no son muy nítidas; hay aspectos en los que las diferencias son claras pero en otros resultan más confusas. Lo que no cabe duda es que existen *influencias ambientales* muy fuertes en los roles de género.

Si nos detenemos en la infancia, las personas adultas consideran a los niños y niñas de forma diferente, y los tratan de forma diferente.

Los padres, en especial, en mayor medida que las madres, muestran mayor preocupación acerca de la conducta adecuada a cada género, quizás porque tienen puntos de vista más tradicionales sobre los roles de género que las madres (Hoffman, Paris y Hall, 1995). Las diferencias en el tratamiento que dan los padres y las madres a sus bebés y niños pequeños, continúa en el modo en que socializan a sus hijos e hijas cuando son más mayores. Los autores señalados indican cómo a menudo los padres enseñan directamente los roles de género que se dan por supuesto bien mediante mensajes verbales ("los niños no lloran", "las niñas no pegan puñetazos"...), bien mediante enseñanza directa en el modo de actuar y el particular sistema de refuerzos y castigos diferenciales. Indirectamente, los padres fomentan la adopción de roles de género a través de las experiencias que ofrecen a sus hijos e hijas (elección de juguetes, por ejemplo). Las creencias de los padres y las diferentes expectativas en relación con los roles de género y su conducta son también otra forma de influencia: corregir a "la niña" si está en dificultades; mayor libertad a los niños. Finalmente la identificación con el padre o madre –según el sexo- y la imitación de sus respectivas conductas constituyen otra posible vía de refuerzo de los roles de género tradicionales.

Otros factores ambientales tienen que ver con el tratamiento dado por el profesorado al asignar las actividades en clase o en la forma de interacción, por poner un ejemplo, según los estereotipos de género; el aprendizaje observacional a través de los *mass media*, los iguales y la influencia de los hermanos/as (siendo variables de ésta última influencia el sexo de los hermanos, el orden de nacimiento y el tamaño de la familia).

Desde luego es notorio que en nuestra sociedad, y en el contexto escolar que es un claro reflejo de la sociedad actual, sigue existiendo una socialización diferencial en función del sexo con una asignación de roles diferentes para hombres y mujeres según los estereotipos sexuales. Los agentes de socialización educan a las criaturas para que se adecuen a los patrones establecidos de lo que se considera femenino y masculino. Hay diferencias en la socialización de ambos géneros: a los chicos se les fomenta la iniciativa en las relaciones con el sexo opuesto, el comportamiento competitivo y agresivo y la defensa de sus derechos, mientras que a las chicas se las enseña a anteponer las necesidades ajenas, ceder la iniciativa al otro sexo, reservarse las opiniones o inhibir sus deseos (Abad et al., 2003; Jaramillo, 1999 y Ready, 2001). Por su parte M.ª José Díaz-Aguado (2003) en su estupendo trabajo afirma que los estudios realizados reflejan que, aunque en los últimos años se ha producido un avance considerable en la superación del sexismo, dicha superación dista todavía mucho de ser total, especialmente entre los hombres. Lamentablemente hoy en día siguen vigentes las expectativas sociales para que la mujer cumpla los papeles que tradicionalmente se la han asignado (hija, madre, esposa...). Y a ello hay que añadir las nuevas demandas derivadas de la formación y de la profesión. Siguen vigentes los "mandatos de género".

No queremos finalizar este apartado sin referirnos a la posibilidad de *conseguir que niños y niñas no desarrollen estereotipos de género*. Aunque hoy en día se reconoce la importancia de educar niños y niñas que se sientan libres para expresar sus cualidades humanas sin miedo a violar las expectativas del rol de

género existentes en su entorno, la tarea no es en absoluto sencilla. Se requiere un abordaje desde diferentes frentes: la familia, la escuela y el cambio de valores en la sociedad en general.

Sandra Bem (1983, 1984) ha desarrollado un nuevo concepto de bienestar psicológico. Según esta autora la personalidad más sana incluye una combinación equilibrada de características positivas que se consideran apropiadas tanto para un sexo como para el otro. Bem denomina *andrógina* a esta personalidad, de modo que incluiría características como dominancia y seguridad en si misma (típicas masculinas) y también comprensión, amabilidad y calidez (típicas femeninas).

Padres y profesorado pueden contrarrestar el aprendizaje de los mensajes estereotipados por los niños y niñas pequeños retrasando la exposición a los estereotipos (eliminando roles tradicionales de su propia conducta y revisando las alternativas que proporcionan a los niños y niñas). Una vez que niños y niñas se dan cuenta de los estereotipos, las personas adultas podemos señalar excepciones en los roles, en ambos sentidos, y comentar la arbitrariedad de muchas desigualdades de género en la sociedad.

3. LA COMPETENCIA PERSONAL Y SOCIAL Y LAS HABILIDADES SOCIALES

La competencia personal y social es un constructo teórico, multidimensional y complejo referido a un conjunto de capacidades, conductas y estrategias, que permiten a la persona construir y valorar su propia identidad, actuar competentemente, relacionarse satisfactoriamente con otras personas y afrontar las demandas, los retos y las dificultades de la vida, lo que posibilita su ajuste y adaptación, su bienestar personal e interpersonal y vivir una vida más plena y más satisfactoria (Monjas, 2002).

Dentro de lo que denominamos *competencia personal y social* se incluye un numeroso conjunto de aspectos referidos a lo "personal" como son autoconcepto y autoestima, emociones, optimismo y sentido del humor, manejo de ansiedad, autocontrol y autorregulación, entre otros y a lo "social e interpersonal" como son la socialización y las habilidades sociales (empatía, asertividad, solución de problemas interpersonales...).

Como puede apreciarse, nos estamos refiriendo a un área muy amplia donde son muchos los temas y contenidos posibles ya que se alude al desarrollo de lo personal, en armonía y conjunción con lo social. Cuando hablamos de competencia personal y social, suponemos la clásica diferenciación entre cognición, afectividad y conducta social, aspectos cuya separación solo es justificable, como ocurre en este caso, por motivos teóricos o didácticos. Actualmente se habla de ámbito socioafectivo, inteligencias personales (Gardner, 1995) e inteligencia emocional (Goleman, 1996).

Las habilidades sociales son un numeroso y variado conjunto de conductas que se ponen en juego en situaciones de interacción social, es decir, en situaciones en las que hay que relacionarse con otra/s persona/s. Son ejemplos pedir un favor, disculparse por haber llegado tarde a una cita, expresar enfado, compartir algo o responder a las bromas de los compañeros, decir no, solucionar un conflicto con una compañera, animar a un amigo...

El término *habilidad* se utiliza aquí para indicar que nos referimos a un conjunto de comportamientos adquiridos y aprendidos y no a un rasgo de la personalidad.

Según Ortiz, Aguirrezabala, Apodaka, Etxeberría y López (2002, p. 196) son un nutrido conjunto de habilidades conductuales, cognitivas y afectivas que facilitan las relaciones sociales positivas y la aceptación por parte de los iguales. Por nuestra parte, recogiendo y adaptando las definiciones de distintos autores, hemos dado la siguiente definición de habilidades sociales en la infancia:

"las conductas necesarias para interactuar y relacionarse con los iguales y con los adultos de forma efectiva y mutuamente satisfactoria" (Monjas, 2002, p. 29).

Tratando de delimitar y matizar más específicamente lo que son las habilidades sociales, vamos a señalar y comentar brevemente las características que consideramos más relevantes para su conceptualización.

- (a) Las habilidades sociales son conductas y repertorios de conducta *adquiridos principalmente a través del aprendizaje* siendo por tanto un aspecto crucial en este proceso el entorno interpersonal en el que se desarrolla y aprende el niño.
- (b) Las habilidades de interacción social son un conjunto de *conductas que se hacen, se sienten, se dicen y se piensan*.
- (c) Las habilidades sociales son respuestas específicas a situaciones específicas. La efectividad de la conducta social depende del contexto concreto de interacción y de los parámetros de la situación específica. Es por ello necesario tener en cuenta *la situación* en la que se interactúa.
- (d) Las habilidades sociales son conductas que se producen siempre *en relación a otra/s persona/s* (iguales o adultos). Por eso es importante tener en cuenta a los interactores ya que la interacción social es bidireccional y la conducta de relación interpersonal es interdependiente y recíproca de las de los otros participantes.
- (e) Las habilidades sociales se refieren a un muy nutrido y diverso compendio de conductas de muy distinta complejidad, por lo que es preciso tener en cuenta también la habilidad social de que se trate. No es lo mismo saludar a una persona en un encuentro puntual que acudir a una entrevista de trabajo, decir que no a una petición de la directora o plantear a tu pareja que quieres dejar la relación.

4. IMPORTANCIA DE LAS RELACIONES INTERPERSONALES EN EL DESARROLLO INFANTIL Y ADOLESCENTE.

Revisando la bibliografia especializada encontramos que el tema de la competencia social en infancia y adolescencia ha recibido una marcada atención en los últimos años. Este incremento se debe fundamentalmente a la constatación de la importancia de las habilidades sociales en el desarrollo infantil y en el posterior funcionamiento psicológico, académico y social. Existe un alto grado de consenso de los estudiosos en la idea de que las relaciones entre iguales en la infancia contribuyen significativamente al desarrollo del correcto funcionamiento interpersonal y proporcionan oportunidades únicas para el aprendizaje de habilidades específicas que no pueden lograrse de otra manera ni en otros momentos. Las niñas y niños que son socialmente competentes son queridos por sus compañeros y amigos, resultan agradables a las personas adultas y, a largo plazo consiguen más éxitos escolares y una mayor adaptación al entorno social. Son numerosas las investigaciones que señalan la relación existente entre competencia social y logros escolares, sociales y ajuste personal y social, mientras que, por otra parte, los datos nos alertan de las consecuencias negativas que la inhabilidad interpersonal tiene para la persona tanto a corto plazo en la infancia como a medio y largo plazo en la adolescencia y en la vida adulta. La incompetencia social se relaciona con un variado elenco de desajustes y dificultades como son baja aceptación, rechazo, ignorancia y aislamiento, problemas emocionales y escolares, desajustes psicológicos y psicopatología infantil, delincuencia juvenil y diversos problemas de salud mental en la vida adulta (Goldstein, Sprafkin, Gershaw, y Klein, 1989; Hundert, 1995; Michelson, Sugai, Wood y Kazdin, 1987; Slee y Rigby, 1998).

Entre las tareas evolutivas que las y los niños tienen que ir logrando está la de relacionarse adecuadamente con otros chicos y chicas y tener amigas y amigos. Para ello es necesario que adquieran, practiquen y pongan en juego en sus contactos interpersonales, una serie de conductas y habilidades sociales de las que son ejemplo: saludar, hacer una crítica, expresar una alabanza, disentir de las y los otros, ofrecer consuelo y ayuda, expresar su opinión, resistirse a las presiones del grupo y muchas otras.

Las y los niños pueden establecer relaciones con personas adultas y con otros niños y niñas; lo importante a resaltar es que existen diferencias entre las relaciones niño-adulto y las relaciones niño-niño. En las relaciones niño-adulto, la persona adulta ejerce el control mientras que en las relaciones niño-niño, el control es más recíproco. Se utiliza la expresión "relaciones entre *iguales*" (del inglés *peers*) para referirse a estas interacciones niño-niño, porque la principal característica es precisamente que las y los interactores son iguales o muy parecidos en cuanto a edad, intereses, características o roles, de forma que están en una

posición social semejante. Además se caracterizan por ser paritarias y simétricas y se regulan básicamente por la ley de la reciprocidad entre lo que se da y lo que se recibe.

Y es que en el marco de las relaciones entre iguales, se posibilita la experiencia, adquisición y práctica de aspectos tan relevantes como los siguientes:

- Conocimiento de sí mismo y de los demás; se favorece el proceso de identificación y el desarrollo y fortalecimiento del autoconcepto.
- Reciprocidad, necesidad de dar para poder recibir e intercambio en el control de la relación; unas veces dirijo yo y otras el otro niño.
- Empatía: habilidad para percibir y ver una situación desde la perspectiva del otro; es la habilidad para ponerse en el lugar del otro.
- Colaboración, cooperación y ayuda, lo que supone trabajar junto a otros niños intercambiando el control de la relación, facilitando la tarea común y haciendo que resulte agradable para las y los participantes.
- Autocontrol y autorregulación de la propia conducta en función de la información que se recibe de los otros porque los iguales actúan como agentes de control reforzando o castigando determinadas conductas. Si Alejandro pega a los compañeros dirán: "Profe, no queremos jugar con Alejandro porque es muy bruto".
- Apoyo emocional, ayuda, consuelo, compañerismo y establecimiento de vínculos afectivos y de amistad.
- Fuente de disfrute, diversión y complicidad.
- Estrategias sociales de negociación y de acuerdos.
- Aprendizaje de aspectos sexuales ya que se intercambian informaciones, se exploran unos a otros, se hacen descubrimientos.
- Desarrollo moral y aprendizaje de valores y normas, pues con los iguales se explora el mundo social no familiar.

En la relación con las/los iguales se encuentra afecto, intimidad, alianza, ayuda, apoyo, compañía, aumento del valor, sentido de inclusión, sentimientos de pertenencia, aceptación, solicitud, y muchas otras cosas que hacen que el niño tenga sentimientos de bienestar y se encuentre a gusto. Además, el microsistema de los iguales y la cultura de grupo está compuesta de normas, ritos, pautas, rutinas, convenciones, costumbres, creencias, hábitos de comportamiento, valores y actitudes. El grupo de iguales tiene una gran importancia en el aprendizaje del rol sexual, en el desarrollo moral y en el desarrollo de normas y valores. Las habilidades más sofisticadas, de las que son ejemplo negociar, intercambiar, compartir, defenderse, crear normas, cuestionar lo injusto... se desarrollan fundamentalmente en las interacciones entre compañeros/as (López, Etxebarría, Fuentes y Ortiz, 1999; Trianes, Muñoz y Jiménez, 1997).

También es preciso resaltar que en las relaciones entre iguales aparecen inevitablemente conflictos y problemas que se tienen que aprender a afrontar y solucionar. Muchas veces se han de afrontar interacciones sociales difíciles de las que son ejemplo: dar una negativa, decir que no y rechazar peticiones que nos hacen otras personas, defenderse ante amenazas e intimidaciones, preguntar por qué, hacer y responder a quejas y reclamaciones, afrontamiento de presiones de grupo, hacer peticiones y ruegos, manifestar los propios deseos, pedir cambios de conducta y defender lo propio, manejar el rechazo y la exclusión de un grupo, afrontar y responder ante un desprecio, afrontar las intimidaciones, afrontar y responder a las bromas y burlas.

Pero también muchas conductas desadaptadas suelen realizarse en grupo y en muchos casos sirven para aumentar la cohesión y/o la pertenencia al grupo. Se ha de tener presente la influencia que puede tener el

grupo y los iguales ya que en ocasiones hacen cosas porque se ven obligados a ello ya que las hacen las y los demás, o se lo *exigen*. Sobretodo en la adolescencia reciben fuertes presiones del grupo de iguales. El chico y la chica adolescente tienen que aprender habilidades de supervivencia en un grupo, a responder ante las provocaciones y presiones del grupo, a detectar cuando se sienten atrapados en un grupo o pandilla y no pueden salir, a no aceptar pandillas donde no pueden expresar sus opiniones y deseos o no se les tienen en cuenta, o se sienten manipulados.

Concretamente en algunas ocasiones estas relaciones igualitarias se ven amenazadas pasando a ser desequilibradas regulándose por el *esquema dominio-sumisión*; hay algunos que dominan y otros que se someten o son sometidos. Un ejemplo extremo de esta perversión en las relaciones de igualdad es la conducta de intimidación o acoso entre iguales. Hablamos de *bullying* o "maltrato entre iguales" cuando un/a chico/a, o un grupo, pega, intimida, acosa, insulta, humilla, excluye, incordia, ignora, pone en ridículo, desprestigia, rechaza, abusa sexualmente, amenaza, se burla, aisla, chantajea, tiraniza, etc. a otro/a chico/a, de forma repetida y durante un tiempo prolongado, y lo hace con intención de hacer daño (Monjas y Avilés, 2003).

5. LA ACEPTACIÓN SOCIAL

La aceptación social entendida como el grado en que un niño es querido y aceptado o rechazado en su grupo de iguales, ha llamado poderosamente la atención a los estudiosos de la conducta infantil y adolescente, debido a la importancia que tiene como índice de ajuste y adaptación porque se aprecia claramente que la baja aceptación social es un factor de riesgo importante (Asher y Coie, 1990; Monjas, 1992; 2002; Newcomb, Bukowski y Pattee, 1993).

La aceptación social de un niño en un grupo se determina principalmente a través de estrategias sociométricas, en las que se pregunta a cada niño y niña por sus preferencias de relación. Por ej.: ¿quién tu mejor amigo/a en este grupo?, ¿a quién contarías un secreto muy importante?, ¿qué compañero/a te cae mejor?. Los procedimientos sociométricos nos informan de la atracción interpersonal entre los miembros de un grupo y nos proporcionan una medida del estatus social del niño y de su grado de aceptación.

Se ha desarrollado un sistema de clasificación basado en los siguientes índices sociométricos: Elecciones (número de elecciones que recibe el sujeto), Rechazos (número de rechazos que recibe el sujeto), Preferencia Social (Es el número de elecciones menos el número de rechazos), Impacto Social (Es el número de elecciones más el número de rechazos). Identificaron cinco grupos sociométricos categorizados de acuerdo a los siguientes criterios:

- 1. Populares o Aceptados: Son los sujetos que tienen alta aceptación y bajo rechazo.
- 2. Rechazados: Son los sujetos que tienen baja aceptación y alto rechazo.
- 3. Ignorados: Son los sujetos que tienen baja aceptación y bajo rechazo.
- 4. Controvertidos: Son los sujetos que tienen alta aceptación y alto rechazo.
- 5. Medios: Son los sujetos que tienen aceptación media y rechazo medio.

Tradicionalmente se ha considerado que cada grupo sociométrico presenta un perfil peculiar y unos repertorios conductuales característicos y, desde el punto de vista clínico, cada grupo sociométrico tiene una significación, siendo los tipos rechazados e ignorados los más importantes a este respecto por su posible predicción de psicopatología.

Los numerosos estudios, ya clásicos, sobre aceptación social en la infancia se focalizan en el estatus sociométrico de rechazo y afirman que es de alto riesgo ya que los niños que resultan rechazados son más vulnerables a problemas externalizados (agresión, impulsividad...). También el estatus de ignorado ha suscitado atención y controversia respecto a si se les debe considerar o no sujetos de riesgo de posteriores problemas, proclamando algunos autores que son vulnerables a problemas internalizados, mientras que

otros defienden que no parecen ser sujetos de gran riesgo y que además, este estatus no es estable y con el tiempo o el cambio a otra situación suele variar.

Actualmente, los datos aportados por investigaciones más específicas que se dedican a profundizar en la descripción de cada grupo sociométrico, muestran que estas categorías distan de ser homogéneas por lo que se está prestando atención a distintos subgrupos que se encuentran tanto dentro del estatus sociométrico de rechazados como entre los ignorados (Newcomb, Bukowski y Pattee, 1993).

6. TRES ESTILOS DE RELACIÓN INTERPERSONAL: LA ASERTIVIDAD

La asertividad, siguiendo las clásicas conceptualizaciones, es la conducta interpersonal que implica la expresión directa de los propios sentimientos y la defensa de los propios derechos personales, sin negar los derechos de los otros (Monjas y González, 2000). En palabras de Olga Castanyer (1996, p. 21), "es la capacidad de autoafirmar los propios derechos, sin dejarse manipular y sin manipular a los demás".

En las relaciones interpersonales, se describen tres posibles estilos de respuesta interpersonal: inhibido, asertivo o agresivo.

- (a) *Estilo inhibido* caracterizado porque no se expresan los propios sentimientos, pensamientos y opiniones, o se hace con falta de confianza. Es un estilo *pasivo*, *conformista y sumiso*. La persona inhibida no se respeta a sí misma ni se hace respetar.
- (b) *Estilo asertivo* que implica que se expresan los propios sentimientos, necesidades, derechos y opiniones, pero respetando los derechos de las demás personas. La persona asertiva dice lo que piensa y siente y escucha a los demás; tiene confianza en sí misma; se respeta a sí misma y respeta a los y las demás.
- (c) *Estilo agresivo* que supone que se defienden los propios derechos y se expresan los propios pensamientos, sentimientos y opiniones, por encima de las demás personas. Es un estilo *autoritario* y *dominante*. La persona agresiva no respeta a las y los demás.

Tradicionalmente se ha asociado a la mujer con el estilo de interacción inhibido (pasivas, complacientes, sumisas, dulces, dedicadas a los demás, obedientes, conformistas...) y el hombre con el estilo agresivo (conquistadores, luchadores, dominantes, poderosos, competitivos...). En nuestra sociedad hay mayoría de niñas y mujeres que adoptan el estilo de relación pasivo e inhibido. Con el agravante de que socialmente se considera adecuado que sea así, con lo que tanto la familia como el profesorado y otros agentes de socialización lo promueven y desarrollan: ponen modelos de mujeres sumisas, refuerzan sus conductas de inhibición. En nuestra cultura, se considera normal que una niña sea sumisa, de hecho se incita a las niñas a que sean así y se las presentan modelos que se ajustan a este estilo.

También se está apreciando un cambio en estos aspectos ya que hace unos años, no muchos, se nos transmitía un modelo de conducta inhibida (*obedece a los mayores, acata a la autoridad*), sobre todo a las niñas, sin embargo hoy en día se propugna el modelo agresivo ("Si eres débil, se aprovecharán de tí", "hay que ser el mejor", "hay que llegar alto").

Para comprender estos estilos, es preciso tener en cuenta el concepto de *Respeto Personal* y analizar y reflexionar sobre los Derechos asertivos que toda persona tiene en virtud de su existencia como ser humano, ya que en las relaciones sociales, ninguna persona tiene privilegios sobre la otra. Todas las personas, ¡sin excepción!, tenemos una serie de derechos personales e interpersonales que han de respetarse en las relaciones interpersonales. El concepto de *Respeto Personal* alude a la necesidad de que en la convivencia se exija ser respetado, ser bien tratado por los demás, pero también que se aprenda a respetar y tratar bien a las demás personas y a tener sus derechos en cuenta. En las Figuras 1.2. y 1.3 aparecen los Derechos asertivos básicos para personas adultas tomados de Castanyer (1996) y para niños/as tomados del clásico libro de Smith (1988) titulado "SI, puedo decir NO. Enseñe a sus hijos a ser asertivos".

Figura 1.2. Derechos asertivos básicos para personas adultas (Castanyer, 1996).

DERECHO A:

- Ser tratado/a con respeto y dignidad
- Tener y expresar los propios sentimientos y opiniones
- Ser escuchado/a y tomado/a en serio
- Juzgar mis necesidades, establecer mis prioridades y tomar mis propias decisiones
- Decir "no" sin sentir culpa
- Pedir lo que quiero, dándome cuenta de que también mi interlocutor tienen derecho a decir "no"
- Cambiar
- Cometer errores
- Pedir información y ser informado/a
- Obtener aquello por lo que pagué
- Decidir no ser asertivo/a
- Ser independiente
- Decidir qué hacer con mis propiedades, cuerpo, tiempo, etc. Mientras no se violen los derechos de otras personas
- Tener éxito
- Gozar y disfrutar
- Mi descanso y aislamiento, siendo asertivo/a
- Superarme, aun superando a las y los demás

Figura 1.3. Derechos asertivos básicos para niños/as (Smith, 1988).

DERECHOS ASERTIVOS DE NIÑOS/AS Y ADOLESCENTES

- 1°. Tienes derecho a ser juez/a de tus propias emociones, pensamiento y comportamiento y eres responsable de la ejecución y de las consecuencias de lo que sientes, piensas y haces.
- 2°. No tienes que dar excusas a todo el mundo por lo que haces.
- 3°. Si las cosas van mal, no es necesariamente por culpa tuya.
- 4°. Puedes cambiar de opinión si te sientes incómodo/a.
- 5°. Cuando cometes un error puedes admitirlo sin avergonzarte.
- 6°. No tienes obligación de saberlo todo. Puedes decir "No lo sé" sin sentirte mal.
- 7°. No tienes por qué ser amigo/a de todos, ni tiene porque gustarte lo que todo el mundo hace.
- 8°. No tienes por qué demostrar a nadie que tienes razón.
- 9°. No tienes que entenderlo todo y puedes decir "No lo entiendo" sin sentirte mal.
- 10°. No es necesario que seas perfecto/a, y no tienes por qué sentirte mal cuando eres simplemente tú.

Como este tema es crucial para la filosofía y fundamentación de esta investigación, nos vamos a detener a detallar los tres estilos de interacción. En la Figura 1.4 extraída de Caballo (2002, p. 227) se presenta la conducta no verbal y la conducta verbal que caracteriza a cada estilo de relación, señalando también los efectos que tiene cada uno de ellos.

Figura 1.4. Tres estilos de relación interpersonal (Caballo, 2002).

ESTILO INHIBIDO	ESTILO ASERTIVO	ESTILO AGRESIVO
>>> Conducta no verbal	>>> Conducta no verbal	>>> Conducta no verbal
Ojos que miran hacia abajo; voz baja; vacilaciones; gestos desvalidos; negando importancia a la situación; postura hundida; puede evitar totalmente la situación; se retuerce las manos; tono vacilante o de queja; risitas falsas	Contacto ocular directo; nivel de voz conversacional; habla fluida; gestos firmes; postura erecta; honesto/a; manos sueltas	Mirada fija; voz alta; habla fluida/rápida; enfrentamiento; gestos de amenaza; postura intimidatoria; deshonesto/a;
>>> Conducta verbal	>>> Conducta verbal	>>> Conducta verbal
Mensajes impersonales "Quizás", "Supongo", "Me pregunto si podríamos", "Te importaría mucho", "Solamente", "No crees que", "Ehh", "Bueno", "Realmente no es importante", "No te molestes"	Mensajes en primera persona; verbalizaciones positivas; respuestas directas a la situación; "Pienso", "Siento", "Quiero", "Hagamos", "¿Cómo podemos resolver esto?", "¿Qué piensas?", "¿Qué te parece?"	Mensajes impositivos y amenazantes, órdenes "Haría mejor en", "Haz", "Ten cuidado", "Debes estar bromeando", "Si no lo haces", "No sabes", "Deberías", "Mal"
>>> Efectos Conflictos interpersonales Depresión Desamparo Imagen pobre de uno mismo Se hace daño a sí mismo Pierde oportunidades Tensión Se siente sin control Soledad No se gusta a sí mismo ni gusta a los demás Se siente enfadado	>>> Efectos Resuelve los problemas Se siente a gusto con los demás Se siente satisfecho Se siente a gusto consigo mismo Relajado Se siente con control Crea y fabrica la mayoría de las oportunidades Se gusta a sí mismo y a los demás Es bueno para sí y para los demás	>>> Efectos Conflictos interpersonales Culpa Frustración Imagen pobre de sí mismo Hace daño a los demás Pierde oportunidades Tensión Se siente sin control Soledad No le gustan los demás Se siente enfadado

Todas las personas utilizamos los tres estilos y dependiendo de la situación, nuestros intereses o las y los interlocutores, nos mostramos inhibidos/as, asertivos/as o agresivos/as. Sin embargo, se puede considerar que cada persona utiliza uno de los estilos de forma más habitual y frecuente ya que, a lo largo del desarrollo evolutivo en el proceso de socialización, se va desarrollando y consolidando, de forma más preponderante, uno de los tres estilos.

Es por ello que a continuación en las Figuras 1.5, 1.6 y 1.7 se incluyen los Perfiles característicos de las personas sumisas, agresivas y asertivas tal y como son descritos por Olga Castanyer (1996) y Castanyer y Ortega (2002) respecto a comportamiento externo, patrones de pensamiento, emociones y sentimientos y consecuencias en la vida.

Figura 1.5. Perfil de la persona no asertiva /sumisa Castanyer (1996) y Castanyer y Ortega (2002).

>> Comportamiento externo:

- Volumen de voz bajo/ habla poco fluida/ bloqueos/ tartamudeos /vacilaciones/ silencios/ muletillas.
- Huida del contacto ocular/ mirada baja/ cara tensa/ dientes apretados o labios temblorosos/ manos nerviosas/ morder uñas/ postura tensa, incómoda.
- Inseguridad para saber qué hacer y decir.
- Frecuentes quejas a terceros ("X no me comprende", "Y es un egoísta y se aprovecha de mí"
- Evitación de temas o situaciones conflictivas

>> Patrones de pensamiento:

- Consideran que así evitan molestar u ofender a los demás. Son personas "sacrificadas"
- "Lo que yo sienta, piense o desee, no importa, importa lo que tú sientas, pienses o desees".
- "Es necesario ser querido y apreciado por todo el mundo".
- Constante sensación de ser incomprendido, manipulado, no tenido en cuenta.
- Pensamientos de inferioridad

>> Emociones/ sentimientos:

Impotencia/ mucha energía mental, poca externa /frecuentes sentimientos de culpabilidad/ baja autoestima/ deshonestidad emocional/ ansiedad / frustración.

>> Consecuencias:

- * Pérdida de autoestima.
- * Pérdida del aprecio de las demás personas (a veces) / se les falta al respeto/ hacen sentirse a los demás culpables o superiores.
- * A veces: problemas somáticos.
- * A veces: repentinos estallidos desmesurados.

Figura 1.6. Perfil de la persona agresiva Castanyer (1996) y Castanyer y Ortega (2002).

>> Comportamiento externo:

- Volumen de voz elevado/ a veces: habla poco fluida por ser demasiado precipitada/ habla tajante/ interrupciones/ utilización de insultos y amenazas.
- A veces: descalificaciones/ burlas/ "hacer quedar en ridículo"/ sin necesidad de que la voz sea elevada
- Contacto ocular retador/ cara tensa/ postura que invade el espacio del otro.
- Tendencia al contraataque.
- Estado de alerta permanente. Siempre en guardia ante comentarios de los otros.

>> Patrones de pensamiento:

• "Ahora solo yo importo. Lo que tú pienses o sientas no me interesa".

- Piensan que si no se comportan de esta forma son excesivamente vulnerables
- Lo sitúan todo en términos de ganar y perder.
- Pueden darse las creencias "hay gente mala y vil que merece ser castigada" y/o "es horrible que las cosas no salgan como a mí me gustaría que saliesen".
- "Expresar sentimientos es signo de debilidad y la gente se aprovecha de ello".
- Moral rígida e inflexible: "las equivocaciones se pagan".
- No admiten posiciones intermedias: "o estás conmigo o estás contra mi".
- La culpa siempre es de los demás (por lo menos, en el momento de la interacción)

>> Emociones/ sentimientos:

- Ansiedad creciente: duda continua de los demás.
- Soledad/ sensación de incomprensión/ culpa/ frustración.
- Baja autoestima (si no, no se defenderían tanto).
- Sensación de falta de control.
- Enfado cada vez más constante y que se extiende a cada vez más personas y situaciones.
- Honestidad emocional: expresan lo que sienten y "no engañan a nadie".

>> Consecuencias:

- * Generalmente, rechazo o huida por parte de los demás
- * Conducta de "círculo vicioso" por forzar a los demás a ser cada vez más hostiles y así aumentar ellos cada vez más su agresividad.

Figura 1.7. Perfil de la persona asertiva Castanyer (1996) y Castanyer y Ortega (2002).

>> Comportamiento externo:

- Habla fluida/ segura/ sin bloqueos ni muletillas/ contacto ocular directo, pero no desafiante/ relajación corporal/ comodidad postural.
- Expresión de sentimientos tanto positivos como negativos/ defensa sin agresión/ honestidad/ capacidad de hablar de propios gustos e intereses/ capacidad de discrepar abiertamente/ capacidad de pedir aclaraciones/ decir "no"/ saber aceptar errores.

>> Patrones de pensamiento:

- Conocen y creen en unos derechos para sí y para los demás.
- Sus convicciones son en su mayoría "racionales"

>> Emociones/ sentimientos:

- Buena autoestima.
- No se sienten inferiores ni superiores a los demás/ satisfacción en las relaciones.
- Respeto por uno mismo.
- Sensación de control emocional.

>> Consecuencias:

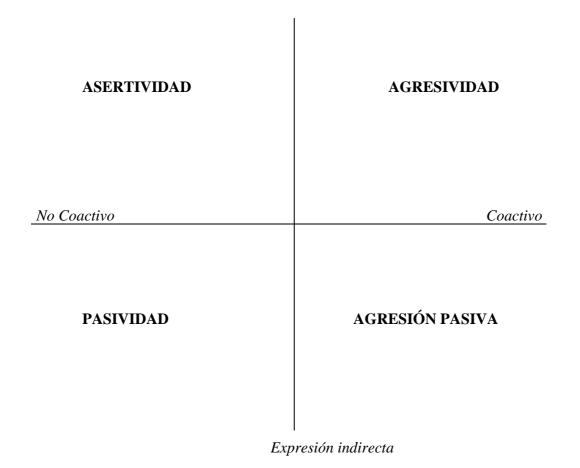
- * Frenan o desarman a la persona que les ataque
- * Aclaran equívocos
- * Los demás se sienten respetados y valorados
- * La persona asertiva suele ser considerada "buena", pero no "tonta".

Estos tres estilos de relación podrían representarse en un continuum; en el centro estaría la conducta asertiva y en un polo la conducta dominante, autoritaria y agresiva y en el otro el comportamiento inhibido, de huida, de sumisión y dependencia. Es por ello que se habla del *Esquema dominio-sumisión*. Las relaciones interpersonales han de producirse en un plano de igualdad, haciéndose respetar y respetando a los demás; pero cuando se pierde el respeto, aparecen las relaciones desigualitarias.

Lo que venimos exponiendo entorno a la asertividad corresponde a un *Modelo lineal* que defiende la existencia de un eje continuo entre sumisión y agresión: Sumisión > Asertividad > Agresión o al revés: Agresión > Asertividad > Sumisión. Sin embargo en otros casos, como se muestra en la Figura 1.8, se habla de un *Modelo bidimensional* donde se propugna la existencia de dos continuums: a) expresión directa-indirecta y b) coacción: si o no, de forma que aparece un cuarto estilo o tipo de conducta, la Agresión Pasiva, caracterizada por agresividad indirecta.

Fig. 1.8. Modelo bidimensional de la Asertividad.

Expresión directa



Si nos detenemos a analizar, aunque sea rápidamente qué ocurre a este respecto en las edades infantil y adolescente, las investigaciones existentes en este campo demuestran claramente que las y los niños socialmente habilidosos/as y competentes tienen un buen autoconcepto y alta autoestima de ellos mismos, se dicen autoverbalizaciones positivas, se autorrefuerzan de modo encubierto y se evalúan en términos positivos. Autoinforman también de sentimientos positivos y agradables. Son más asertivos en la defensa de sus ideas, opiniones y derechos de forma que lo hacen de modo socialmente adecuado sin violar los derechos de los demás. Expresan sus emociones y afectos de forma positiva y socialmente aceptable y reciben y aceptan adecuadamente las emociones positivas y negativas de los demás. Por el contrario, los niños y niñas con problemas y dificultades de competencia social (entre ellos las niñas y niños pasivos e inhibidos y los agresivos), generalmente presentan un autoconcepto negativo y baja autoestima y se dicen autoafirmaciones negativas ante la situación. Autoinforman de más sentimientos de soledad e insatisfacción social, presentan niveles más altos de ansiedad social y más conductas depresivas y renuncian a reivindicar sus derechos o suelen hacer valer sus derechos y opiniones por medio de conductas agresivas.

Desde luego, a lo largo del desarrollo evolutivo es preciso que infantes y adolescentes capten que, aunque en determinadas ocasiones hay que "perder" y ceder de los propios derechos en función de que no se deteriore la relación con la otra persona, ésta no puede ser la forma habitual de funcionar ya que, el niño o niña que no defiende sus derechos y opiniones, resultará avasallado y amenazado por los demás y los otros se aprovecharán de él/ella. En efecto, el niño o adolescente que sistemáticamente adopta conductas de pasividad e inhibición cuando sus derechos son violados, sufrirá consecuencias muy negativas, se encontrará descontento y se valorará poco y las y los otros se aprovecharán de él y le tratarán injustamente. Asimismo, el niño que defiende sus derechos y opiniones de forma agresiva, autoritaria, imponiéndose sobre los demás, utilizando descalificaciones, en definitiva, haciendo que el otro se sienta mal, se hace desagradable a los demás y será rechazado por sus compañeros y compañeras. Desde luego el

comportamiento sumiso es tan inadecuado como el agresivo y aunque las conductas sumisas alteran y distorsionan menos que las agresivas, son igualmente disfuncionales.

7. COMPETENCIA PERSONAL Y SOCIAL, HABILIDADES SOCIALES, ASERTIVIDAD Y GÉNERO

Antes de abordar este aspecto hemos de dejar patente que la investigación sobre las diferencias de género en asertividad y habilidades sociales en la infancia y en la adolescencia es más bien escasa, particularmente en nuestro país en ya que la mayor parte de las investigaciones se refieren a personas adultas y/o estudiantes universitarios.

La revisión de la bibliografía sobre estos tema nos lleva a señalar que, aunque como señalan Etxebarría, Apocada, Eceiza, Fuentes y Ortiz (2003) las diferencias en el mundo emocional y social de las niñas y niños han sido aún poco exploradas, un sustancial volumen de evidencia afirma que existen diferencias de género en la conducta social de chicas y chicos (Barberá, 2004; Merrell y Gimpel, 1998; Rose, 2002; VVAA, 2000). Por ello seguidamente vamos a analizar algunas de las diferencias de género en diversos aspectos de competencia personal y social, concretamente en las siguientes variables: asertividad, agresividad, autoconcepto,. conducta emocional, aceptación social, ansiedad, conducta prosocial y problemas de conducta y participación en fenómenos de maltrato entre iguales (bullying).

(a) Habilidades sociales y relaciones de amistad

Como es bien sabido, incluso por la propia experiencia, desde la infancia intermedia (aproximadamente cinco o seis años), las niñas y niños tienden a establecer relaciones de amistad con otros infantes de su mismo sexo. Hasta esta edad, no tienen especial preferencia en el sexo de sus interactores.

Esta tendencia a la *Homosociabilidad* se explica por el propio sentido de las relaciones entre iguales a las que hemos aludido anteriormente, es decir de gusto por estar con personas similares y permanece hasta la adolescencia, periodo en el que hay una apertura hacia relaciones con el otro sexo, auque es habitual que se mantenga la tendencia a las amistades íntimas con personas del mismo sexo.

En este tema las orientaciones sugieren la conveniencia de tener amigas y amigos de ambos sexos ya que ello conduce a tener una imagen menos estereotipada del otro sexo (Navarro, 2004).

Según Merrell y Gimpell (1998), el género, junto a otras variables como edad o etnia, tiene un fuerte impacto en el desarrollo de las habilidades sociales, tanto en la adquisición como en la ejecución. Puede afirmarse que existe un patrón de comportamiento femenino y otro masculino de relaciones interpersonales en la infancia y en la adolescencia (Navarro, 2004). Se afirma que:

- Los chicos son más agresivos y competitivos en situaciones sociales.
- Las chicas son más cooperativas y ayudadoras
- Las chicas prefieren la interacción social a través de la palabra, interacción social verbal, mientras que los chicos lo prefieren a través de las manos y de la actividad física.
- Las chicas se adaptan mucho mejor que los chicos a las expectativas sociales del profesorado tales como: estar sentadas y escuchando, seguir las normas y cooperar con el profesorado.

En el desarrollo de la conducta social, se encuentran diferencias características entre chicas y chicos de las que son muestra:

a) Número de personas con las que se interactúa

Las chicas prefieren relaciones diádicas o de grupos pequeños, mientras que los chicos prefieren grupos más numerosos.

b) Tipo de interacción

Las chicas pasan más tiempo conversando con sus amigas y los chicos en actividades físicas.

Si nos centramos en el contexto escolar, se aprecian diferencias de género en la siguiente línea:

- En las clases: las chicas participan menos, tienen menos presencia, son más periféricas en la estructura y funcionamiento del grupo, los líderes de grupo suelen ser chicos; las chicas y los chicos se sientan separados
- En el recreo, hay una utilización selectiva de los espacios escolares fundamentalmente las zonas de recreo: el 75% es ocupado por los chicos que se dedican a actividad física; hablan menos y se mueven más y el 25% es ocupado por las chicas que fundamentalmente se dedican a hablar.

Parker y Asher (1993) trataron de examinar la diferencia entre amistad y aceptación social. Para ello utilizaron una muestra de 881 chicos de 3º a 5º. Evaluaron a través de cuestionario sociométrico de aceptación social y amistad, soledad, rasgos del mejor amigo/a y satisfacción con estas amistades. Los resultados indicaron que algunos chicos que tenían baja aceptación social en el grupo y no eran populares, tenían buenos amigos y estaban satisfechos. Estos resultados parecen indicar que a veces no es necesario ser muy popular para estar satisfecho con las relaciones entre iguales.

(b) Asertividad

Respecto a la asertividad investigaciones y estudios previos sobre el tema señalan que las niñas y jóvenes, habitualmente, o en mayor medida que los chicos, muestran un estilo de interacción etiquetado como inhibido y sumiso (Campbell, Klein y Olson, 2001; Fabra, 1996; Lagarde, 2001; Monjas, 2001), aunque últimamente, esto empieza a ponerse en duda (Monjas, García, Elices y de Benito, 2004; Monjas, García, Elices y Francia, 2004; Stevenson-Hinde y Glover, 1996).

Becky (1997) investigando con alumnado de Primaria, sugiere que las chicas evitan la conducta asertiva debido a que han de hacer una construcción de la feminidad pasiva. Por su parte Diane Ready (2001) expone que las chicas ocasionalmente alientan el poder y el dominio de los chicos a expensas del poder de las chicas. Encuentra que las y los estudiantes afirman que las chicas trabajan más duro, son más maduras y socialmente más hábiles; sin embargo los chicos y muchas chicas creen que es mejor ser chico.

Sheila Alson y Nancy Romer (1996) discuten en su artículo titulado "Chicas y solución de conflictos en la escuela", los retos de implementar Programas de solución de conflictos en el contexto escolar. Encuentran que las chicas, en muchos casos tienen dificultades derivadas de las expectativas de género ya que se estigmatiza a las chicas que actúan con liderazgo asertivo.

Sebanc, Pierce, Cheatham y Gunnar (2003) investigaron con 91 preescolares a los que grababan trabajando en cuartetos del mismo sexo en una tarea competitiva. Después pasaron un sociométrico y encontraron diferencias de género en la aceptación social: los chicos más asertivos fueron más aceptados que los no asertivos; sin embargo las chicas más aceptadas fueron las menos asertivas. Concluyen con que la cultura de género se desarrolla ya en los años preescolares.

En un estudio de Thomson, Bundy y Broncheau (1995) trabajaron con 28 niños y niñas de 3º a los que aplicaron un programa de entrenamiento cognitivo en habilidades sociales. Después de 12 semanas no encontraron interacción entre el tratamiento y la variable género en la medida cognitiva (comportamiento asertivo verbal medido en situaciones de role-play), lo que supone que tanto chicos como chicas adquieren información cognitiva de la asertividad; sin embargo no se demostró asertividad en el nivel conductual.

(c) Conducta agresiva

Como hemos comentado con anterioridad, es prácticamente unánime la opinión de que los chicos son más agresivos que las chicas. Sin embargo, en los últimos años, los resultados obtenidos aconsejan ser más prudentes ya que se señala que las diferencias en función del sexo son más cualitativas que cuantitativas (Rys y Bear, 1997; sastre y Moreno, 2004). En este punto Salmivalli, Kaukiainen y Lagerspetz (1998, 2000) consideran que hay que diferenciar entre:

a) agresión explícita o directa y agresión indirecta (relacional),

b) agresión física y agresión psicológica

Investigaron esta cuestión con 209 adolescentes de 15 y 16 años y concluyeron que los roles de género y las normas culturales llevan a que las mujeres eviten la expresión directa de la agresión y sin embargo se las permita desarrollar agresión más indirecta (que se ve menos).

En esta misma perspectiva se encuadra el trabajo de Crick y Grotpeter (1995) que plantean que en la expresión de la agresión hay diferencias de género que no se tienen en cuenta en la investigación, que tradicionalmente se refiere a agresividad física. Afirman que cada género utiliza un tipo de agresión en función de lo que considera que es importante: Los chicos utilizan agresividad física o verbal e intimidación, mientras que las chicas utilizan la agresión relacional (por ej., no ajuntar, difundir rumores) ya que tienen más interés por los aspectos sociales.

Con una muestra de 491 niños y niñas de 3º a 6º, de cuatro escuelas públicas, hipotetizan que las chicas utilizarán la agresión relacional más que los chicos. La agresión relacional incluye conductas que dañan la amistad o los sentimientos de inclusión en el grupo de iguales; implica manipulación de las relaciones con los iguales tales como exclusión del juego, ostracismo social intencional, rechazo, difundir rumores (para que le rechacen) y chantaje (decir que no vas con ella si no te hace tal cosa).

Los resultados confirman sus hipótesis: los chicos y las chicas son igualmente agresivos (el 27% de chicos y el 22% de chicas de la muestra), pero muestran esa agresividad de distinta forma según el género: agresividad abierta los chicos y relacional, las chicas.

Desde esta misma línea de investigación Newton, Hughes, Cavell y Thompson (1998) estudian la agresión relacional con 461 chicos y 443 chicas de 2º y 3º de primaria. Encuentran que:

- a) los chicos obtienen puntuaciones más altas en agresión tanto abierta como relacional.
- b) un alto nivel de agresión abierta y directo es más probable que resulte en rechazo para las chicas que para los chicos.

En nuestro país Calvo, González y Martorell (2001) opinan que generalmente en los estudios se evalúa agresividad manifiesta (física y verbal) en la que son más altos los chicos. Sin embargo habría que utilizar otras estrategias ya que las chicas utilizan más la agresividad relacional, que es más acorde con sus intereses sociales (Crick y Grotpeter, 1995).

(d) Conducta social y emocional

Ortiz, Aguirrezabala, Apodaka, Etxeberría y López (2002) analizan, en 257 niños entre 7 y 9 años, las relaciones entre diversas variables emocionales-predictoras (tono afectivo positivo o negativo, intensidad emocional, regulación emocional, timidez-desinhibición, ambivalencia emocional, depresión y ansiedad) y el funcionamiento social, medido a través de las siguientes variables criterio: 1) conducta social: conducta prosocial-egoísta y cooperación, 2) integración social en el aula, 3) aceptación social: estatus sociométrico, 4) agresividad, 5) satisfacción social del niño y 6) estrategias de interacción social.

Encontraron tres grupos de funcionamiento social tomando como base las variables criterio: 1) Competentes: en el que se encuentran más niñas, 2) Ignorados: en el que se encuentran más niñas y 3) Problemáticos: en el que se encuentran más niños.

El análisis de varianza muestra diferencias significativas entre estos tres grupos en las variables emocionales y encuentran que la confianza-ansiedad juegan un papel crucial en la competencia social ya que muestra un importante poder predictivo sobre las variables de funcionamiento social.

En un estudio posterior Etxebarría, Apodaka, Eceiza, Fuentes y Ortíz (2003) tratan de analizar las diferencias de género en variables emocionales y de conducta social en la edad escolar con 257 niños y niñas entre 7 y 9 años. Consideran seis variables emocionales: experiencia emocional (intensidad emocional, emoción de tristeza, emoción de ira), regulación emocional (control inhibitorio, focalización atencional) y conocimiento emocional (ambivalencia emocional) y tres variables de conducta social:

comportamiento prosocial con compañeros, comportamiento agresivo con compañeros y comportamiento cooperativo con el profesorado.

Comprobaron que:

- a) Las niñas obtuvieron puntuaciones más altas que los niños en tristeza y en focalización atencional.
- b) Las niñas fueron evaluadas por el profesorado como más prosociales y menos agresivas con sus compañeros y más cooperativas con el profesorado.
- c) En los chicos se apreció una mayor tendencia a comportarse agresivamente.
- d) En las chicas se encontró una mayor tendencia a mostrar conducta complaciente con las demandas.
- e) Con la edad, la conducta agresiva aumenta en chicos y disminuye en chicas.

Julie Hubbard (2001) investiga la expresión de emociones (cólera, felicidad y tristeza) en 111 niñas y niños en dos situaciones de juego cooperativo estandarizado. Evaluó la expresión facial, la entonación verbal y la no verbal. Mostró que:

- a) Las y los rechazados expresaban más cólera facial y verbal que los de aceptación media.
- b) Los rechazados expresan más la felicidad que los de aceptación media, pero solo cuando el juego está a su favor y van ganando; esto puede contribuir a aumentar el rechazo por parte de los otros.
- c) Los chicos expresan más cólera que las chicas en las tres modalidades de expresión: facial, entonación verbal y comunicación no verbal.

Respecto a la ansiedad, hay bastantes opiniones y datos basados en autoinformes de que las chicas tienen más ansiedad social que los chicos. Además parece que la asociación entre ansiedad social y rechazo es mayor entre chicas que entre chicos (Jiménez, 2000, 2003; La Greca y López, 1998).

(e) Aceptación social

En relación a la aceptación social o el grado en que las chicas son queridas por su grupo de iguales, las investigaciones apuntan a que tienen más baja aceptación social que los chicos que son quienes ocupan los puestos de líderes o estrellas (Abecassis et al., 2002). Sin embargo nuestra experiencia nos lleva a afirmar que, aunque no asuman los puestos de liderato, son bien queridas y aceptadas por sus iguales en el grupo.

Sneed (2002) examinó la relación existente en la infancia entre la simpatía y popularidad y otros constructos referidos a las relaciones sociales. Para ello trabajó con 76 niños y niñas de 3º a 6º utilizando autoinformes de simpatía, habilidades sociales, empatía y confianza. Encontró que las habilidades sociales, la empatía y la confianza eran predictores de la simpatía y popularidad en las chicas, pero no encontró que estos aspectos fueran predictores de la popularidad en los chicos.

Jiménez (2003) informa de un trabajo de Lister (1997) que encontró que:

- a) las chicas aceptadas, en comparación con las rechazadas: tenían una mejor adaptación psicológica y una mayor asertividad, en opinión de las y los profesores, y además tenían sentimientos más positivos sobre su aspecto físico y valía personal y un mayor autocontrol, según los autoinformes.
- b) las rechazadas, informaron de más sentimientos de soledad.

No obstante hay que tener presente las diferencias entre chicos y chicas ya que, por ejemplo en preadolescentes, los chicos están más interesados en grupos de iguales más extensos, mientras que las chicas se focalizan más en díadas íntimas. Por ello el rechazo o la falta de aceptación social en el grupo es más relevante para el ajuste de los chicos y sin embargo para las chicas la adaptación y los problemas de adaptación tienen más que ver con las relaciones de amistad más íntima y también con las relaciones familiares (Merrell y Gimpell, 1988).

Berner, Fee y Turner (2001) exponen que la preadolescencia es un tiempo estresante para las chicas ya que han de afrontar distintos estresores, muchos de ellos interpersonales por lo que esto es más

complicado para las chicas que no tienen amigos o amigas. En su estudio, el profesorado identificó a 45 alumnas de 5° y 6° grado con pocos amigos o amigas. Se distribuyeron en dos grupos: experimental (19 alumnas) y control (21). Las del grupo experimental participaron en un grupo de tratamiento en habilidades sociales que consistía en entrenamiento en habilidades de solución de problemas interpersonales con reforzamiento de grupo por parte de los iguales. El tratamiento, que duró seis sesiones, se hacía dos veces por semana fuera de clase y al final se hacía una merienda. En el postest se evidenció que las chicas del grupo de tratamiento pasaron menos tiempo solas, estuvieron más tiempo iniciando conversaciones e interactuando con otros niños y niñas.

(f) Autoconcepto y Autoestima

Hay y Ashman (2003) trabajaron con una muestra de 655 adolescentes (de 16 años de edad media) y encontraron que hay una relación recíproca entre autoconcepto general y estabilidad emocional y que la estabilidad emocional de las y los adolescentes depende más de los iguales que de los padres; anteriormente se afirmaba que esto era así para los chicos, pero no para las chicas. Además constatan que los chicos están menos interesados que las chicas en relaciones con los iguales cercanas.

Sin embargo aunque estos resultados son bastante generalizados (Cardenal y Diza, 2000), no en todos los casos aparecen las diferencias de género. Por ejemplo Garaigordobil, Cruz y Pérez (2003) en un estudio con 177 adolescentes de 12 a 14 años, tratan de analizar las relaciones entre el autoconcepto y varios aspectos de la personalidad (conductas sociales, problemas de conducta, empatía, relaciones intragrupo, creencias irracionales, ansiedad e impulsividad). No encontraron diferencias significativas en el autoconcepto en función del género.

Marcela Lagarde (2001) hace una fuerte critica del Modelo de Autoestima *light* planteado desde la mercadotecnia y las tecnologías educativas conservadoras y por tanto patriarcales y propugna un nuevo paradigma de la autoestima de las mujeres gestado y amasado en la cultura feminista que pretende lograr el *empoderamiento* personal y colectivo de las mujeres.

(g) Conducta prosocial y problemas de conducta

Los estudios anteriores señalan que las chicas son más prosociales, mientras que los chicos muestran una mayor frecuencia de conductas antisociales. En efecto se comprueba que las niñas y las chicas tienen menos problemas de conducta que los chicos (Merrell y Gimpel, 1998). En la solución de conflictos, los chicos utilizan la agresividad mientras que las chicas la negociación y el consenso (Alson y Romer, 1996). Los profesores consideran que las chicas tienen un funcionamiento adaptativo, una competencia académica y unos niveles de cooperación y amigabilidad mayores que los chicos (Jiménez, 2003).

En un estudio de López, Apodaca, Etxebarría, Fuentes y Ortiz (1998) hecho con 75 preescolares (con una media de edad de 4 años y 9 meses) que trataba de estudiar la conducta prosocial, encontraron en las chicas una mayor proporción de conductas prosociales y en los chicos una mayor proporción de conducta agresivas. Las variables predictoras de la conducta prosocial consideradas fueron la empatía, la toma de perspectiva y el apego. Las variables criterio estudiadas fueron: consuelo, defensa, ayuda, donación, ataque, amenaza de ataque, apropiación o ruptura y burla.

Estudiaron los siguientes aspectos: a) variables de personalidad: empatía, impulsividad, afán de aventura y autoconcepto, b) conducta prosocial: consuelo, defensa, ayuda, donación, compartir, cooperar, ponerse en el lugar de, preocupación por los demás y c) conducta antisocial: ataque, apropiación, burla. Encuentran diferencias de género estadísticamente significativas en: empatía (más alta las chicas), agresividad (más alta los chicos) y conductas antisociales (más alta los chicos). Las chicas desarrollan mayor empatía, tienen un autoconcepto negativo y presentan mayor ansiedad mientras que los chicos se muestran más agresivos e impulsivos y tienen mejor autoestima y mayor liderazgo. Pero es interesante subrayar la relación que hay también entre género y edad ya que en las chicas la empatía aumenta con la edad, en los chicos la agresividad va disminuyendo con la edad y en las conductas antisociales, la diferencia entre chicas y chicos aumenta con la edad.

A este respecto Calvo, González y Martorell (2001) tratan de estudiar las relaciones entre la conducta prosocial, la conducta antisocial y determinadas variables de personalidad asociadas analizando las diferencias de género en estas variables. La muestra de estudio fueron 421 chicos y chicas de 10 a 18 años.

Por su parte Muñoz, Carreras y Braza (2004) tratan de analizar qué aspectos facilitadores y no facilitadores de la competencia social se relacionan con comportamientos disruptivos en 348 estudiantes de la ESO y para ello comparan alumnos disruptivos y no disruptivos. Mostraron que:

- a) En el primer ciclo de la ESO, los chicos más disruptivos obtienen puntuaciones más altas en: liderazgo prosocial, agresividad y terquedad e impulsividad, mientras que las chicas disruptivas obtienen puntuaciones más bajas en sensibilidad social.
- b) En el 2º ciclo de la ESO no se encuentran diferencias significativas entre chicos disruptivos y no disruptivos, pero si aparecen estas diferencias en chicas; las chicas disruptivas tienen puntuaciones más bajas en ayuda y colaboración, conformidad con lo que es socialmente correcto y puntuaciones más altas en independencia de campo.

Señalan como interesante que, según sus resultados, los chicos disruptivos son los que destacan por encima de la media del perfil característico de su género (más actitud antisocial y asocial, más impulsivos, más independientes de campo) y las chicas disruptivas obtienen puntuaciones que las sitúan por debajo de perfil medio de su género (sensibilidad social, conformidad con las normas, ayuda y colaboración, dependencia de campo).

Más confirmación de estos aspectos ofrecen Rose y Asher (1999) que preguntaron a 696 niños y niñas de 4º y 5º cómo podían resolverse treinta situaciones hipotéticas en las que se presentaba un conflicto con un amigo o amiga. Encontraron que las niñas muestran más metas prosociales en estas situaciones de conflicto de amistad.

(h) Maltrato entre iguales (Bullying)

Hablamos de "maltrato entre iguales" o *bullying* cuando un/a chico/a, o un grupo, pega, intimida, acosa, insulta, humilla, excluye, incordia, ignora, pone en ridículo, desprestigia, rechaza, abusa sexualmente, amenaza, se burla, aisla, chantajea, tiraniza, etc. a otro/a chico/a, de forma repetida y durante un tiempo prolongado, y lo hace con intención de hacer daño (Monjas y Avilés, 2003).

A este respecto hay un acuerdo bastante elevado en que hay más agresores chicos y en las víctimas se encuentran ambos sexos (Cerezo, 2001; Ortega y del Rey, 2003; Rigby, 1998). Sí se habla de diferenciación de género en el modo de intimidación, afirmando que los chicos utilizan más acoso físico y las chicas son más propensas a usar el abuso psicológico y la exclusión social. En chicas se encuentra mucho más *bullying* indirecto, interpersonal o social que implica exclusión social y/o grupal, de los que son ejemplos: aislar, "no ajuntar", hacer el vacío, no dejar participar, hablar mal, difamar, crear rumores, difundir bulos, manipular las relaciones de amistad (Monjas y Avilés, 2003; Salmivalli, Kaukiainen y Lagerspetz, 1998; 2000). No obstante hay que matizar que nuestras últimas investigaciones tienden a no confirmar estos extremos ya que las chicas empiezan a aparecer claramente en el papel de intimidadoras (Monjas y Ruiz, 2003; Ruiz y Monjas, 2003).

Crick y Nelson (2002) estudiaron la victimización que ocurre entre amigos en relaciones diádicas y de amistad. Encontraron que los chicos son más victimizados físicamente que las chicas y que éstas fueron más victimizadas relacionalmente que los chicos. Evidenciaron también que la victimización de iguales se relaciona con problemas de ajuste tanto en chicos como en chicas.

Para concluir este apartado y tomando en conjunto estos datos, es preciso enfatizar que estas diferencias de género en la competencia emocional e interpersonal han sido explicadas principalmente con hipótesis que se fundamentan en el aprendizaje diferencial de roles sociales por niños y niñas, es decir la diferente educación que se hace de niñas y niños ya que a los chicos se les fomenta la iniciativa en las relaciones con el sexo opuesto, el comportamiento competitivo y agresivo y la defensa de sus derechos, mientras que

a las chicas se las enseña a anteponer las necesidades ajenas, ceder la iniciativa al otro sexo, reservarse las opiniones y a inhibir sus deseos.

8. ¿QUÉ PASA EN EL CONTEXTO ESCOLAR?

Si nos preguntamos qué pasa en el contexto escolar a este respecto, son muchas las opiniones que señalan que la escuela, las y los profesores contribuimos, consciente o inconscientemente, a la perpetuación de las conductas ligadas a los estereotipos de género, que son claramente discriminatorios. El androcentrismo impregna la práctica escolar; la educación se ha pensado y se ha desarrollado teniendo como referente a un sujeto masculino. En efecto tenemos escuela mixta y esto no es lo mismo que escuela coeducativa; la escuela actual no es coeducativa porque sigue el modelo masculino. Muchos de los conocimientos y actividades de la escuela (lenguaje, materiales y textos escolares), fomentan una visión del mundo que excluye e infravalora a las mujeres (Manassero y Vázquez, 2002). Se valoran como positivas y socialmente deseables los comportamientos y características tradicionalmente ligadas al rol masculino (actividad, curiosidad, rapidez, racionalidad...) y no las de las chicas (tranquilidad, solución de conflictos mediante negociación, afectividad...) (Abad et al., 2003; Alario y García Colmenares, 1997).

En la LOGSE se contemplaba como tema transversal la Educación para la Igualdad de oportunidades entre los sexos con la intención de que este tema estuviera presente en las distintas áreas impregnando toda la actividad educativa (Ministerio de Educación y Ciencia, 1992). No obstante aunque en la escuela se propugna la igualdad de oportunidades y se ofrece el marco de los temas transversales y la enseñanza de actitudes, valores y normas, la igualdad de oportunidades entre niñas y niños es un tema pendiente que no está resuelto en el contexto escolar. En definitiva, en la escuela se siguen sufriendo desigualdades e incluso discriminaciones por razón de género. Se llega a afirmar que el profesorado no aprecia los problemas de las chicas, quizás debido a que las chicas tienen menor incidencia de problemas externalizados o disruptivos. Desde luego una observación cuidadosa señala que las chicas y los chicos muestran comportamientos, actitudes, intereses y estilos de relación diferentes. Sin embargo, el profesorado ve la diversidad del alumnado (raza, sexo, cultura...) más como limitaciones y dificultades que como riqueza y estímulo.

El Profesorado hace interpretaciones estereotipadas de los comportamientos y actitudes de las niñas y niños y consolida las diferencias entre los sexos; en la escuela se sigue con una socialización diferencial en función del sexo con una asignación de roles diferentes para hombres y mujeres según los estereotipos de género. Por todo ello sería preciso enfatizar la formación del profesorado para desarrollar un estilo educativo y unas prácticas educativas acordes con la filosofía de la coeducación y una actitud crítica ante los comportamientos sexistas que la sociedad presenta como normales. Por ej., rechazo a actitudes sexistas y machistas, no permitir actitudes despreciativas o violentas hacia las chicas, práctica de la escucha y atención activa a lo que cada niña opina (acción positiva). Es necesario tener en cuenta que en el aula hay niños y niñas. Es preciso reconocer y valorar la existencia de niñas y niños y respetar sus diferencias y particularidades Desde luego hay que subrayar el papel que la educación debe jugar en la eliminación de prejuicios sexistas y en la promoción de la igualdad entre sexos (Arjona, diaz y rizo, 1999; Ayala y Mateo, 2002; Azcona y Huici, 1994; Barragán, 2001, 2002; Díaz-Aguado, 2002, 2003; Díaz-Aguado y Martínez-Arias, 2001; Jaramillo, 1999; Jourdan, 2000; Peleteiro y Gimeno, 2000; Urruzola et al., 1996; Vélez et al., 2003).

Centrándonos en el tema de la competencia personal y social en la escuela hay que señalar que es un tema de segunda fila, siempre por detrás de aspectos como los programas, los contenidos, el rendimiento académico; los aspectos emocionales y sociales se descuidan y olvidan pasando a engrosar el currículo oculto. En muchos casos se valora y se juzga a cada alumna y alumno por sus calificaciones, por su cociente intelectual o por su rendimiento escolar sin importar lo que cada una o cada uno realmente es, sus intereses y sus circunstancias. Por eso afirmamos que es necesario desarrollar programas de educación para la convivencia y promoción de la competencia personal y social.

SEGUNDA PARTE

EL PROGRAMA DE ASERTIVIDAD Y HABILIDADES SOCIALES (PAHS)

En esta segunda parte se describe el Programa de Asertividad y Habilidades Sociales (en adelante PAHS) que se ha diseñado y aplicado en esta investigación.

Es preciso aclarar que muchos de los contenidos aquí expuestos son los que se incluyeron en la "*Guía Documental y de recursos para el profesorado*", material que se dió a cada centro y/o profesor/a que aplicó el PAHS en su aula con su alumnado. Por este motivo se omiten básicamente las citas de autores y las referencias bibliográficas.

1. EL ENTRENAMIENTO EN HABILIDADES SOCIALES

La conducta interpersonal se aprende y se desarrolla y por tanto puede enseñarse y modificarse. Esto se hace por medio de diversas estrategias de intervención que se han etiquetado como "Entrenamiento en Habilidades Sociales" (desde ahora EHS).

El EHS ha experimentado un notable desarrollo en los últimos años, de forma que, hoy en día prácticamente cualquier intervención psicológica conlleva algún componente de entrenamiento o modificación del comportamiento interpersonal.

Refiriéndonos a la población infantil y adolescente, el entrenamiento en habilidades sociales no ha recibido la adecuada atención hasta hace muy pocos años. Sin embargo, en los últimos tiempos se ha incrementado sensiblemente su campo de aplicación desde las intervenciones iniciales limitadas a actuaciones puntuales con sujetos con graves problemas con el objetivo de eliminar conductas desadaptadas, hasta las intervenciones actuales con sujetos "sin problemas" con un objetivo de prevención primaria.

Actualmente el EHS se aplica solo o en unión de otras técnicas terapéuticas a un gran número de problemas de conducta en la infancia y en la adolescencia como son: niños/as rechazados/as por sus iguales, niños/as con excesos conductuales (conductas agresivas o hiperactivas, etc.), tímidos/as, retraídos/as y socialmente aislados/as, alumnado con necesidades educativas especiales, problemas psiquiátricos infantiles, adolescentes inadaptados/as, niños y niñas maltratados/as, niños que ejercen y/o sufren acoso entre iguales, etc.

Además, junto a las aplicaciones clínicas señaladas, se aprecia un campo nuevo de intervención que es el *campo educativo*. Asistimos pues al ingreso del entrenamiento en habilidades sociales dentro de la institución escolar, lo que supone la enseñanza de las habilidades de interacción social a todas las niñas y niños en los contextos reales, en ambientes naturales y con un objetivo educativo de promoción de la competencia social y de prevención primaria de posibles problemas.

Las investigaciones realizadas demuestran que el EHS es efectivo en la enseñanza de conductas socialmente hábiles a niños y niñas y actualmente se dispone de suficiente evidencia sobre técnicas, estrategias y procedimientos que se pueden utilizar para la enseñanza de conductas de interacción social en la infancia (por ejemplo Houck y Stember, 2002; Hundert, 1995). Estos resultados son alentadores y favorables y hacen que en la actualidad se planteen muchas intervenciones para enseñar adecuada competencia interpersonal a los chicos y chicas en edad escolar. Nuestras propias investigaciones y experiencias trabajando habilidades sociales en contextos escolares, respaldan estas afirmaciones (Monjas, 1992; Monjas, Verdugo y Arias, 1995; Monjas y González, 2000; Monjas, 2002).

Se sabe, por otra parte, que la intervención psicopedagógica dirigida a mejorar las relaciones interpersonales y cambiar o mejorar el clima social del aula y del son un elemento importante de prevención de conductas violentas y de problemas de disciplina en los centros (Trianes y Fernández-Figarés, 2001), de suerte que al mismo tiempo que se desarrolla la adecuada competencia sociopersonal y

se instauran habilidades para mejorar la convivencia y las relaciones interpersonales, se pueden evitar y prevenir riesgos como indisciplina, violencia de género, *bullying*, abuso sexual, etc.

A título meramente ilustrativo indicamos que existen diversos programas que pueden ayudar y orientar en la puesta en práctica de estos aspectos: Garaigordobil, 2001; Goldstein, Sprafkin, Gershaw y Klein, 1983; Michelson, Sugai, Wood y Kazdin, 1987; Monjas, 2002; Sureda, 2001; Trianes y Fernández Figarés, 2001; Verdugo, 1997, aunque es aconsejable consultar la Bibliografía específica para tener un conocimiento más amplio.

2. JUSTIFICACIÓN

¿Por qué un programa de habilidades sociales? Hay varias razones que, en este momento, justifican el trabajo en habilidades sociales en el contexto escolar; entre ellas resaltamos las siguientes:

1^a) Importancia de las habilidades sociales en el desarrollo infantil y adolescente.

Existe una sólida relación entre la competencia social y el adecuado funcionamiento psicológico, académico y social, mientras que la incompetencia social (la falta o inadecuación de las habilidades sociales) se relaciona con diversos desajustes y dificultades como son problemas de aceptación social (rechazo, ignorancia y aislamiento), problemas emocionales y escolares, desajustes psicológicos y psicopatología infantil, delincuencia juvenil y diversos problemas de salud mental en la vida adulta.

2^a) La institución escolar y la enseñanza de las habilidades sociales.

Es preciso hacer especial énfasis en la responsabilidad de la institución escolar en desarrollar la competencia social del alumnado. El centro educativo se considera un importante contexto de socialización proveedor y promotor de comportamientos y actitudes sociales; es el entorno social en el que los niños y niñas pasan gran parte de su tiempo relacionándose entre sí y con el profesorado.

Las habilidades sociales se van adquiriendo a lo largo del proceso de socialización y para su correcto aprendizaje, se requiere una enseñaza directa y sistemática, motivo por el que se afirma que es necesario enseñar, de forma intencional, habilidades sociales en el contexto escolar. Las habilidades sociales no mejoran por la simple instrucción informal; se necesita una instrucción directa y deliberada lo que implica incluirlas en el currículum escolar ordinario diseñando actividades didácticas para la consecución de los objetivos propuestos.

La enseñanza de las habilidades sociales a los alumnos es una competencia y responsabilidad clara de la escuela como institución, por supuesto junto a la familia y en coordinación con otras instancias sociales. Las y los profesores tenemos la responsabilidad y la tarea de *enseñar a convivir*, a vivir-con-otros al alumnado. Si enseñamos a <u>l@s chic@s</u> a convivir, a mejorar sus relaciones interpersonales, a promover su competencia personal y social, a solucionar pacíficamente sus conflictos interpersonales, estaremos haciendo prevención de diferentes problemas: bullying, violencia, conductas disruptivas, indisciplina... a la vez que contribuiremos al desarrollo de la autoestima, los valores, el autocontrol, la asertividad, etc. del alumnado.

El informe que en 1996 realizó para la UNESCO una comisión de expertos, presidida por J. Delors señala la conveniencia de abandonar el énfasis, casi exclusivo, de la enseñanza tradicional en la transmisión de conocimientos y enfatiza la conveniencia de focalizar la atención educativa en otros aspectos del desarrollo personal y social y lo hace con estas palabras: *La educación para el siglo XXI ha de estructurarse entorno a cuatro pilares básicos que son "aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser"* (Delors, 1996). Todo ello contribuye a la formación integral del alumnado.

3^a) Las habilidades sociales en el perfil docente del profesorado.

Hay profesiones como la de enseñar que tienen como recurso básico de su actuación la relación y la comunicación interpersonal. Hay que tener en cuenta que la educación, el proceso de enseñanza-aprendizaje es básicamente una interacción entre el/la niño/a y el/la profesor/a o de los alumnos y alumnas entre sí.

Las habilidades sociales son un elemento fundamental en el ejercicio profesional del profesorado. Desde luego habilidades como: comunicación asertiva, solución de problemas interpersonales, negociación, expresión de sentimientos y emociones, optimismo y sentido del humor, entre otras, son imprescindibles para la persona docente que tiene que asumir hoy un nuevo rol ya que el de mero transmisor de conocimientos ha quedado obsoleto.

3. DISEÑO Y ELABORACIÓN DEL PROGRAMA DE ASERTIVIDAD Y HABILIDADES SOCIALES (PAHS)

En el diseño y elaboración del Programa de Asertividad y Habilidades Sociales (PAHS) se ha tenido en cuenta:

- 1) Nuestra propia experiencia en el diseño y desarrollo de programas de habilidades sociales, principalmente el Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS) (Monjas, 2002) y otras estrategias de promoción de la competencia personal y social (Casado, de Benito, Francia, González, Monjas, Peinado y Rodríguez, 1998; Monjas, 2001, 2004; Monjas y González, 2000).
- 2) La revisión y análisis de otros programas de habilidades sociales, educación emocional, asertividad, diseñados para infancia y adolescencia (además de los citados anteriormente Bisquerra, 2000; Cava y Musitu, 2002; Garaigordobil, 2001; Inglés, 2003; López, 2003; Renom, 2004, entre otros).
- 3) Los resultados de las investigaciones sobre efectividad del Entrenamientos en Habilidades Sociales; que acotan qué técnicas son más efectivas, qué formatos de entrenamiento son más aconsejables y qué contenidos son los más adecuados para estas edades.
- 4) La revisión de otras estrategias y programas de intervención diseñados desde una perspectiva de género (Barragán, 2001; CCOO, 2003; Díaz-Aguado, 2002; Fabra, 1996; Hernández y Jaramillo, 2004; Lagarde, 2001; Urruzola, 2003) y también aquellos encaminados a prevenir la violencia de género (de los que son muestra Arribas, Júdez y Royo, 2001; Casco, 2002; Herranz, 2002).
- 5) la revisión bibliográfica realizada y comentada en la primera parte donde se pone en evidencia las diferencias de género en la competencia personal y social.

4. OBJETIVOS

Los principales objetivos propuestos son los siguientes:

- 1°. Sensibilizar al profesorado sobre la importancia de las habilidades sociales en el desarrollo y en la adaptación escolar y social de niños/as y adolescentes y motivar al profesorado para que se implique en la enseñanza de estas habilidades.
- 2º. Proporcionar al profesorado conocimientos y dotarles de estrategias y recursos necesarios para aplicar en el aula con el alumnado el Programa de Habilidades Sociales.
- 3º. Promover el desarrollo de las habilidades sociales de los alumnos y alumnas fomentando actitudes y conductas de convivencia positiva con los iguales y con los adultos y tratando de prevenir futuros problemas de adaptación y de convivencia.
- 4°. Facilitar la tarea docente al mejorar el clima social del aula y del centro.

Respecto al alumnado son objetivos específicos:

- Que las y los alumnos sean más asertivos y disminuyan sus conductas tanto de inhibición, pasividad, retraimiento y timidez como las agresivas
- Que las y los alumnos desarrollen habilidades de comunicación interpersonal
- Que las y los alumnos gestionen y expresen sus emociones y reconozcan y afronten las de otras personas
- Que las y los alumnos desarrollen aspectos personales e interpersonales positivos
- Que las y los alumnos aprendan a afrontar y evitar interacciones sociales difíciles

Además en cada ficha de trabajo se plantea uno o varios objetivos referidos a lo que el alumnado tiene que aprender durante la enseñanza de cada habilidad. Por ejemplo en la habilidad 5: Emociones positivas, los objetivos señalados son los siguientes:

- Educación Infantil:
- Diferenciar entre emociones positivas y negativas básicas
- Aprender conductas verbales y no verbales para reconocer y emitir emociones positivas
- Potenciar en los niños y niñas emociones positivas básicas: alegría, cariño y diversión.
- Educación Primaria:
- Diferenciar entre emociones positivas y negativas básicas
- Aprender conductas verbales y no verbales para reconocer y emitir emociones positivas
- Identificar y expresar adecuadamente las propias emociones positivas
- Reconocer las emociones positivas de los y las demás.
- Educación Secundaria:
- Diferenciar y etiquetar distintas emociones positivas
- Identificar y expresar adecuadamente las propias emociones positivas
- Reconocer las emociones positivas de los y las demás.

5. DESTINATARIOS/AS

El PAHS tiene como destinatarios a las niñas, niños y adolescentes de Educación Infantil, Primaria y Secundaria, y está diseñado para ser aplicado en el contexto escolar por el profesorado con el apoyo y el asesoramiento de los equipos psicopedagógicos, orientadores/as de centro y otros recursos.

Remarcamos que es un programa dirigido a chicas y chicos, ya que pensamos que ambos necesitan desarrollar una adecuada competencia social tratando de contrarrestar los efectos de los estereotipos de género. Aborda una perspectiva de género, pero dentro de un marco más amplio de respeto mutuo entre sexos, rechazo de la violencia interpersonal, la promoción de la tolerancia, el respeto a las diferencias y la construcción de la igualdad de géneros

También son destinatarios las y los profesores ya que con este programa se pretende proporcionarles materiales y conocimientos que faciliten su propia formación y el desarrollo de programas en su aula con su alumnado.

5. CARACTERÍSTICAS BÁSICAS

El Programa de Habilidades Sociales tiene las siguientes características básicas:

- 1) Es un programa estructurado de entrenamiento con contenidos, técnicas y procedimiento de entrenamiento especificados, pero es flexible de forma que puede, y debe, adaptarse y ajustarse al grupo concreto.
- 2) Se fundamenta en una serie de pilares básicos como son la enseñanza de valores, la tolerancia y el respeto a las otras personas, la empatía (capacidad de que cada alumno/a se ponga en el lugar de la otra persona y desde allí pueda conocer cómo piensa y siente), la perspectiva de género y la igualdad de oportunidades entre sexos.
- 3) Se enmarca en el amplio campo de la competencia personal y social y se centra específicamente en la asertividad y las emociones.
- 4) Se compone de una serie de Fichas y materiales de apoyo al profesorado.
- 5) Implica enseñanza intencional: explícita, directa y sistemática.

Es una estrategia de entrenamiento, enseñanza e instrucción directa y sistemática de las distintas habilidades, lo que supone un trabajo sistemático y planificado que implica el desarrollo de actividades intencionales de enseñanza dirigidas al logro de objetivos. Se pretende, por una parte, enseñar comportamientos que el/la niño/a no posee (iniciar conversaciones, presentarse ante gente nueva o hacer peticiones a adultos), por otra parte, disminuir las conductas inadecuadas (insultar a los compañeros, evadir la mirada cuando habla al interlocutor) y también minimizar los aspectos que estén interfiriendo la correcta conducta interpersonal (atribuciones incorrectas, autoinstrucciones negativas o ansiedad).

- 6) Sigue el modelo cognitivo-conductual porque se centra tanto en la enseñanza de comportamientos manifiestos y directamente observables (conducta verbal, comunicación no-verbal) como en la de comportamientos cognitivos (autolenguaje) y afectivos (expresión de emociones). Para ello se utilizan técnicas y estrategias de intervención conductuales y cognitivas.
- 7) El correcto y/o óptimo desarrollo de los programas propuestos, implica dos caras o niveles en la actuación:
 - * Aplicación formal

 * Aplicación oportuna

La *aplicación formal* requiere el trabajo explícito y específicamente dirigido al logro de los objetivos de adaptación sociopersonal. Implica el determinar unos tiempos, objetivos, espacios... específicos para trabajar directamente el programa y las habilidades. Por ejemplo, en una sesión de tutoría practicar el decir cosas positivas a l@s demás.

La aplicación oportuna, supone el trabajar las habilidades sociales integradas en las rutinas diarias y cotidianas. Es preciso aprovechar oportunamente los muchos y variados momentos que se producen en la vida del centro escolar y en los que, de forma espontánea y natural, se han de poner en juego las diversas habilidades y conductas que se consideran como habilidades-objetivo. Esta estrategia facilitará la transferencia y generalización de lo aprendido en los períodos formales de enseñanza a las situaciones naturales. Por ejemplo, aprovechar cuando un alumno o alumna hace algo positivo y alabarle y elogiarle en el momento concreto aunque sea la clase de matemáticas o la de educación física.

6. CONTENIDOS

Para trabajar en este programa, de la gran variedad de posibilidades, se han seleccionado una serie de habilidades y conductas que se articulan en los cinco módulos y las diez habilidades que se presenta a continuación.

Se han considerando los mismos módulos y habilidades para los tres niveles (infantil, primaria y secundaria) ya que son conductas básicas aplicables a todos los períodos evolutivos, aunque será preciso enfatizar unas u otras habilidades según el nivel.

Es preciso recordar que es un programa de desarrollo del estilo asertivo por lo que se han incluido prioritariamente aquellas habilidades encaminadas a ello.

Módulo I. Los estilos de relación interpersonal

Habilidad 1: Inhibido-Asertivo-Agresivo Habilidad 2: Deberes y Derechos asertivos

Módulo II. La comunicación interpersonal

Habilidad 3: Comunicación verbal y comunicación no verbal

Habilidad 4: La Comunicación: Habilidades de recepción y habilidades de emisión

Módulo III. Las emociones

Habilidad 5: Emociones Positivas Habilidad 6: Emociones Negativas

Módulo IV. Habilidades de interacción social positiva

Habilidad 7: Cosas positivas

Habilidad 8: Ayuda, Apoyo, Colaboración, Cooperación

Módulo V. Interacciones sociales difíciles

Habilidad 9: Críticas, Quejas, Reclamaciones

Habilidad 10: Burlas, Agresiones, Desprecios, Intimidaciones

A continuación, se hace una breve descripción de los contenidos de cada módulo. Muchos de estos contenidos se incluyen también en las Fichas de trabajo (en el apartado de Introducción).

7.1. Módulo I. Los estilos de relación interpersonal

Este módulo queda suficientemente explicado en la primera parte de este trabajo, motivo por el que no volvemos a exponerlo.

7.2. Módulo II. La comunicación interpersonal

Toda relación interpersonal ocurre en el marco de una secuencia, bastante compleja, de comunicación e intercambios entre las personas participantes.

La comunicación interpersonal es un proceso en el que intervienen uno o varios *Emisor/es* y uno o varios *Receptor/es* que establecen una relación a través de un *Mensaje*. En ese proceso, en esa interacción bidireccional y recíproca, el emisor se convierte en receptor. La comunicación interpersonal es un proceso de naturaleza interactiva, de intercambio de mensajes.

La comunicación interpersonal se lleva a cabo mediante dos canales, verbal y no verbal y se materializa principalmente en las conversaciones.

La *Comunicación Verbal* es el vehículo para comunicar el contenido *explícito* del mensaje, es decir, las opiniones, las ideas, los pensamientos, etc. Mediante los comportamientos verbales: se hacen preguntas y peticiones, se describen objetos, personas y situaciones, se argumenta y se disiente, se dan órdenes e instrucciones, se aportan conocimientos, se habla de uno/a mismo/a, etc.

La *Comunicación No-Verbal* (CNV), también llamada Lenguaje Corporal, es un conjunto de conductas que acompaña a la comunicación verbal.

Queremos señalar la importancia que la CNV tiene en las relaciones interpersonales. La Comunicación No-Verbal (CNV), también llamada Lenguaje Corporal, comunica afecto, actitudes y emociones y complementa, apoya y en algunos casos, sustituye al mensaje verbal. En las relaciones interpersonales, hay que prestar atención, no solo al contenido, lo que el sujeto expresa, qué dice, sino también al modo de expresión, cómo lo expresa, cómo lo dice.

Es preciso que ambos canales tengan coherencia. Lo contrario hace que los mensajes lleguen confusos para el receptor. Si digo que estoy pasando uno de los peores momentos de mi vida y lo hago con una expresión sonriente y gestos distendidos, el mensaje no es coherente. Hay que tener en cuenta que, en la comunicación interpersonal, cuando hay disarmonía entre la CV y la CNV, nos fiamos y hacemos más caso a la CNV.

La información que aportan ambos mensajes es complementaria. El mensaje verbal sin la CNV es pobre; faltan datos. También ocurre que, aunque los mensajes no verbales son eficaces para expresar sentimientos, no aportan información sobre qué hechos concretos han provocado el sentimiento, por lo que es necesario completarlo con mensajes verbales.

Dentro de la CNV consideramos un nutrido grupo de conductas que tradicionalmente se categorizan en los siguientes apartados:

- (a) *Paralingüística*, que comprende los *aspectos no lingüísticos del lenguaje* como son cualidades de la voz (tono, volumen, altura, firmeza, gravedad de la voz...), componentes sonoros (gritos, gruñidos...), pausas en el flujo de la conversación (pautas diálogo-silencio), rítmo y velocidad de la conversación, errores lingüísticos, entonación, latencia de la respuesta, duración de las verbalizaciones, proporción y tasa de las verbalizaciones y fluencia verbal.
- **(b)** *Kinesia*, que se refiere a los aspectos relacionados con el *movimiento*, *gesto*, *postura*. Aquí se incluye postura, movimientos corporales, orientación del cuerpo, gestos de las manos y ademanes, expresión facial, contacto ocular, dirección de la mirada, sonrisa y movimientos de la cabeza.
- (c) *Proxémica*, que incluye los aspectos relacionados con la utilización del *espacio interpersonal* inmediato, como por ejemplo, el uso del espacio personal, distancia de interacción, colocación relativa en la interacción, proximidad física y contacto corporal o físico.
- (d) *Apariencia prsonal*, que tiene que ver tanto con la apariencia física como con su arreglo personal. Emite señales a los otros de estatus, estilo... Este aspecto se muestra relevante por ejemplo en la adolescencia.

Para que la comunicación interpersonal sea óptima, es necesario que el Emisor, emita bien y exprese adecuadamente el mensaje, tenga *Habilidades de emisión* y que el Receptor esté atento y reciba adecuadamente el mensaje, poniendo en juego *Habilidades de recepción*, conductas de *Escucha activa*. Además es necesario que se produzca un continuo intercambio entre los interlocutores.

Dentro de las *Habilidades de recepción* de mensajes incluimos:

- Conductas de *atención al interlocutor* como son permanecer atento a lo que dice y dar señales de *escucha activa* (verbalizaciones de apoyo, asentimiento, no distracciones, afirmaciones en la línea de lo que dice la otra persona, CNV de escucha),

- Habilidades de *empatía*, es decir, ponerse en el lugar de la otra persona ("veo que te sientes...", "ya se que..."),
- Reforzamiento al interlocutor ("es muy interesante lo que me dices"),
- Observar atentamente la *CNV* (movimientos, gestos, postura, expresión facial) de la otra persona (¿cómo lo dice?),
- Hacer preguntas y *solicitar información*, pidiendo aclaración si tienes dudas ("dímelo otra vez") y/o pidiendo más información (haciendo preguntas abiertas, mezclando las preguntas con información sobre uno mismo).

Las *Habilidades de emisión y expresión* que se consideran son fundamentalmente:

- La respuesta a las preguntas que hace la otra persona,
- La expresión correcta de opiniones y deseos (usar palabras y frases cortas, no enrollarse, no hablar atropelladamente, sino pausado, repetir si es necesario, hacerse atender, decir lo que se piensa, exponer la visión personal sobre el tema, tomar o pasar la palabra),
- Utilizar mensajes "yo", mensajes que se formulan en primera persona: "Yo opino que...", "Me encanta....", "Me molesta bastante cuando..."
- Dar información sobre uno mismo (intereses, gustos, preferencias), mezclándolo con preguntas y, finalmente,
- Dar información adicional sobre uno mismo o sobre el tema.

Además de estas habilidades otros aspectos que contribuyen al mantenimiento de conversaciones son:

- Elegir el momento y lugar adecuados para conversar,
- Tema de conversación (elegir el tema de conversación -hablar sobre temas agradables, hablar sobre temas de interés, aficiones, actividades en común-, mantenerse en el tema y no salirse de él, cambiar el tema de conversación),
- Tomar turnos en la conversación (implica mantener un continuo intercambio entre los interlocutores, preguntar y responder, hablar y escuchar) y por último
- Hacer todo lo posible por sentirse a gusto y disfrutar de la conversación y expresárselo así al interlocutor.

Los *problemas en la comunicación* se pueden producir porque:

- El Emisor no emite bien el mensaje (CV y CNV)
- El Receptor no recibe bien el mensaje debido a falta de atención o a inadecuada interpretación.
- No se logra el intercambio adecuado de mensajes; no se produce una adecuada interacción.

La importancia de estas habilidades se pone de manifiesto al comprobar que se ponen en juego en cualquier situación interpersonal y, en cierto modo, son el soporte fundamental de las interacciones con otras personas. Para que las interacciones con los iguales sean efectivas, es imprescindible que el niño se comunique adecuadamente con los otros y que converse con los demás. Por medio de la expresión verbal alabamos a los otros, expresamos nuestros sentimientos, negociamos en un conflicto, saludamos.

En las investigaciones sobre el tema se constata que l@s niñ@s populares y socialmente competentes se enrolan en más conversaciones que los impopulares; elicitan información de los iguales (hacen preguntas) y proporcionan información de ellos mismos (responden a preguntas) con mayor frecuencia. Las/os niñas/os que conversan bien y charlan con los demás son queridas/os y aceptadas/os por las otras personas.

Los contenidos de estas habilidades están muy conectados con el resto de las habilidades ya que muchas de las conductas que se trabajan aquí, son requisito previo (es el caso de saber escuchar o pedir información) o soporte (expresar las propias opiniones) de muchas otras.

7.3. Módulo III. Las emociones

El tema de las emociones, después de un notable olvido en la educación, ha irrumpido, de forma notable, en la última década de los 90 debido entre otras razones al *best-seller* titulado "Inteligencia Emocional" del que es autor Daniel Goleman (1996). Frente a la inteligencia racional y a la cultura del "*Cociente Intelectual*" y resaltando la torpeza y el malestar emocional de la sociedad actual, Goleman enfatiza la importancia de la inteligencia emocional; pone el sentimiento frente a la razón, y el corazón frente a la cabeza.

Actualmente se aprecia una creciente pérdida de control sobre las emociones de nuestras vidas. Tenemos gran torpeza emocional; sufrimos un malestar que Goleman etiqueta como "Analfabetismo emocional". Según Goleman, han aumentado problemas como: aislamiento, impulsividad, falta de disciplina, nerviosismo, depresión, ansiedad, problemas emocionales.... Asimismo. presenta un negro panorama respecto a infancia y adolescencia y la gran cantidad de problemas emocionales que acontecen (violencia, embarazos adolescentes, drogadicción...).

La inteligencia emocional es "la capacidad para dominar las propias emociones, pero también para comprender las de los demás". Según Salovey la IE abarca 5 competencias:

- 1) Conocimiento de las propias emociones
- 2) Capacidad de controlar las propias emociones
- 3) Capacidad de motivarse a sí mismo
- 4) Reconocimiento de las emociones ajenas
- 5) Control de las relaciones (habilidad para relacionarnos con las emociones ajenas).

Estas habilidades pueden enseñarse, y se plantea la necesidad de llevar a cabo una educación o reeducación emocional, una alfabetización emocional que posibilite hacer a las personas emocionalmente competentes y capaces de controlar sus emociones. Es preciso que aprendamos a gestionar nuestros sentimientos, en el sentido de dotar de inteligencia a nuestras emociones.

Parece que las emociones básicas son: miedo, ira, tristeza y alegría ya que son reconocidas por personas de culturas muy diferentes. A estas se añaden: amor, sorpresa, aversión y vergüenza.

Evolutivamente se comprueba que los niños pequeños solo tienen etiquetas para unas pocas emociones: Feliz - Triste – Enfadado y progresivamente, a lo largo del proceso de socialización, se van discriminando más emociones.

Hay que tener en cuenta que las emociones son de dos tipos:

- ➤ *Emociones positivas*, aquellas cuya experiencia subjetiva es placentera y agradable; producen bienestar. Son ejemplos: alegría, tranquilidad, felicidad, humor, optimismo, altruismo, satisfacción, cariño, confianza, amor, diversión
- Emociones negativas, aquellas cuya experiencia subjetiva es desagradable o displacentera. Son ejemplos: vergüenza, enfado, aburrimiento, temor, nerviosismo, pena, miedo, furia, preocupación, disgusto, agresión, ansiedad).

Para la adecuada competencia emocional, es preciso potenciar las emociones positivas y minimizar el impacto de las negativas. Hay que resaltar la importancia que en las relaciones interpersonales tienen determinadas emociones negativas como la ansiedad, el miedo, el estrés... que pueden interferir y bloquear la adecuada conducta interpersonal.

Además es necesario articular tanto la expresión de las propias emociones como la recepción y reacción ante las emociones de las y los demás.

Expresar emociones significa comunicar a otra/s persona/s cómo nos sentimos, cuál es nuestro estado de ánimo y qué emociones tenemos, posibilitando que la otra persona reaccione adecuadamente. También supone comunicar a otra persona los sentimientos que ella nos provoca.

Para expresar una emoción es preciso poner en juego muchas habilidades entre las que resaltamos: la identificación de los propios sentimientos y emociones, la determinación de la causalidad de la emoción y la expresión propiamente dicha de la emoción, lo que supone utilizar expresión verbal adecuada y lenguaje corporal acorde.

A través de estas habilidades se trata de aprender también que ante una misma situación, los otros pueden tener sentimientos distintos a los propios, o con distinta intensidad, que existe un derecho a la privacidad de las emociones y que se tiene derecho a sentir lo que se quiera, pero asumiendo la responsabilidad de los actos a los que llevan esos sentimientos. Además se pretende identificar qué comportamientos propios hacen que las otras personas se sientan felices y alegres (por ejemplo diciéndoles algo agradable) o tristes y enfadadas (por ejemplo insultándoles).

Recibir emociones significa responder adecuadamente ante las emociones y los sentimientos que expresan las otras personas. También supone responder a los sentimientos que uno mismo provoca en los demás. Para recibir adecuadamente las emociones de otras personas es preciso primeramente identificar las emociones y sentimientos en las otras personas y después responder adecuadamente, con expresión verbal y lenguaje corporal.

7.4. Módulo IV. Habilidades de interacción social positiva

Este módulo que hemos denominado habilidades de interacción social positiva contempla distintos aspectos necesarios para el bienestar personal e interpersonal. Muchas de estas conductas son muestra de afiliación, implicación activa y participación en el contexto interpersonal.

El bienestar personal y la adecuada competencia interpersonal están muy relacionados con los aspectos positivos de la convivencia, el clima interpersonal agradable y cordial y la aceptación positiva de uno/a mismo/a. Estos aspectos tienen mucho que ver con cómo la persona se siente y se valora, con su autoestima y también con cómo se comporta y se relaciona con las demás personas.

Cuando hablamos de **lo positivo** nos vamos a referir a tres aspectos diferentes pero relacionados:

- 1) Autolenguaje y autoafirmaciones positivas
- 2) Hacer cumplidos, elogios... a otras personas
- 3) Recibir los cumplidos y alabanzas que nos hacen otras personas

1) Autolenguaje y autoafirmaciones positivas

Supone pensar en positivo sobre uno/a mismo/a; tener la costumbre y crearse el hábito de hablarse en positivo, de utilizar un diálogo interno de ánimo, apoyo, estímulo y refuerzo. Además implica hacérselo saber a los demás en los momentos oportunos y de la forma adecuada. Pensar y hablar positivamente sobre uno mismo construye la confianza del niño y favorece su autoestima positiva, lo cual contribuye a una adecuada interacción social con los demás.

En estas habilidades se incluye también el aprendizaje de estrategias para disminuir las verbalizaciones negativas que uno se dice a sí mismo/a.

2) Hacer cumplidos, elogios... a otras personas

Significa decir o hacer algo agradable a otra persona. Supone decirle que te gusta algo que esa persona tiene o algo que esa persona ha hecho o dicho. Puede ser algo referente a su aspecto, algo que esa persona dice, algo que esa persona hace o algo que ha logrado.

Alabamos a los demás cuando hacemos un cumplido, un comentario de elogio, hacemos una afirmación positiva, alabamos, felicitamos, decimos un piropo o damos la enhorabuena. Y también cuando hacemos un gesto de apoyo, un guiño cómplice o una mirada de aprobación.

3) Recibir los cumplidos y alabanzas que nos hacen otras personas

Saber recibir adecuadamente y aceptar las alabanzas, cumplidos y cosas positivas que nos digan los demás es bastante importante porque hará que la otra persona se sienta bien. Es necesario que reaccionemos adecuadamente, sonriendo, apreciándolo (¡sin minimizarlo ni hacer como si no hubiera existido!) y se lo agradezcamos.

Los elogios que nos hacen nos ayudan a conocer nuestros valores, capacidades... y qué cosas nuestras gustan a las demás personas. Hay que aprovecharlos ya que ¡engordan la autoestima!

En este módulo se incluyen también las habilidades de *Ayuda, Apoyo, Colaboración, Cooperación* ya que en la convivencia con las otras personas es preciso poner en juego una serie de conductas que favorecen las buenas relaciones y el buen clima interpersonal y social. Entre ellas señalamos las siguientes:

- Pedir y hacer favores.
- Ayuda, apoyo, ánimo y consuelo. Pedir ayuda y ser sensible a las necesidades de los otros. Ofrecer apoyo, ayuda y responder a las necesidades detectadas y a las peticiones de ayuda.
- Mostrar cortesía y amabilidad, buen talante y un tono amistoso, cordial y positivo de forma que el contacto llegue a ser agradable y satisfactorio y todos los y las participantes disfruten de la relación.
- Participar activamente en la interacción facilitando su desarrollo. Por ej., ofrecer sugerencias para el juego o la actividad, aceptar sugerencias y peticiones de los demás, aportar ideas nuevas que mejoran la actividad, proponer iniciativas, secundar iniciativas de los otros, etc.

7.5. Módulo V. Interacciones sociales difíciles

En las relaciones interpersonales, muchas veces hemos de afrontar interacciones sociales difíciles de las que son ejemplo: dar una negativa, decir que no y rechazar peticiones que nos hacen otras personas, defenderse ante amenazas e intimidaciones, preguntar por qué, hacer y responder a quejas y reclamaciones, afrontamiento de presiones de grupo, hacer peticiones y ruegos, manifestar los propios deseos, pedir cambios de conducta y defender lo propio.

Se incluyen también una serie de habilidades necesarias para llevar a cabo diversas conductas como son hacer una crítica, reclamación, objeción, reproche, censura, queja, acusación..., lo que supone que no estamos de acuerdo con algo que ha hecho o dicho una persona. También incluimos el aspecto reactivo, es decir cómo hemos de recibir, aceptar y responder ante las quejas, críticas... que nos formulan otras personas y están derivadas de nuestra conducta.

Este tipo de conductas suelen resultar difíciles tanto de hacer como de aceptar ya que generalmente se viven como una amenaza y un ataque para el que las recibe.

Por otra parte, las burlas, bromas pesadas, insultos, humillaciones..., son ejemplos de conductas interpersonales donde hay una relación desigualitaria y de falta de respeto a la persona y a su dignidad ya que hay una persona que manda y otra que se somete, una que controla la situación y otra que está débil ante esa situación, de forma que se produce un abuso de poder, físico o psicológico de una sobre otra.

Otros ejemplos son: ridiculizar, reírse de, hacer preguntas indiscretas, aislar, excluir, rechazar, desprestigiar. También pueden incluirse intimidaciones, presiones de grupo, racismo y xenofobia, violencia de género... Estas conductas revisten especial importancia ya que atentan contra la autoestima y el bienestar emocional de quien las sufre.

Las chicas y los chicos tienen que saber que tienen derecho a su integridad física y psicológica y que nadie puede abusar de ell@s ni física ni psicológica ni sexualmente. Hay que enseñar a los chicos qué actitudes y conductas no tienen que permitir en sus relaciones con los iguales ni con las personas adultas. Sus relaciones han de ser igualitarias no de prepotencia ni de dominio-sumisión. Han de ser relaciones de cariño, confianza, cercanía afectiva, respeto, admiración, aceptación y reconocimiento mutuo y no de miedo, abuso, indiferencia, desprecio, rechazo, desinterés o frialdad. Un aprendizaje importante que han de hacer es que en las relaciones interpersonales no tienen que aceptar ni tolerar cosas que les hagan sentir mal.

Antes de nada hay que señalar que estas conductas varían mucho en función de distintos aspectos como: tipo de conducta (agresión, exclusión social, violencia psicológica...), frecuencia con que se hace, intensidad y situación en la que se producen. No es lo mismo una broma en buen tono en un momento puntual, que la burla continuada y repetida en distintos momentos a lo largo de la jornada escolar.

Para adquirir una adecuada competencia social, <u>l@s chic@s</u> tienen que aprender a prevenir y evitar algunas de estas conductas y, cuando es necesario afrontarlas y reaccionar adecuadamente. Es preciso que aprendan a percibir, notar, detectar y darse cuenta de situaciones que pueden ser peligrosas, conflictivas... y evitarlas, afrontarlas.

La reacción en estas situaciones es bastante compleja y exige poner en juego muchas de las habilidades anteriores: derechos y deberes, emociones, negociar, formular quejas......

8. METODOLOGÍA

En la enseñanza de habilidades sociales es preciso utilizar un conjunto de técnicas que ayudan a que el alumnado consiga, no sólo unos conocimientos teóricos, sino fundamentalmente que ponga en juego una serie de recursos prácticos para la interacción y desarrolle unas actitudes interpersonales positivas.

Es por ello que junto a las técnicas típicas del entrenamiento en habilidades sociales (modelado, role playing...) y con el fin de aumentar el impacto, la durabilidad y la generalización de los efectos de las intervenciones, incorporamos distintas estrategias didácticas habituales en las aulas (actividades de expresión, de literatura infantojuvenil, de lápiz y papel, juegos de mesa, dinámicas de grupo, juegos de cooperación...), pero insistiendo siempre en la importancia de la Práctica simulada y la Práctica oportuna.

Para facilitar la aplicación concreta, se han diseñado unas Fichas de trabajo que orientan la actividad del profesorado.

8.1. Procedimiento de enseñanza

En este programa articulamos la secuencia instruccional en un Procedimiento de Enseñanza compuesto por los siguientes elementos: Diálogo y Discusión, Instrucción Verbal, Modelado, Práctica, Feedback, Refuerzo y Tareas.

- 1. Diálogo y Discusión: Información Conceptual
 - (a) Delimitación y especificación de la habilidad
 - (b) Importancia y relevancia de la habilidad para el alumnado
 - (c) Aplicación de la habilidad
- 2. Instrucción Verbal
- 3. Modelado
- 3. Práctica
 - 3.1. Role-Playing y Dramatización
 - 3.2. Práctica Oportuna
 - 3.2. Actividades didácticas
- 4. Feedback y Refuerzo
- 5. Tareas

1º. Diálogo y Discusión

El primer componente del Procedimiento de Enseñanza, el Diálogo y Discusión tiene como objetivo el que se logre un concepto de la habilidad que se va a enseñar a partir de su delimitación y especificación, la importancia y relevancia que tiene para el/la niño/a y la aplicación de esa habilidad a su propia vida, actividades, personas y situaciones. Esto supone dar respuesta a las siguientes cuestiones: *qué es, qué hacer, dónde, cuándo, por qué, para qué y con quién* y todo ello referido a cada una de las habilidades trabajadas.

El Diálogo y la discusión son buenos recursos para trabajar el razonamiento moral y para estimular la reflexión. Permite acceder y poner en juego habilidades como: empatía, negociación, conocimiento y comprensión del punto de vista de los otros.

En las fichas se incluyen los siguientes Puntos para el diálogo y la reflexión:

- ¿Qué es la habilidad de.....?
- ¿Para qué sirve (a un niño o adolescente) la habilidad de.....?
- ¿Cuándo, dónde, con quién es apropiado/ no es apropiado poner en juego la habilidad de......?

2º. Instrucción Verbal

Fundamentalmente se refiere a la instrucción de cómo poner en juego la habilidad y más concretamente las subhabilidades y conductas específicas y la secuencia adecuada.

Por ejemplo para **Identificar emociones** es preciso:

- 1°. Prestar atención a las señales corporales que acompañan a la emoción
 - > expresión facial, gestos corporales, respiración, movimientos
- 2º. Prestar atención a los pensamientos que acompañan a la emoción
 - > ¿Qué me digo a mí mismo?, ¿qué pienso?
- 3º. Prestar atención a los sucesos antecedentes que han desencadenado la emoción.
 - > ¿Por qué me siento así?. Porque...

3º. Modelado

El/La profesor/a y las/os alumnas/os socialmente competentes modelan ejemplos de las distintas habilidades que se van a aprender, mientras el resto de los alumnos observan la ejecución. Siempre que sea posible se modelan ejemplos reales de contactos interpersonales que los alumnos y alumnas hayan tenido o tengan en sus relaciones con iguales y con las personas adultas.

4º. Práctica

Después de que se ha dialogado en torno a la habilidad-objetivo a aprender y se ha observado a varios modelos que muestran las conductas necesarias para conseguirlo, se han de ensayar y practicar esas conductas para incorporarlas al repertorio conductual. Esta práctica, para ser efectiva ha de realizarse en dos formas diferentes:

- a) en situaciones simuladas y creadas específicamente para ensayar y practicar: *Role-Playing* o Dramatización,
- b) en situaciones naturales, espontáneas y cotidianas que se aprovechan oportunamente (*Práctica Oportuna*).

También a través de muy diversas *actividades didácticas* y lúdicas que se describen más detenidamente en otro apartado.

4°. Feedback y reforzamiento

Nada más que las niñas y niños terminan de ensayar y practicar las conductas en el *role-playing*, el/la profesor/a y/o l@s compañer@s aportan información de cómo lo ha hecho y proporcionan reforzamiento.

5°. Tareas

Consiste en encargar al alumnado que ponga en juego, fuera del contexto de aula y del contexto escolar, las habilidades sociales que se están trabajando, con las indicaciones y la posterior supervisión del/de la profesor/a.

8.2. Actividades Didácticas

Son actividades habituales en las aulas y se refieren principalmente, aunque no exclusivamente a actividades de lápiz y papel.

Su utilización es complementaria a la práctica descrita en el procedimiento de enseñanza y no deben sustituirla. Se utilizan fundamentalmente durante la Práctica, pero también se pueden plantear como Tareas.

A continuación se incluyen algunos ejemplos de actividades didácticas agrupadas en cuatro categorías:

- 1) Literatura infantil y juvenil
- 2) Actividades de expresión
- 3) Actividades de lápiz y papel
- 4) Otras actividades

8.2.1. Literatura infantil y juvenil

¿Por qué incorporamos la literatura infantil y juvenil (en adelante LIJ)?

La lectura es uno de los medios más poderosos para adquirir informaciones muy diversas, para conocer y aprender; los libros aproximan al lector tanto a lejanos mundos de fantasía, misterio, humor y aventuras, como a temas, intereses y cuestiones más cercanas del mundo actual; proporcionan el conocimiento de

situaciones, actitudes y problemas muy diferentes y no hace falta vivir directamente todas las experiencias para llegar a comprenderlas.

Considerando a los/as niños/as y jóvenes, la literatura reviste otras peculiaridades que nos interesa resaltar:

- a) Posibilita las habilidades de toma de perspectiva, empatía y *role-taking*, lo que supone poder conocer otros puntos de vista y llegar a comprender los pensamientos y sentimientos ajenos,
- b) Facilita la identificación del lector o lectora con alguno de los personajes,
- c) Permite la formación y/o modificación de creencias, actitudes y opiniones
- d) Estimula la reflexión y el análisis crítico respecto a la historia y su desarrollo y
- e) Por contraposición a los libros de texto, los libros de lectura son elementos importantes y atractivos para los niños y adolescentes que los usan de forma voluntaria y placentera como material de ocio; la lectura puede llegar a ser un auténtico placer.

Se da además la circunstancia de que la oferta literaria actual para infancia y adolescencia es muy abundante y diversa y, en los últimos años, han aparecido nuevas editoriales o nuevas colecciones dirigidas a estas edades que incluyen líneas temáticas en consonancia con factores sociológicos y culturales actuales. En muchos casos se trata de libros que podrían catalogarse dentro de las corrientes o tendencias denominadas "Literatura realista" y "Psicoliteratura".

En el trabajo concreto en habilidades sociales, hemos utilizado la LIJ en diferentes momentos del entrenamiento como elemento motivador en el primer paso del procedimiento de enseñanza que es la instrucción verbal, en el modelado y en la práctica. Como elemento motivador para definir y delimitar la habilidad trabajada, se narra el cuento o historia y al comentarlo, la profesora dirige la conversación hacia la habilidad, su definición, importancia de la misma y pasos a tener en cuenta. En el modelado para observar cómo algún personaje utiliza una habilidad y en la práctica para ensayar alguna habilidad al intentar descubrirla y analizarla en las situaciones narradas, en la actitud y desenvolvimiento de los personajes. En el apartado de Bibliografía aparece el listado de los libros utilizados.

Para lograr los mayores beneficios de la lectura, se aconseja hacer actividades de *libro-forum* que implican la puesta en común de las reflexiones y experiencias vividas tras la lectura del libro. La lectura individual y personal del libro por parte de la niña o el niño es insuficiente y es preciso complementarlo con debates, coloquios, discusiones en grupo, explicaciones complementarias, ejemplos hipotéticos, simulaciones y *role-play*. Todo ello al objeto de motivar a la lectura, ampliar la comprensión, estimular la implicación de los/as lectores/as, favorecer la toma de perspectivas, potenciar el contraste de ideas, la comunicación de opiniones, el juicio crítico y el intercambio con otros de la experiencia personal de lectura.

En el Apéndice 1.4.1 se presenta un listado de libros de LIJ que abordan temas interpersonales relacionados con los contenidos de este Programa de habilidades sociales. Está diferenciado por etapas educativas. A este respecto, para esta investigación hemos seguido realizando análisis de libros de LIJ; para ello se han cumplimentado una Ficha de lectura de cada libro donde junto a los epígrafes habituales (Autor/a, Título, Editorial...) constan apartados como descripción de los personajes y sus características interpersonales y descripción de las principales situaciones interpersonales. Véanse en el Apéndice 1.4.2 algunas de las Fichas de Lectura utilizadas.

"Como sería que, una vez, hasta se ensució los pantalones en clase, porque no se atrevió a pedir permiso a la señorita para ir al cuarto de baño. ¡Qué vergüenza pasó Molinete!".

"Se comprende que Molinete tuviera muy pocos amigos, porque a nadie le gusta tener un amigo más soso. Algunos chicos se burlaban de él en los recreos, y le hacían versos".

Estos párrafos, extraídos del libro titulado "Molinete" (p. 7 y 8) del que es autora Pilar Mateos, pueden suscitar preguntas del siguiente tipo:

```
¿Qué ha pasado?, ¿qué ocurre en esta historia?, ¿cuál es el problema? ¿Te ha pasado a ti alguna vez algo parecido? ¿Conoces a alguien que le haya pasado algo parecido? ¿Qué hace Molinete?. ¿Por qué crees tú que hizo/dijo eso? ¿Por qué pasó eso? ¿Cómo crees que se siente Molinete?, ¿por qué? ¿Qué harías tú si estuvieras en su lugar?. ¿Qué más? ¿Qué opinas de los compañeros de Molinete? ¿Qué sentimientos te ha producido la lectura del libro?
```

8.2.2. Actividades de expresión

(a) Actividades de expresión corporal-oral

Son actividades de este tipo las marionetas, títeres, máscaras, caretas y las representaciones teatrales. A continuación enumeramos algunos ejemplos de ellas.

- 1) Marionetas y caretas. Las marionetas son elementos que motivan la comunicación y favorecen la expresión de sentimientos y la identificación con los personajes, sobre todo con niños pequeños.
- 2) Dramatización:
- Escribir y/o escenificar un diálogo entre una niña tímida y otro niño que la ayuda a superar la vergüenza.
- Debes saludar a un chico de la otra clase y te da mucho apuro. Consigues poco a poco superarlo y lo haces bastante bien.
- 3) Mímica. Adoptar la expresión facial y corporal acorde con las siguientes situaciones:
- Te acercas a hablar con el chico que te gusta y has estado estupenda; no se te ha notado nada lo nerviosa que estabas.
- Tus compañeras se burlan de ti porque te has puesto colorada al salir al encerado.
- Tu vecino, con el que vas al colegio todos los días, se ha ido hoy sin esperarte.
- Tu compañero de mesa te dice que eres un buen tío y que te enrollas muy bien.
- Has aprobado todo el curso, hasta las mates que las tenías en duda.
- Te comunican que una amiga ha sufrido un grave accidente de coche.
- 4) Inventar una historia entre todos. Hay que decir un par de frases cada uno/a y dar el paso al compañero/a de la derecha; también puede hacerse pasándose un ovillo de lana. Empieza el adulto:

Había una vez un niño de 7 años que vivía en una gran ciudad. El niño, que se llamaba Enrique era muy tímido. Ocurrió un día que... (y da el pase al chico que está a su derecha).

(b) Actividades de expresión musical

Se incluyen en este epígrafe poesías, rimas, ripios y canciones, actividades que suelen resultar muy atrayentes y divertidas a los chavales.

En algunos casos los propios niños y niñas inventan las rimas y letras, como en los siguientes ejemplos.

RAP DE LA TIMIDEZ	

No quiero ser tímida NO, NO, NO.

Quiero hablar, con mis compañeros, y estar siempre con ellos.

Yo quiero reír, yo quiero bailar, y que la vergüenza, ¡¡ me deje ya en paz !!.

No quiero ser tímida NO, NO, NO.

Voy a luchar, me voy a esforzar, y si no me sale..., ¡ pues vuelvo a empezar!.

No quiero ser tímida NO, NO, NO.

Ánimo tía, lánzate ya, no esperes más tiempo, empieza a charlar.

En otros casos, se trata de utilizar canciones o poesías ya hechas cuya letra va en consonancia con los objetivos propuestos. Son ejemplos:

- Hay un amigo en mí. De la película Toy story
- Friends. Freddy Mercury

En otros casos, se pone la letra a la música de una canción conocida. Por ejemplo, hacer unas coplas de la asertividad.

(c) Actividades de expresión manual

En este tipo de actividades se incluyen dibujos, comics y viñetas, recorte y pintura. Son ejemplos:

- 1) Hacer un mural alusivo a algún contenido trabajado en el entrenamiento. Por ejemplo: "Yo siento muchas cosas".
- 2) Completar viñetas que les damos dibujadas, pero sin texto en los bocadillos.
- 3) Hacer un marcalibros con alguna frase o dibujo que recuerde las principales ideas de la habilidad trabajada.
- 4) Hacer una historieta con seis viñetas representando una niña que es intimidada por una compañera y que progresivamente va tomando confianza hasta llegar a contárselo a un compañero y van a pedir ayuda a la tutora.

8.2.3. Actividades de lápiz y papel

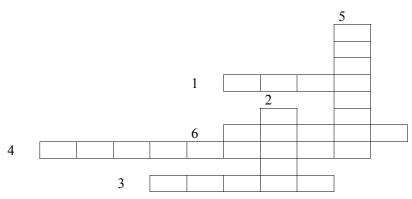
Incluimos en este apartado actividades que se realizan con lápiz y papel, aunque su objetivo no es la producción escrita ni gráfica, sino contribuir al logro de los objetivos del programa de habilidades sociales. Por ello deben ser más lúdicas y diversas que las actividades clásicas de lápiz y papel. Son ejemplo de estas actividades las sopas de letras, fugas de vocales, crucigramas. En el Apéndice

1) Fuga de vocales

En las siguientes frases han desaparecido las vocales.

- 1°. Busca las vocales que correspondan y completa las frases.
- 2º. Ponte con otro compañero o compañera y comentad lo que quiere decir cada frase.
- 3°. Practicad juntos/as el iniciar, mantener y finalizar conversaciones.

3) Crucigrama



- 1. Saludo
- 2. Persona con la que se está muy bien y a la que se la cuentan los secretos
- 3. Se lo pido a mis amigos
- 4. Cómo tengo que estar cuando me acerco a hablar a otros chicos
- 5. Cómo tengo que estar cuando me acerco a hablar a otros chicos
- 6. Sinónimo de querido

(Solución: 1: Hola. 2: Amigo. 3: Favor. 4: Tranquilo. 5: Relajado. 6: Amado)

2) Sopa de letras

En la siguiente sopa de letras encontrarás *cinco* factores que **facilitan la comunicación** y otros *inco* que la **dificultan** Señálalos

A	Q	R	W	Е	R	T	Y	U	I	О	P	A	S	D	F	G	Н	C
Q	D	Е	M	P	A	T	I	A	F	G	Н	J	K	L	Ñ	M	N	О

Е	Q	F	E	S	O	D	F	G	Н	J	K	L	G	A	R	В	V	N
R	A	Ο	N	M	E	S	I	G	U	I	N	G	F	R	F	E	R	T
T	Z	R	S	I	N	Ο	T	I	В	N	I	Ο	D	F	I	T	E	R
Y	Q	Z	A	M	M	I	T	U	C	U	A	D	E	В	N	T	K	A
U	A	A	J	A	C	Q	E	T	R	Н	E	P	I	T	Q	S	A	A
I	Z	M	E	D	A	A	D	G	U	A	S	Ο	N	U	K	D	E	R
О	C	I	S	R	R	Z	C	В	I	В	C	I	T	R	L	F	R	G
P	D	E	Y	E	В	X	V	N	K	L	U	O	E	E	Ñ	G	T	U
A	F	N	Ο	F	I	S	F	M	L	A	C	U	R	W	M	Н	Y	M
S	G	T	L	Y	M	W	R	J	Ñ	R	Н	Y	R	R	N	J	U	Е
D	Н	Ο	G	K	A	Ο	P	Z	X	A	A	C	U	V	E	В	N	N
F	Z	E	V	A	L	A	R	A	L	L	A	Н	P	L	Ñ	C	M	T
G	R	E	G	K	U	A	S	D	F	A	C	G	C	Н	J	K	T	A
Н	I	L	G	A	M	Q	W	E	R	V	T	T	I	Y	U	I	Ο	R
J	U	J	U	Z	G	A	R	C	U	E	I	K	Ο	K	F	R	G	В
K	K	A	S	D	F	G	Н	K	T	Z	V	K	E	S	S	G	K	I
L	Ñ	Z	X	C	V	В	N	M	Ñ	L	A	K	S	J	Н	G	F	D

Soluciones: Facilitan: empatía, escucha activa, postura correcta, reforzamiento, mensajes yo.

Dificultan: interrupciones, gritar, hablar a la vez, contraargumentar, juzgar.

8.2.4. Otras actividades

Actividades con medios audiovisuales

Teniendo presente la actual relevancia de los medios audiovisuales en la vida de niños/as y jóvenes se aconseja su utilización para diversas actividades. Se puede utilizar cámara de vídeo, cámara de fotos y proyector de cuerpos opacos.

Una actividad con audiovisuales son los anuncios, slogans y spots publicitarios con contenidos relacionados con habilidades sociales.

Juegos de mesa

Siguiendo el esquema de los juegos de mesa tradicionales, se modifican los contenidos y las normas en el sentido de los objetivos del entrenamiento. Lo que sigue es un ejemplo de adaptación de algunos aspectos del "Juego de la oca".

Nº casilla	Qué hacer
4	Espera una vuelta sin jugar porque no expresaste tus sentimientos. La próxima vez has de decir cómo te sientes.
13	¡Muy bien!. Has iniciado una conversación con tu

	compañera de pupitre. Avanza 5 casillas.
20	Por comerte el coco por tonterías, te quedarás tres tiradas sin jugar.
22	¡Muy buena idea!. Has invitado a tu compañero a tomar un helado. Te mereces dar un salto de 10 casillas.
30	¿Te parece bonito no salir de casa el domingo aunque te hayan venido a buscar?. Vuelve a empezar el juego y date cuenta lo que tienes que hacer.
32	¡¡ Bravo !!. Estabas muy tranquila explicando la película a tus amigos. Y qué bien les mirabas. Tira dos veces seguidas.

9. FICHAS DE TRABAJO

Para facilitar la puesta en práctica del Programa de Habilidades Sociales existe un soporte material escrito de apoyo que son las *Fichas de trabajo*. La función de la ficha es guiar y orientar al profesorado respecto a cómo enseñar la habilidad de que se trate. Existe una ficha para cada una de las diez habilidades en los tres niveles: Infantil, Primaria y Secundaria. En el Apéndice 1 se incluyen estas Fichas.

Cada ficha comprende los siguientes apartados:

- Identificación: Nivel, Módulo y Nombre de la habilidad
- Objetivo/s que se pretende/n
- Introducción:

Descripción de qué es la habilidad. Lo contenido en este apartado va dirigido al profesor/a para que conozca de qué va la habilidad y plantee los interrogantes para el diálogo y debate con el alumnado.

- Puntos para el diálogo y la reflexión:

¿Qué es la habilidad de.....?

¿Para qué sirve (a un niño o adolescente) la habilidad de.....?

¿Cuándo, dónde, con quién es apropiado/ no es apropiado poner en juego la habilidad de.....?

- Guía para practicar la habilidad de....

Se presentan los pasos necesarios para practicar la habilidad; cada profesor/a debe elegir qué aspectos trabajará en función de las características de su alumnado.

- Ejemplos sugeridos para el Modelado y para la Práctica
- Otras Actividades / Actividades de lápiz y papel.

Son actividades para realizar por el alumnado y generalmente están separadas para cada nivel.

- Ejemplos sugeridos de tareas
- Ideas a recordar

Al final del entrenamiento de cada habilidad, se sintetizan los aspectos más relevantes remarcando las cosas más importantes a tener en cuenta y recordar con posterioridad; viene bien hacer un cuadro resumen de lo trabajado o sacar 4 o 5 ideas a recordar. Pueden escribirse en carteles que se pegarán por la pared o se pondrán en la corchera de forma que puedan ser recordadas en distintos momentos y facilitan la práctica oportuna de las habilidades trabajadas.

10. TEMPORALIZACIÓN Y SESIONES DE ENSEÑANZA

Las sesiones de enseñanza son los períodos determinados de tiempo del horario escolar que se dedican a la enseñanza directa y la práctica de las habilidades sociales. Hacemos constar que sí es conveniente señalar y reservar un determinado tiempo al día, o varios períodos a la semana, para realizar la enseñanza de las habilidades sociales, lo mismo que se hace con otras áreas curriculares. Este tiempo estará especificado en el horario de la clase ya que esto ayuda mucho a la organización del profesor y facilita la preparación y motivación de los alumnos.

El número de sesiones a la semana, la duración de cada una, el espaciamiento intersesiones, son aspectos que el propio profesor ha de delimitar teniendo en cuenta sus alumnos (edad, características, problemas...), recursos, objetivos y planificación. Por ejemplo, con Educación Infantil puede ser adecuado hacer sesiones breves y frecuentes (una o dos diarias) de diez o quince minutos; con alumnado de segundo ciclo de Primaria, se pueden hacer una o dos sesiones a la semana de cuarenta y cinco minutos además de Práctica Oportuna en otros momentos; en la ESO se puede aprovechar la sesión de tutoría semanal.

En líneas generales la sesión tiene una estructura secuencial que se ajusta al Procedimiento de Enseñanza que hemos expuesto con anterioridad.

- 1º. Revisión e informe de las tareas asignadas en la sesión anterior y realizadas en el espacio intersesiones.
- 2º. Presentación de la habilidad a trabajar en la sesión: Diálogo y Discusión del profesor con los alumnos.
- 3°. Instrucción Verbal.
- 4º. Modelado por parte del profesor o profesora y/o los alumnos y alumnas competentes de la habilidad-objetivo.
- 5°. Ensayo y práctica por parte de las y los alumnos de las conductas y habilidades-objetivo.
- 6°. Realización de actividades didácticas.
- 7º. Evaluación de la ejecución y *Feedback* (informativo o correctivo) y Refuerzo (a la respuesta o a las mejorías) dispensado por el profesor y las y los otros compañeros.
- 8°. Recapitulación de la sesión.
- 9°. Planteamiento y asignación de Tareas.

11. PROFESORADO Y CLIMA SOCIAL DEL AULA

¿Qué ha de hacer el profesorado?. El profesor/a es el elemento clave en la enseñanza de las habilidades sociales en el grupo y realiza tareas como las que se señalan a continuación:

- >> Planifica y prepara la enseñanza y en el momento de la aplicación concreta supervisa, orienta, incita, estimula, ayuda a los niños y niñas que tienen más dificultades, guía, refuerza, informa, etc.
- >> Provoca, facilita y promueve directamente las interacciones positivas entre los chicos y chicas; estructura el entorno de tal manera que sean probables los intercambios sociales positivos, proporciona oportunidades para que todos los niños se relacionen con todos.

>> Propicia un buen clima de clase; es muy importante que el entrenamiento en habilidades sociales se haga dentro de un clima de clase positivo y divertido en el que se fomenten, desarrollen y pongan en práctica habilidades de interacción social tales como respeto mutuo, ayuda, cooperación, participación, alta tasa de aspectos positivos, acento en el éxito y lo positivo... y donde se minimicen aspectos como agresividad, individualismo, competitividad o marginación. Si el/la profesor/a logra este clima y crea en los niños y niñas expectativas positivas sobre lo que van a aprender, está garantizado su adecuado nivel motivacional.

No podemos olvidar que para el logro del clima adecuado, en muchos casos será necesario el establecer de forma consensuada con los chicos y chicas una serie de normas que regulen su comportamiento en estas actividades. Son ejemplos de normas: mostrar interés por aprender, participar en las actividades, respetar las opiniones de los compañeros, valorar el propio trabajo, valorar el trabajo de los compañeros, escuchar a los demás...

También hemos de tener claro que durante las sesiones de grupo pueden aparecer diversas conductas problemáticas y difíciles de manejar (no participación, conductas agresivas, boicoteo, inhibición...). En estos casos, es preciso actuar de acuerdo a las clásicas orientaciones de la modificación de conducta y el manejo conductual.

Para finalizar, incluimos dos cuadros donde se recopila la aportación de distintos autores a fin de dar unas pinceladas de lo que un adulto tiene y no tiene que hacer para fomentar la autoestima del alumnado y el buen clima en el grupo.

¿Qué hay que hacer?

- Darle confianza
 - Empatizar
- Estimularle y motivarle
 - Valorarle
- Escucharle "activamente"
- Reconocerle explícitamente sus logros y esfuerzos
 - Provocar éxitos y ahuyentar los fracasos
 - Animarle
 - Proporcionarle *feedback* positivo
- Ayudarle cuando tenga dificultades y problemas
 - Aceptarle y respetarle con sus características
 - Orientarle y asesorarle
 - Tratarle respetuosamente
 - Atenderle
 - Mostrarle interés
 - Mostrarle una actitud positiva y cercana
 - Demostrarle afecto
 - Apoyarle ante los fracasos

¿Qué hay que evitar?

- Criticarle
- Humillarle
- Descalificarle
- Ridiculizarle
- Amenazarle
- Castigarle
- Presionarle
- Exigirle demasiado
- Exigirle perfeccionismo
- Compararle inadecuadamente con otros
- Utilizar la burla, el sarcasmo y la ironía
 - Sobreprotegerle
- Confundir conductas concretas con su identidad personal
 - Recriminarle
 - Poner en evidencia sus faltas y errores
 - Consentirle en exceso y no exigirle
 - Exponerle repetidamente a situaciones de fracaso
 - Mostrar una actitud fría y distante

TERCERA PARTE

PARTE EMPÍRICA

INTRODUCCIÓN

De acuerdo con el marco conceptual actual expuesto en la Primera Parte de esta memoria y que fundamenta el constructo de la competencia social y las habilidades sociales en la infancia y en la adolescencia, las niñas y chicas a lo largo de su desarrollo evolutivo, y como resultado fundamentalmente de la socialización de género, presentan un estilo de relación interpersonal etiquetado como pasivo o inhibido, mientras que los niños y chicos, en el otro extremo, consolidan un estilo de interacción dominante y agresivo. Debido a las consecuencias e implicaciones que estos dos estilos de relación tienen para el funcionamiento y la adaptación personal y social, propugnamos la conveniencia de desarrollar en ambos géneros un estilo de relación interpersonal asertivo. Para la consecución de este objetivo, se ha diseñado el "Programa de Habilidades de Interacción Social (PAHS)" al objeto de enseñar conductas y habilidades de relación interpersonal a niños, niñas y adolescentes en el contexto escolar. Este programa se ha expuesto detalladamente en la segunda parte de esta memoria.

En esta parte empírica se aborda la evaluación experimental del Programa de Habilidades de Interacción Social (PAHS) y, a la vez, el estudio y análisis de las diferencias de género en diversos aspectos socioemocionales. No se incluye la introducción al problema ni los antecedentes que quedan explicados en la primera y segunda partes de esta memoria.

1. OBJETIVOS E HIPÓTESIS

Esta investigación tiene como propósito el estudio, desde un perspectiva de género, de los estilos de relación interpersonal en la infancia y en la adolescencia. Para ello los objetivos concretos que se pretenden alcanzar son los siguientes:

- 1º. Estudiar si existen diferencias en el estilo de relación agresivo, asertivo e inhibido entre chicos y chicas.
- 2º. Diseñar un programa de desarrollo de la asertividad y las habilidades sociales.
- 3º. Aplicar en el aula el programa diseñado.
- 4°. Evaluar experimentalmente los efectos de la intervención en diversas variables relacionadas con la competencia personal y social.

En consonancia con la revisión teórica expuesta en la primera parte se plantean dos bloques de hipótesis:

- 1^a) El primero referido a las diferencias de género, en concreto que:
- 1.1. Las niñas y chicas tendrán una aceptación social más alta que los niños y chicos en su grupo de referencia.
- 1.2. Las niñas y chicas mostrarán un predominio del estilo de interacción inhibido y sumiso, mientras que los niños tendrán un estilo agresivo de interacción.
- 1.3. Las niñas y chicas tendrán más bajo /peor autoconcepto que los niños y chicos.
- 1.4. Las niñas y chicas tendrán mayor ansiedad que los niños y chicos.
- 1.5. Los niños y chicos aparecerán en mayor medida que las niñas y chicas como agresores/as en fenómenos de *bullying* e intimidación entre iguales y ambos géneros estarán por igual en el papel de victimas.
- 2ª) El segundo en relación a la efectividad del Programa de Asertividad y Habilidades Sociales (PAHS), concretamente que el PAHS ejercerá un efecto positivo mejorando la competencia personal y social tanto de las niñas y chicas como de los niños y chicos que lo reciben, frente a las y los que no lo reciben y ello referido a los siguientes aspectos:
- 2.1. Aceptación social,

- 2.2. Estilo de relación asertivo
- 2.3. Autoconcepto
- 2.4. Ansiedad
- 3ª) Una última hipótesis, tiene un interés indagatorio respecto a la eficacia del PAHS en las distintas etapas educativas, y de acuerdo con nuestra opinión hipotetizamos que el Programa será más efectivo para Educación Primaria.

2. DISEÑO Y VARIABLES

En la presente investigación se ha utilizado un diseño cuasi-experimental de grupo de control no equivalente pretest-postest (Campbell y Stanley, 1978); es un diseño cuasi-experimental debido a que los grupos no se han formado por asignación aleatoria de las y los participantes, sino que son grupos naturales, concretamente grupos-aula.

Se contemplan dos grupos: el grupo experimental y el grupo de control, también denominado de comparación.

- Grupo Experimental

Las y los participantes de este grupo fueron expuestos al tratamiento experimental a través del Programa de Asertividad y Habilidades Sociales (PAHS) diseñado y descrito en la parte segunda. Estuvo formado por 1043 niñas, niños y adolescentes de 3 a 16 años.

- Grupo Control o grupo de Comparación

Las y los participantes de este grupo no recibieron la enseñanza a través del PAHS. Estuvo formado por 434 niñas, niños y adolescentes de 3 a 16 años.

Tabla 3.1. Grupo experimental y grupo de control.

	N	%	Chicos	Chicas
Grupo Experimental	1043	70.6	538	502
Grupo Control	434	29.4	236	201
	1477	100.0	774	703

La *variable independiente* ha sido el Programa de Asertividad y Habilidades Sociales (PAHS) diseñado específicamente para esta investigación como se ha expuesto en la segunda parte de este trabajo.

Las variables dependientes se refieren a:

- a) Aceptación social (valoración recibida, estatus de elecciones, estatus de rechazo, preferencia social e impacto social),
- b) Estilo de relación: inhibido, asertivo o agresivo,
- c) Autoconcepto: conductual, intelectual, físico, falta de ansiedad, popularidad, felicidad y global,
- d) Ansiedad: media, estado y rasgo
- e) Conducta de intimidación (intimidador/a o víctima).

Estos aspectos del funcionamiento sociopersonal fueron elegidos ya que en anteriores investigaciones han mostrado ser predictores y/o concurrentes de competencia social o de dificultades de competencia personal y social, como se ha dejado patente en la primera parte de esta memoria. En la Tabla 3.2 se

resumen las variables dependientes junto al instrumento de evaluación que se utilizó para su evaluación. Estos instrumentos se describen en el apartado 4 de esta tercera parte. En el apartado 6.1. de este mismo capítulo se presenta el listado de las variables específicas que se han considerado en el análisis estadístico.

Tabla 3.2. Variables dependientes e instrumentos de evaluación.

VARIABLES DEPENDIENTES	INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN
Estilos de Relación: - Inhibido - Asertivo - Agresivo	 Cuestionario de Estilos de Relación (Monjas, García, Elices, Francia y de Benito, 2003) Cuestionario Sociométrico (3ª parte) (Monjas, García, Elices, Francia y de Benito, 2003) Escala de Conducta Asertiva para niños, CABS (Michelson et al., 1987)
Aceptación social	- Cuestionario Sociométrico (1ª y 2ª parte) (Monjas, García, Elices, Francia y de Benito, 2003)
Autoconcepto	- Escala de Autoconcepto (Piers y Harris, 1969)
Ansiedad	 Cuestionario de Ansiedad Infantil (CAS) (Gillis, 1997) Cuestionario de autoevaluación. Ansiedad Estado-Rasgo en niños, STAIC (Spielberger, 1989)
Opinión y valoración del profesorado	- Cuestionario Final para el Profesorado (Monjas, García, Elices, Francia y de Benito, 2004)

3. PARTICIPANTES

3.1. Alumnado

La población de partida de la que se ha extraído la muestra fue el alumnado de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria de Valladolid capital.

Los participantes pertenecían a nueve centros educativos públicos de Valladolid y provincia. La muestra estuvo constituida por 1477 alumnos y alumnas, 774 varones y 703 mujeres, de edades comprendidas entre los 3 y los 16 años. La distribución por nivel educativo y género aparece en la Tabla 3.3.

Tabla 3.3. Distribución de las y los participantes por nivel educativo y género.

CHICOS		СНІ	CAS	TOTAL		
N	%	N	%	N	%	

Educación Infantil	177	22,9	173	24,7	352	23.8
(3 a 6 años)						
Educación Primaria	301	39,0	273	39,0	575	39,0
(6 a 12 años)						
Educación Secundaria	294	38,1	254	36,3	550	37.2
(13 a 16 años)						
TOTAL	774	100	703	100	1477	100

En la muestra anteriormente señalada se han eliminado aquellos alumnos o alumnas que, por diversas circunstancias, no habían completado la evaluación pretest o postest.

Para asegurar el anonimato de las y los alumnos participantes y de los centros, a cada uno se le ha asignado un código de identificación. Por la misma razón se omite la información respecto a nombre de los centros o su localización.

Al alumnado de Educación Secundaria se le explicó sintéticamente en qué consistía este proyecto, qué se les pedía y qué iban a recibir a cambio y se les pidió su colaboración y participación a través de un documento en el que firmaban su compromiso de colaboración (véase la Figura 3.1).

Figura 3.1. Compromiso de colaboración para el alumnado de Educación Secundaria



Facultad de Educación y Trabajo Social Departamento de Psicología

Alumnos y alumnas de curso de la ES	O del Instituto	•••••••••••••	
Psicopedagogía de la Facultad de Educació cómo son las relaciones entre compañer@s. qué podemos hacer para que vuestras rela	n de Valladolid qu , cómo os lleváis en ciones sean positiv	indaria y Universitaria y un grupo de estudiante de estamos realizando un estudio para conocer natre vosotr@s, qué problemas tenéis y, por supu vas y cordiales. En este estudio participan chicadaría de varios centros e institutos de Valladolid	nejor iesto, cos y
y tests (sobre habilidades sociales, autocono las personas del equipo <i>nos comprometemo</i>	cepto, ansiedad) o s a guardar estricta n embargo, para <u>to</u>	olaboración que implica hacer algunos cuestion durante el tiempo de Tutoría. Por supuesto que ta confidencialidad de los resultados, ya que vue das las que estéis interesados en conocer vue	todas estros
Esperamos vuestra colaboración. Un cordial	saludo en nombre	del Equipo de Investigación,	
Las personas abajo firmantes, estudiantes de		as Casares ESO del Instituto, l final, en este estudio y lo firmamos en Vallado	
APELLIDOS y NOMBRE	DNI	FIRMA	

3.2. Centros, aulas y profesorado

En la investigación han participado nueve centros públicos de Valladolid: cuatro centros de Educación Infantil y Primaria y cinco centros de Educación Secundaria. Los nueve centros han participado

voluntariamente en el Programa. En la Tabla 3.5 aparece el número de aulas en cada centro. La distribución de los y las participantes por cursos aparece en la Tabla 3.6.

Tabla 3.5. Número de aulas en cada centro.

CENTRO	N.º de aulas	N.º de alumnos/as
1	3	56
2	8	161
3	12	270
4	4	100
5	15	291
6	7	149
7	7	174
8	10	205
9	4	71
TOTAL	70	1477

Tabla 3.6. Distribución de las y los participantes por curso escolar y el porcentaje correspondiente.

Curso	Frecuencia	Porcentaje
Educación Infantil 3 años	104	7.0
Educación Infantil 4 años	135	9.1
Educación Infantil 5 años	113	7.7
Educación Primaria 1º	100	6.8
Educación Primaria 2º	114	7.7
Educación Primaria 3º	89	6.0
Educación Primaria 4º	85	5.8
Educación Primaria 5°	93	6.3
Educación Primaria 6°	94	6.4
Educación Secundaria 1º	250	16.9
Educación Secundaria 2º	229	15.5
Educación Secundaria 3º	38	2.6
Educación Secundaria 4º	33	2.2
TOTAL	1477	100

A todos los centros participantes se les hizo por escrito una propuesta del "Programa de Asertividad y Habilidades Sociales" para que fuera presentada en el Consejo Escolar, órgano del centro escolar donde están representados todos los miembros de la comunidad educativa, incluidas las AMPAS (asociaciones de madres y padres). En este documento se especificaban los objetivos, tareas y compromisos que implicaba el asumir este proyecto. Además, para propiciar el adecuado desarrollo y seguimiento de la evaluación e intervención, en cada centro ha habido un profesor o profesora responsable de este proyecto y encargado de coordinar al profesorado del centro y coordinarse con el equipo investigador.

A cada centro se les dio un documento en el que los miembros del equipo investigador del proyecto y las y los eventuales colaboradores firmaban su compromiso de guardar estricta confidencialidad de los datos de la evaluación e intervención tanto del alumnado y profesorado como del centro.

En el presente estudio han participado 70 grupos: 17 de Infantil, 25 de Primaria y 26 de Secundaria. La ratio media es de 21,10 alumnos/as por aula; habiendo oscilado el rango entre 18 y 30 estudiantes por aula.

En la investigación han participado 81 profesores/as, de los cuales 70 son profesores-tutores y, el resto profesoras/es de apoyo, miembros de Equipos Psicopedagógicos y orientadores de centro. En la fase de tratamiento han participado 61 profesoras/es (52 tutores y 9 apoyos o técnicos) de las aulas donde se ha implementado el PAHS. Todos estos profesores y profesoras participaron libre y voluntariamente.

4. INSTRUMENTOS

En la presente investigación se ha utilizado un "Paquete de evaluación" que incluye diversas técnicas de recogida de la información (autoinformes y heteroinformes), distintos métodos de evaluación (procedimientos sociométricos y cuestionarios y escalas) y multiinformantes, distintas fuentes de información (profesorado, los compañeros y compañeras y el propio sujeto). Con esta aproximación multiagente-multimétodo, que hemos seguido en anteriores investigaciones, se trata de optimizar el proceso de evaluación (Caballo, 1993; Monjas, 1994; Monjas y González, 2000).

Con estos instrumentos se pretende medir y evaluar las distintas variables sobre las que se ha hipotetizado que el PAHS podía tener efectos.

Se utilizaron además otras técnicas de obtención de datos habituales en el contexto escolar como son: análisis de producciones del alumnado (textos, producciones gráficas, etc.), intercambios orales con las y los alumnos (entrevistas, asambleas, etc.), entrevistas personales, etc.

El paquete de evaluación consta de un total de siete instrumentos de evaluación como aparece en la figura 3.2. Se ha tenido cuidado en elegir aquellos instrumentos que reunieran las siguientes características en la aplicación: que pueda hacerse de forma colectiva, de fácil aplicación y breves ya que la administración se iba a hacer en las aulas y, en algunos casos, iba a ser el propio profesorado, las y los orientadores y colaboradores los que lo hicieran. En relación a los instrumentos de evaluación, la primera tarea llevada a cabo ha sido adaptarlos a lenguaje no sexista.

A continuación se hace una breve descripción de cada instrumento de evaluación utilizado, de las características de la aplicación y la justificación de su utilización en esta investigación.

Figura 3.2. Paquete de evaluación.

- 1. Cuestionario de Estilos de Relación para el profesorado (Monjas, García-Larrauri, Elices, Francia, de Benito, 2003).
- 2. Cuestionarios Sociométricos
- 3. Escala de conducta asertiva para niños y niñas (CABS) Children Assertive Behavior Scale (Michelson, Sugai, Wood y Kazdin, 1987).
- 4. Escala de Autoconcepto (Piers y Harris, 1969)
- 5. Cuestionario de Ansiedad Infantil (CAS) (Gillis, 1997)
- 6. Cuestionario de Autoevaluación Ansiedad Estado-Rasgo en niños (STAIC) (Spielberger, 1990)
- 7. Cuestionario Final para el Profesorado (Monjas, García-Larrauri, Elices, Francia, de Benito, 2003).

4.1. Cuestionario sobre Estilos de Relación para el Profesorado (Monjas, García-Larrauri, Elices, Francia, de Benito, 2003).

Este cuestionario es una estrategia de *ranking* o nominación en la que se pide al profesorado que, desde su punto de vista, señale el estilo de relación (inhibido, asertivo o agresivo) que cada alumno o alumna utiliza *más frecuentemente* en sus relaciones con los demás compañeros y compañeras. Es un instrumentos construido ad hoc para esta investigación. Véase protocolo en el Apéndice 2.1.

Se utiliza este procedimiento porque se ha evidenciado que el profesorado es capaz de identificar y detectar las características interpersonales de su alumnado. En anteriores investigaciones hemos comprobado que así ha ocurrido (Monjas, 1992; Monjas y González, 2000).

4.2. Cuestionarios Sociométricos

El contenido y las preguntas concretas se acordaron por el equipo de investigación a partir de un banco de ítems utilizados por nosotros en investigaciones anteriores (Monjas, 1992; Monjas y González, 2000) y en la investigación clásica sobre estos aspectos.

El Cuestionario Sociométrico que se ha elaborado para esta ocasión es una estrategia sociométrica mixta que consta de tres partes:

- En la primera parte se utiliza el "Método de la Puntuación" o valoración de los iguales (*peer rating*). A cada alumno/a se le proporciona una lista de todos los alumnos y alumnas de la clase y se le pide que, de acuerdo con el criterio ¿cuánto te gusta jugar y estar con? vaya calificando y evaluando a sus compañeros/as en una escala de tipo Likert de tres (Mucho-Regular-Poco) o de cinco puntos (Mucho-Bastante Regular-Poco Muy Poco). Este método no se utilizó con el alumnado de Educación Infantil.
- En la segunda parte se utiliza el "Método de las Nominaciones". Se pide a cada alumno/a que haga dos o tres elecciones o nominaciones positivas y dos o tres negativas de sus compañeros y compañeras de acuerdo con el criterio de amistad (mejores amigos/as y menos amigos/as). Se pide también que razonen y justifiquen su respuesta.
- En la tercera parte se sigue el "Método de Adivina quién". Cada alumno/a, a partir de una lista de ítems, escribe el nombre del compañero o compañera que mejor responda a cada una de las descripciones. Los ítems tienen un contenido positivo o negativo. Los positivos se refieren a comportamientos de sociabilidad y asertividad, mientras que los negativos se refieren a comportamientos de agresividad, inhibición, soledad y timidez. Ejemplos de ítems son: ¿Quién es el/la más simpático/a con los otros niños y niñas?, ¿Quién insulta, riñe y se pelea muchas veces con los demás?

En función de la edad cronológica, se han utilizado tres versiones de este Cuestionarios Sociométrico.

- Cuestionarios Sociométrico 1

Se utiliza en Educación Infantil y se aplica de forma individual utilizando el Método del Poster para la presentación de las y los compañeros; se hace un poster o mural con la foto de todos los niños y niñas de la clase)........

No tiene la primera parte (método de la puntuación).

En la 2^a parte se le pide que haga dos elecciones positivas y dos negativas:

- Dime y/o señálame en el poster de fotos quién es el niño o niña de esta clase con el que *más* te gusta jugar. ¿Por qué? ¿Con qué otro niño o niña te gusta *mucho* jugar? ¿Por qué?
- Dime y/o señálame en el poster de fotos quién es el niño o niña de esta clase con el que *menos* te gusta jugar. ¿Por qué? ¿Con qué otro niño o niña te gusta *menos* jugar? ¿Por qué?

La 3ª parte consta de seis ítems: 2 positivos (sociabilidad, alegría) y 4 negativos (tristeza, agresión, aislamiento y dominio).

- Cuestionarios Sociométrico 2

Se utiliza en Educación Primaria y se aplica de forma colectiva.

En la primera parte se utiliza una escala de tipo Likert de tres puntos (Mucho-Regular-Poco) para que cada alumno/a califique a cada uno de sus compañeros/as.

En la 2^a parte se le pide que haga tres elecciones positivas y dos negativas:

- ¿Quiénes son los tres compañeros o compañeras de esta clase que eliges como *mejores amigos o amigas?* Escríbelos por orden *de más a menos.* ¿Por qué?
- ¿Quiénes son los tres compañeros o compañeras de esta clase que *menos te gustan como amigos o amigas*? Escríbelos por orden *de menos a más.* ¿Por qué?

La 3ª parte consta de nueve ítems: 3 positivos (sociabilidad, alegría y sentido del humor) y 6 negativos (timidez, sumisión, aislamiento, dominio, agresión, tristeza).

- Cuestionarios Sociométrico 3

Se utiliza en Educación Secundaria y se aplica de forma colectiva.

En la primera parte se utiliza una escala de tipo Likert de cinco puntos (Mucho- Bastante - Regular- Poco – Muy Poco) para que cada alumno/a califique a cada uno de sus compañeros/as.

En la 2^a parte se le pide que haga tres elecciones positivas y dos negativas:

- ¿Quiénes son los tres compañeros o compañeras de esta clase que eliges como *mejores amigos o amigas?* Escríbelos por orden *de más a menos.* ¿Por qué?
- ¿Quiénes son los tres compañeros o compañeras de esta clase que *menos te gustan como amigos o amigas*? Escríbelos por orden *de menos a más.* ¿Por qué?

La 3ª parte consta de trece ítems: 5 positivos (sociabilidad, alegría, confiabilidad, da y recibe ideas, sentido del humor) y 8 negativos (timidez, intimidador, sumisión, aislamiento, víctima, dominio, agresión, tristeza).

Teniendo en cuenta los datos de las tres partes, este Cuestionario Sociométrico nos permite obtener los siguientes índices y valores sociométricos: puntuación o valoración social media entre los/as compañeros/as, estatus de elecciones, estatus de rechazos, preferencia social, impacto social, así como una serie de características positivas y negativas que se corresponden con los tres estilos de relación (agresivo, asertivo e inhibido).

Este procedimiento de evaluación en sus tres niveles se incluye en los Apéndice 2.2, 2.3 y 2.4.

4.3. Escala de Autoconcepto de sí mismo (Piers y Harris, 1969)

Este instrumento ha sido uno de los más difundidos y utilizados para evaluar el autoconcepto en esta franja de edad, niños y adolescentes desde 1º de Educación Primaria.

Consta de ochenta frases en las que se pide al niño o niña que conteste con respuesta dicotómica Si o No, de acuerdo a lo que piensa de sí mismo/a; 36 de estas frases tienen un contenido positivo y 44 negativo.

Los autores asumen la multidimensionalidad del autoconcepto y este instrumento evalúa seis dimensiones del autoconcepto, además de una puntuación global. Las dimensiones son:

a) Autoconcepto conductual o comportamental que se refiere a la percepción de portarse bien y ser bueno/a.

- b) Autoconcepto intelectual, académico o escolar referido a la percepción de ser competente intelectualmente y en el aula.
- c) Autoconcepto físico relacionado con la percepción de la propia apariencia y la competencia física.
- d) Falta de ansiedad focalizado en la autopercepción de ausencia de problemas de naturaleza emocional
- e) Autoconcepto social o popularidad que se centra en la percepción de las relaciones con las y los iguales.
- f) Felicidad que se relaciona con la autopercepción de satisfacción general o autoestima.

Los siguientes son ejemplos de ítems:

- Soy una persona feliz
- Me resulta dificil encontrar amigos/as
- Soy inteligente
- Soy tímido(a)
- Me pongo nervioso(a) cuando me pregunta el profesor
- Mi aspecto me molesta
- Cuando sea mayor seré una persona importante
- Me porto bien en el colegio
- Tengo buenas ideas

Para esta investigación, se ha hecho una adaptación al lenguaje no sexista y la aplicación de esta escala se hizo de forma colectiva desde 2º de Educación Primaria e individualmente con el alumnado de 1º de Primaria y con aquellos que tenían dificultades de comprensión lecto-escrita.

En el Apéndice 2.5 se incluye el protocolo utilizado.

4.4. Escala de conducta asertiva para niños y niñas (CABS) *-Children Assertive Behavior Scale* (Michelson, Sugai, Wood y Kazdin, 1987).

Esta escala evalúa la conducta asertiva y permite conocer el estilo de relación (asertivo, inhibido o agresivo) en infancia (desde 6 años) y adolescencia. Aborda cinco áreas: dar y recibir cumplidos, quejas, empatía, rechazar peticiones, iniciar, mantener y terminar conversaciones y según sus autores tiene una aceptable fiabilidad test-retest (r = .87).

Hemos trabajado a partir de la adaptación de esta escala realizada por Segura, Mesa y Arcas (1997), haciendo una nueva adaptación de algunas expresiones y términos y utilizando lenguaje no sexista; además no se ha aplicado la última parte de la escala que corresponde a habilidades cognitivas de solución de problemas interpersonales.

Se ha utilizado adaptación para cuatro franjas de edad diferentes: 6-9 años (consta de 18 ítems), 10 a 11 años (consta de 24 ítems), 12 a 14 años (consta de 25 ítems) y más de 15 años (consta de 21 ítems).

En todos los casos, esta escala consta de una serie de ítems en los que se describe una situación interpersonal y se dan tres alternativas de respuesta; una corresponde a una respuesta asertiva, otra a respuesta inhibida y la otra a respuesta agresiva. El niño o niña debe elegir una de las tres alternativas. El siguiente es un ejemplo de ítem:

Estás haciendo cola en el colegio, para ir al baño, y un niño (una niña) que llega después, se pone delante de ti.

- a. No le digo nada.
- b. "Oye, yo estaba antes; ponte al final de la cola".
- c. "¡Vete de aquí, tonto (tonta)!".

La aplicación se ha hecho en versión autoinforme y de forma grupal o individual según la edad y características de los niños y niñas. Por ejemplo se ha aplicado individualmente con primero de primaria y con alumnado con problemas de comprensión escrita (extranjeros, ACNEEs...).

Véanse los Protocolos en el Apéndice 2.6.

4.5. Cuestionario de Ansiedad Infantil (CAS) (Gillis, 1997)

Este cuestionario evalúa la ansiedad en niños y niñas de los primeros niveles de escolaridad ya que se aplica de 6 a 8 años y dispone de baremos para 1°, 2° y 3° de Educación Primaria. Se aplica de forma colectiva o individual.

Consta de 20 cuestiones de respuesta dicotómica. Son ejemplos de ítems:

- 4. (pez) ¿Tienes buena suerte (redondel) o mala suerte? (cuadradito)
- 9. (botella) ¿Estás contento y alegre casi siempre (redondel), o casi nunca? (cuadradito)
- 15. (tarta) ¿Sientes miedo cuando está oscuro (redondel), o no? (cuadradito)

Dispone de una hoja de respuesta con una serie de dibujos a fin de captar la atención de las y los niños.

Este cuestionario ha demostrado adecuadas propiedades psicométricas: la validez es de .81 (p<.01) y .74 (p<.05) y la fiabilidad test-retest es de .81 y la consistencia interna es .73.

La aplicación de este cuestionario se hizo de forma colectiva desde 2º de Educación Primaria e individualmente con el alumnado de 1º de Primaria y con aquellos que tenían dificultades de comprensión lecto-escrita.

Véase hoja de respuesta en el Apéndice 2.7.

4.6. Cuestionario de Autoevaluación. Ansiedad Estado-Rasgo en niños (State-Trait Anxiety Inventory for Children (STAIC) (Spielberger, 1990)

Esta escala aborda contenidos referidos a situaciones en las que los niños suelen mostrar ansiedad y es una adaptación del cuestionario de adultos.

Evalúa ansiedad-rasgo (tendencia y dimensión estable de personalidad) y ansiedad-estado (ansiedad situacional actual) en niñas y niños de 9 a 15 años. La aplicación puede ser individual o colectiva.

Consta de 40 ítems: 20 en la primera parte (ansiedad estado) y 20 en la segunda (ansiedad rasgo). Ejemplo de elementos son:

- Primera parte:
 - 5. Tengo miedo
 - 7. Estoy preocupado
 - 9. Me siento feliz
- Segunda parte:
 - 6. Me preocupo demasiado
 - 11. Noto que mi corazón late más rápido
 - 16. Me preocupa lo que los/as otros/as piensen de mí

La escala de puntuación es de tres puntos: nada, algo, mucho (en la 1ª parte) y casi nunca, a veces, a menudo (en la 2ª parte). Existen baremos de puntuaciones centiles y típica por sexos y por curso escolar.

Para esta investigación, se ha adaptado a lenguaje no sexista y se han modificado las instrucciones de la primera parte, encaminándolo a ansiedad social o interpersonal (estar con los compañeros).

La aplicación de este cuestionario se hizo de forma colectiva desde 2º de Educación Primaria e individualmente con el alumnado de 1º de Primaria y con aquellos que tenían dificultades de comprensión lecto-escrita.

En el Apéndice 2.8 se incluye el protocolo.

4.7. Cuestionario Final para el Profesorado (Monjas, García-Larrauri, Elices, Francia y de Benito, 2004).

Este instrumento se basa en el Cuestionario de Implementación y Satisfacción para Profesores (CUIS-PR) elaborado para una investigación anterior (Monjas, 1992).

Consta de 23 preguntas de las cuales diez son cerradas (con una escala numérica del 1 al 10), cinco son cerradas con opción de respuesta dicotómica Si o No, cuatro son cerradas con distintas opciones de respuesta y cuatro son abiertas. En las preguntas cerradas se pregunta ¿Por qué? y se deja espacio por si quieren aportar más información.

Pretende recoger la opinión y percepción subjetiva del profesorado participante y recopilar información; en concreto se trata de:

Determinar el modelo, grado de aplicación y formato de intervención seguido por cada profesor/a y valorar el grado de implementación e implicación del profesorado con respecto al PAHS. Ítems 5, 6, 7, 8, 9 y 10.

Recoger las opiniones del profesorado respecto al PAHS, sus contenidos, metodología, su utilidad y aplicabilidad. Ítems 1, 2, 3, 4, 11, 12 y 22.

Saber efectos que produce en el alumnado. Ítems 13, 14 y 15.

Conocer el grado de satisfacción del profesorado como usuario del PAHS y recoger sugerencias, críticas, observaciones. Ítems 16, 17, 18, 19, 20 y 21.

En el Apéndice 2.9 se incluye este instrumento de evaluación.

5. PROCEDIMIENTO

La investigación se ha llevado a cabo en tres fases: evaluación pretest, tratamiento experimental y evaluación postest. En los siguientes apartados se expone el procedimiento seguido en cada fase de la investigación.

Esta investigación fue desarrollada por un Equipo investigador de cinco miembros más una persona contratada a tiempo parcial, profesorado de los centros y estudiantes de Psicopedagogía, Magisterio y Doctorado de Psicología. Para facilitar la coordinación entre los miembros del equipo de investigación y con los centros, se abrió una dirección de e-mail para tener contacto fluido, intercambiar documentos... También se utilizaba de forma frecuente el contacto telefónico y el postal, sobre todo para enviar información y documentos.

5.1. Evaluación pretest

En el momento del pretest o evaluación inicial (como se denominó en los centros al ser una terminología a la que están totalmente familiarizados en el contexto escolar), se aplicaron /administraron los diversos instrumentos de evaluación, tal y como se recoge en la Tabla 3.7, a todo el profesorado y todo el alumnado tanto del grupo experimental como del grupo control.

Tabla 3.7. Instrumentos de evaluación utilizados en cada etapa educativa.

INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN	Educación Infantil	Educación Primaria	Educación Secundaria	Nº de alumnos/as
Cuestionario de Estilos de Relación	X	X	X	1477
Cuestionarios Sociométrico 1	X			352
Cuestionarios Sociométrico 2		X		575
Cuestionarios Sociométrico 3			X	550
Escala de conducta asertiva para niños y niñas, CABS (6 a 9 años)		1° a 4°		388
Escala de conducta asertiva para niños y niñas, CABS (10 a 11 años)		5° a 6°		187
Escala de conducta asertiva para niños y niñas, CABS (12 a 14 años)			1° a 3°	479
Escala de conducta asertiva para niños y niñas, CABS (más de 15 años)			3° a 4°	71
Escala de Autoconcepto		X	X	1125
Cuestionario de Ansiedad Infantil (CAS)		1°, 2° y 3°		303
Cuestionario de Autoevaluación Ansiedad Estado-Rasgo en niños (STAIC)		4°, 5° y 6°	X	822

La secuencia seguida en la aplicación de los instrumentos de evaluación fue la siguiente:

En primer lugar, cada profesor/a cumplimentó el *Cuestionario sobre Estilos de Relación para el profesorado* individualmente. Este instrumento se aplicó antes del Cuestionario Sociométrico y de los otros cuestionarios para que el profesorado expresara su opinión sin estar influido por los resultados del sociométrico de los alumnos. A cada profesor se le pidió que cumplimentase el instrumento categorizando a todosl los alumnos y alumnas de su claes.

En segundo lugar se administró el Cuestionario Sociométrico en todas las clases a todo el alumnado.

Después se aplicaron el resto de los instrumentos en el orden que cada responsable y grupo de profesores/as consideró adecuado en función del alumnado, la disponibilidad horaria y/o los recursos de ayuda para la aplicación.

La recogida de datos para el pretest se inició un mes después de comenzado el curso y se prolongó durante el primer trimestre del curso 2003-04; se dejó este período para que el profesorado que se iniciaba con un grupo nuevo conociera a su alumnado, para que las y los alumnos se conocieran entre sí y para que los grupos se estructuraran.

Los instrumentos fueron administrados en dos o tres sesiones de evaluación, de aproximadamente 50 minutos de duración aprovechando los tiempos de tutoría en Educación Secundaría y en los tiempos que establecieron los tutores en Educación Infantil y Primaria.

Las condiciones de aplicación variaron en función de la edad y las características del alumnado, tal y como se especifica en el apartado 4 de este capítulo (Instrumentos de evaluación). En general se aplicó oral e individual o en pequeños grupos con Educación Infantil y 1º de Educación Primaria y con aquellos alumnos/as que presentan problemas y/o dificultades de lecto-escritura o de comprensión lectora o de

escritura (por ej., inmigrantes) y se aplicó colectivamente y por escrito a partir de 2º de Educación Primaria. En determinados casos, por ej., por ausencia a clase, se aplicaron , de forma individual, en días posteriores a la aplicación grupal.

La administración de los diversos instrumentos de evaluación fue llevado a cabo por un amplio equipo formado por miembros del equipo investigador, el orientador o la orientadora del centro, un miembro de los Equipos Psicopedagógicos, el profesor o profesora tutores y estudiantes de Psicopedagogía y Magisterio matriculados en la asignatura "Entrenamiento en Habilidades Sociales". Las y los estudiantes fueron entrenadas para familiarizarse con los instrumentos de evaluación y en los primeros casos fueron supervisados, acompañados y modelados por algún miembro del equipo investigador. Las y los estudiantes estuvieron ciegos de la asignación al grupo experimental o control de cada niño/a y del grupo-aula.

Con el fin de posibilitar la máxima uniformidad en el proceder y homogeneizar la administración de las pruebas, a cada evaluador/a (profesorado, estudiantes...) se le proporcionaron normas escritas de aplicación con instrucciones precisas para la adecuada cumplimentación y, en todo momento, podía recibir aclaración de algún miembro del equipo investigador. A título ilustrativo en el Apéndice 2.10 se incluyen las *Orientaciones para la aplicación del Cuestionario Sociométrico 1, 2 y 3*.

La corrección de los instrumentos de evaluación se realizó por parte de miembros del equipo investigador con la ayuda de estudiantes de Doctorado en Psicología, Psicopedagogía y Magisterio.

Después de corregidos los instrumentos de cada clase, se entregó esta información a cada centro, concretamente al orientador u orientadora, al profesorado que ejercía como tutor/a y en el tercer ciclo de Educación Primaria y en Educación Secundaria, también se comentaron algunos aspectos a los propios alumnos y alumnas.

Concretamente al profesorado se le aportó los principales resultados de su clase en forma de gráficas, para que pudiese comprobar peculiaridades individuales en su grupo: el alumno o alumna más aceptado, los estilos de relación de cada alumno/a tal y como son considerados por sus compañeros, la valoración media de cada estudiante, el autoconcocepto.... En el Apéndice 2.11 se muestran algunas de las gráficas que se aportaron. En ellas puede apreciarse la siguiente información de cada grupo y de cada alumno/a: valoración recibida y emitida, estatus de elección y rechazo, impacto social y preferencia social y estilo de relación (inhibido, asertivo o agresivo); también el autoconcepto en tres gráficas: 1) conductual, intelectual y físico, 2) no ansiedad, popularidad y felicidad y 3) global.

Al alumnado de los últimos cursos de Primaria y a los de Secundaria se les proporcionó información verbal de su evaluación individual referida a aquellos aspectos más relevantes, tratando de dar pistas para que reflexionaran y pudieran mejorar en los aspectos disfuncionales. Esta información fue aportada en sesión individual por parte del orientador o orientadora de centro, las y los tutores o de algún miembro del equipo investigador.

5.2. Tratamiento experimental

La implementación se llevó a cabo con un total de 1043 alumnos y alumnas en un total de 52 aulas de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. La aplicación se llevó a cabo en el aula ordinaria por parte de las y los profesores tutores de cada grupo de alumnos/as. Cada profesor/a recibió un dossier con el material escrito del PAHS (Guía del Profesor y Fichas de Enseñanza) (véase el Apéndice 1).

Al alumnado se les presentó el PAHS como unas nuevas actividades que iban a empezar a hacer con el fin de aprender a tener más amigos y amigas, resultar más agradable a las otras personas, aprender a solucionar los conflictos con otros y conocerse mejor y poder conocer mejor a las y los otros.

La duración del tratamiento fue aproximadamente 3 meses y se llevó a cabo durante el segundo trimestre del curso 2003-04, aunque en algún caso en concreto se termino alguna sesión al inicio del tercer trimestre.

El tiempo de dedicación al PAHS y las sesiones de enseñanza varió fundamentalmente en función de la edad y características de los alumnos. En Infantil se hicieron sesiones frecuentes (una o dos al día) de aproximadamente 15 minutos de duración. En el 80,16% de los otros cursos se estableció una sesión semanal. En Primaria el 71, 43% hizo sesiones semanales y el 28,57% quincenales. En Secundaria el 88,89% tuvo una dedicación semanal y el 11,11 lo trabajó quincenalmente.

Se realizaron un promedio de 11 sesiones de grupo (13 en Educación Infantil y Primaria y 9 en Secundaria) con una duración de entre 45 y 60 minutos duración a razón de una sesión semanal o quincenal. En Secundaria las sesiones fueron de 50 o 55 minutos, el período correspondiente a la sesión de tutoría.

Cada profesor/a introdujo en su aula el trabajo en habilidades sociales con sus alumnos y se garantizó un cierto grado de uniformidad en la implementación a través del seguimiento y la coordinación del equipo investigador con cada responsable de centro. En cada centro se procuró la coordinación a través de una reunión quincenal de las y los tutores con la persona responsable, generalmente orientador/a, miembro de equipos psicopedagógicos o profesora especialista en Educación Especial. Estas reuniones principalmente se centraron en: análisis y revisión de las fichas del PAHS, preparación de la puesta en práctica de ellas, revisión y comentarios de la implementación, intercambio de experiencias llevadas al aula, análisis de dificultades y búsqueda de soluciones. Dos de los centros participantes se constituyeron como seminario de trabajo y al profesorado se les reconoció y contabilizó el tiempo dedicado a las reuniones de seguimiento del PAHS como tiempo de formación, de forma que al final del curso se les dió un certificado de asistencia avalado por el Centro de Formación e Innovación Educativa (CFIE) de la Junta de Castilla y León de Valladolid. En algunas de estas sesiones de centro asistieron miembros del equipo investigador. El equipo de investigación estuvo en contacto y coordinación con los centros a fin de resolver dudas.

Respecto a grado de aplicación y seguimiento del modelo de intervención del PAHS (utilización de técnicas, procedimiento instruccional, etc.), en el 66% de los casos (71,43% en Primaria y 50% en Secundaria) se aplicó el PAHS de forma sistemática siguiendo los procedimientos, técnicas y estrategias del PAHS con un horario prefijado en la distribución de tiempos de la clase. En el resto de los casos la aplicación fue asistemática; se enseñaron algunos de los contenidos, se siguió la metodología señalada, pero de forma esporádica. Por ejemplo la utilización del procedimiento de enseñanza se limitó al 59, 43% de los casos (57.74% en Primaria y 61,11% en Secundaria). En relación a las habilidades trabajadas solamente en el 20% de los casos se completaron las diez habilidades del programa. En el resto se trabajaron entre seis y diez. En el apartado 6.5, Otros resultados, aparece más información respecto al desarrollo y aplicación del PAHS:

Grupo de Control

Los 434 alumnos y alumnas del Grupo de Control no fueron sometido a enseñanza sistemática de las habilidades sociales a través del PAHS. Su profesorado, al igual que el del grupo experimental conoció los datos de la evaluación pretest de su grupo y de cada alumno/a de su clase.

Como ya se ha señalado previamente, el alumnado del grupo de control participó en la evaluación del pretest y postest.

5.3. Evaluación postest

La evaluación postest se realizó después de finalizada la intervención, entre los meses de abril y junio de 2004. En este momento, se volvieron a aplicar las mismas pruebas e instrumentos de evaluación que se aplicaron en el pretest y se siguió el mismo procedimiento, teniendo especial cuidado en repetir idénticas, o por lo menos muy similares, condiciones de aplicación.

En el postest se aplicó además el Cuestionario Final para el Profesorado a las y los profesores-tutores del grupo experimental que por lo tanto habían aplicado el PAHS en su aula con su grupo de estudiantes. Este Cuestionario se pasó después de finalizada la intervención y de forma anónima (para estimular la sinceridad en sus respuestas y minimizar las respuestas de deseabilidad social). A la persona que coordinaba el PAHS de cada centro se le dieron los cuestionarios para el profesorado junto con sobres franqueados con la dirección de la directora de la investigación, para facilitar el envío de las respuestas. Hay que resaltar que se recibieron el 89, 29% de los cuestionarios.

También se cumplimentó el Informe Final de Centro hecho por cada profesor/a responsable, de acuerdo al seguimiento periódico llevado a cabo en su centro.

6. RESULTADOS

A fin de resumir la gran cantidad de datos recopilados y el tratamiento estadístico realizado, los resultados de la investigación se presentan en seis apartados.

El primer apartado se dedica a las variables consideradas en el análisis estadístico y se incluye el Análisis Factorial que se ha realizado con los resultados de la 3ª parte del Cuestionario Sociométrico. El segundo apartado se centra en la exposición del tratamiento estadístico realizado con los datos obtenidos por la mayoría de los instrumentos de evaluación (Cuestionarios sociométricos, Autoconcepto, Asertividad y Ansiedad). Se trata en este caso de análisis no paramétricos. En el tercer apartado se consideran los Análisis robustos y de remuestreo realizados. En el cuarto apartado, se expone el análisis realizado con los datos del Cuestionario de Estilo de Relación (Modelos log-lineales). El quinto apartado recoge los datos de la valoración subjetiva y cualitativa recabada al profesorado mediante el Cuestionario Final para el Profesorado y el Informe Final al Profesorado, así como los productos del alumnado. En el apartado sexto se comenta el estudio de los instrumentos de evaluación utilizados (CABS, Autoconcepto, STAIC y CAS) a fin de analizar su fiabilidad, y validez. En cada apartado en primer lugar se presentan los datos numéricos en forma de gráficos y tablas y posteriormente se comentan y describen para facilitar su comprensión en el momento de discutirlos en el apartado de Discusión y Conclusiones.

6.1. Variables consideradas

En la Figura 3.10 se incluye el listado inicial de las 38 variables dependientes que se han considerado. De cada variable se consigna en mayúsculas el nombre o código de identificación que se utiliza en el tratamiento estadístico y en el proceso de análisis de datos.

Fig. 3.10. Listado *inicial* de las variables dependientes.

ESTILREL. Estilo de relación

VALORP1. Valoración recibida total

VALOEP1. Valoración emitida total

ELECTP2. Estatus de elecciones totales recibidas

ELEC1P2. Proporción 1ª elección

RECHTP2. Estatus rechazos

RECH1P2. Proporción 1er rechazo

PREFSOC. Preferencia social (Estatus elecciones – Estatus rechazos)

IMPSOC. Impacto Social (Estatus elecciones + Estatus rechazos)

TIMIDO. Tímido

SUMISO. Sumiso

NOAMIG. No tiene amigos

TRISTE. Triste

VICTIMA. Es víctima

SIMPATICO. Es simpático

ALEGRE. Es alegre

DACONFI. Da confianza

DAIDEAS. Da ideas

HUMOR. Tiene sentido del humor

AMIGOS. Tiene amigos

AGRESOR. Agrede

MANDON. Manda

PEGON. Pega

AGRESOR. Agresor en Bulling (maltrato entre iguales)

VICTIMA. Víctima en *Bulling* (maltrato entre iguales)

ACONDUC. Autoconcepto conductual

AINTEL. Autoconcepto intelectual

AFÍSICO. Autoconcepto físico

ANOANSI. Autoconcepto falta de ansiedad

APOPUL. Autoconcepto social o popularidad

AFELIC. Autoconcepto felicidad

AGLOB. Autoconcepto global

INHCAB. Inhibición (CABS)

ASERCAB. Asertividad (CABS)

AGRECAB. Agresividad (CABS)

ANSMED. Ansiedad media (CAS)

ANSEST. Ansiedad estado (STAIC)

ANSRAS. Ansiedad rasgo (STAIC)

ANSMED. Ansiedad media (STAIC)

6.1.1. Análisis factorial de la 3ª parte del Cuestionario Sociométrico

A fin de organizar los datos recopilados y de reducir el número de variables de la 3ª parte del Cuestionario Sociométrico (que inicialmente eran 14), se ha llevado a cabo un análisis factorial. Es preciso recordar que en esta parte se incluyen ítems diversos en número y en contenido, motivo por el que se ha tratado de comprobar si estas 14 variables podían reducirse en número aportando a la vez más información de los aspectos evaluados.

De modo previo y por deducción conceptual se agruparon en tres variables llamadas: inhibición, asertividad y agresividad. En las Tablas 3.8 a 3.10 están recogidas las matrices de componentes rotados o la matriz de estructura de cada uno de los Cuestionarios sociométricos 1, 2 y 3 para comprobar si los datos empíricos confirman este modelo previo. El resto de este análisis factorial se incluye en el Apéndice 3.1.1. al analizar la 3ª parte de los cuestionarios sociométricos.

Tabla 3.8. Matriz de componentes rotados del Cuestionario Sociométrico 1.

Componente					
1	2	3			

IPEGON	,866		
FPEGON	,862		
IMANDON	,725		
FNOAMIG	,660		
FMANDON	,578	,406	
INOAMIG	,564		
FAMIGOS		,835	
FALEGRE		,791	
IAMIGOS		,788	
IALEGRE		,739	
FTRISTE			,768
ITRISTE			,763
1			

Método de extracción: Análisis de componentes principales. Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

Conclusiones

El análisis factorial confirma exactamente el modelo conceptual previo en este nivel con las tres variables diseñadas.

a La rotación ha convergido en 5 iteraciones.

Tabla 3.9. Matriz de componentes rotados del Cuestionario Sociométrico 2.

		Co	mponer	ite	
	1	2	3	4	5
FNOAMIG	,843				
INOAMIG	,801				
FTRISTE	,721				
ITRISTE	,685				
ISUMISO	,500			,458	
FSIMPAT		,880			
IALEGRE		,804			
ISIMPAT		,780			
FALEGRE		,712			
IPEGON			,834		
FPEGON			,826		
IMANDON			,731		
FMANDON			,604		
ITIMIDO				,874	
FTIMIDO				,854	
FSUMISO	,475			,657	
FHUMOR					,833
IHUMOR					,794

Método de extracción: Análisis de componentes principales. Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

a La rotación ha convergido en 7 iteraciones.

Conclusiones

Son cinco los factores que se generan en el análisis del cuestionario sociométrico-2. Los resultados se ajustan con exactitud al modelo conceptual previo:

- Inhibición = Componente 1 + Componente 4
- Asertividad = Componente 2 + Componente 5
- Agresividad = Componente 3

Tabla 3.10. Matriz de estructura del Cuestionario Sociométricos 3.

		Componente								
	1	2	3	4	5	6				
IAGRESOR	,911									
FAGRESOR	,889									
FPEGON	,886									
IPEGON	,844									
FMANDON	,791									
IMANDON	,704									
FVICTIMA		,877								
FNOAMIG		,801								
IVICTIMA		,757								
FSUMISO		,751			,590					
INOAMIG		,698								
ISUMISO		,620			,548					
FHUMOR			,748							
IHUMOR			,711							
IALEGRE			,682							
ISIMPAT			,651	,490						
FALEGRE			,650							
FSIMPAT			,637	,595						
IDAIDEAS				,776						
FDAIDEAS				,714						
IDACONFI				,696						
FDACONFI				,658						
FTIMIDO					,904					
ITIMIDO					,891					
ITRISTE						,630				
FTRISTE		,544				,549				

Método de extracción: Análisis de componentes principales. Método de rotación: Normalización Promax con Kaiser.

Conclusiones

En el análisis del test sociométrico-3 se generan seis factores que se ajustan con exactitud al modelo conceptual previo:

- Inhibición = Componente 2 + Componente 5 + Componente 6
- Asertividad = Componente 3 + Componente 4
- Agresividad = Componente 1

En definitiva, los resultados del análisis factorial confirman exactamente el modelo conceptual previo en los tres niveles, de forma que estas 14 variables pueden reducirse a las tres siguientes: Inhibición, Asertividad y Agresividad de la siguiente manera:

- a) Inhibición. Comprende las siguientes variables:
 - TIMIDO
 - SUMISO
 - NOAMIG
 - TRISTE
 - VICTIMA
- b) Asertividad. Formada por las siguientes variables:
 - SIMPATICO
 - ALEGRE
 - DACONFI
 - DAIDEAS
 - HUMOR
 - AMIGOS
- c) Agresividad, que incorpora las siguientes variables:
 - AGRESOR
 - MANDON
 - PEGON

Es por ello que las variables utilizadas en el análisis estadístico se han reducido a las 27, que aparecen en la Figura 3.11. Es preciso señalar que en dos casos se ha contemplado el análisis individual, concretamente en agresor y víctima de *bullying* (maltrato entre compañeros) debido al interés específico por estos resultados.

En el tratamiento estadístico, junto a estas variables dependientes, se han considerado como variables independientes: intervención, género y etapa educativa. Para su adecuada comprensión, es preciso tener en cuenta los siguientes códigos:

- Intervención: 1: Grupo Experimental y 2: Grupo de Control.
- Género: 1: chicos y 2: chicas
- Etapa: 1: Infantil, 2: Primaria y 3: Secundaria

Además hay que tener en cuenta que en el análisis delante del nombre de la variable aparece "I" cuando se refiere al Pretest (Evaluación Inicial) y "F" cuando se refiere al Postest (Evaluación Final).

Fig. 3.11. Listado *final* de las variables dependientes.

- ESTILREL. Estilo de relación
- VALORP1: Valoración recibida total
- VALOEP1: Valoración emitida total
- ELECTP2. Estatus de elecciones totales recibidas
- ELEC1P2. Proporción 1ª elección

- RECHTP2. Estatus rechazos
- RECH1P2. Proporción 1er rechazo
- PREFSOC. Preferencia social (Estatus elecciones Estatus rechazos)
- IMPSOC. Impacto Social (Estatus elecciones + Estatus rechazos)
- INHIBP3. Inhibición
- ASERTP3. Asertividad
- AGRESP3. Agresividad
- AGRESOR. Agresor en Bulling
- VICTIMA. Víctima en Bulling
- AINTEL. Autoconcepto intelectual
- AFÍSICO. Autoconcepto físico
- ANOANSI. Autoconcepto falta de ansiedad
- APOPUL. Autoconcepto social o popularidad
- AFELIC. Autoconcepto felicidad
- AGLOB. Autoconcepto global
- INHCAB. Inhibición (CABS)
- ASERCAB. Asertividad (CABS)
- AGRECAB. Agresividad (CABS)
- ANSMED. Ansiedad media (CAS)
- ANSEST. Ansiedad estado (STAIC)
- ANSRAS. Ansiedad rasgo (STAIC)
- ANSMED. Ansiedad media (STAIC)

6.2. Análisis no paramétricos

Con los datos recabados en el Cuestionario Sociométrico, las Escalas de Asertividad y Autoconcepto y los Cuestionarios de Ansiedad, se ha hecho el siguiente tratamiento estadístico:

En primer lugar se ha realizado un análisis para comprobar si los datos permitían un tratamiento paramétrico; es decir se ha comprobado su ajuste a la distribución normal y la homogeneidad de varianzas. En segundo lugar, y de forma simplemente orientativa, se ha realizado un Análisis de covarianza (ANCOVA). Posteriormente, como en la mayor parte de los casos no se cumplían los supuestos paramétricos, se han realizado análisis no paramétricos utilizando la prueba U de Mann Whitney cuando se analizaban datos correspondientes a una variable con dos grupos, la prueba Kruskal-Wallis que nos permite analizar una variable con dos o más grupos y el Test de Wilcoxon (de rangos señalados y pares asociados) en el caso de grupos relacionados o para la misma muestra haciendo dos mediciones de la variable dependiente.

El tratamiento estadístico de los datos se ha realizado con el Paquete SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*). En el Apéndice 3.1 se incluye este tratamiento estadístico realizado.

Se han analizado las diferencias en las variables dependientes teniendo en cuenta los siguientes aspectos:

- 1) El tratamiento experimental, la intervención, lo que supone una comparación entre el grupo experimental y el grupo de control tanto en el pretest como en el postest. Estos resultados se encuentran en la Tabla 3.11.
- 2°) El género, lo que ha conllevado la comparación entre chicos y chicas tanto antes como después de la intervención realizada. Estos resultados se encuentran en las Tablas 3.12 a 3.14.
- 3°) Etapa educativa, que ha consistido en la comparación entre las etapas de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. Estos resultados se encuentran en las Tablas 3.15 y 3.16.
- 4°) Comparación intragrupo pretest-postest. Estos resultados se encuentran en las Tablas 3.17 y 3.18.

Para facilitar la exposición de los resultados después de cada grupo de tablas, se comentan los principales resultados obtenidos en las variables más relevantes.

6.2.1. Intervención

La comparación entre el grupo experimental y el grupo de control se ha realizado tanto con los datos del pretest como con los del postest.

a) En el pretest

Se examinan los datos del pretest para determinar la existencia o no de diferencias significativas entre los grupos en las variables dependientes antes de comenzar el tratamiento. Se hace una comparación entre el grupo experimental y el de control para demostrar que son lo más parecidos posibles en el pretest ya que cuanto más similares sean en su reclutamiento y más se confirme esa similitud por los puntajes del pretest, más eficaz es el grupo de control o de comparación. Con ello pretendemos tener una prueba de que los grupos son comparables por lo menos en lo que el programa trata de cambiar.

b) En el postest

A fin de establecer si existen diferencias significativas entre el grupo experimental y el de control que se puedan atribuir a la aplicación del Programa de Asertividad y Habilidades Sociales (PAHS) y para evaluar la eficacia y comprobar los efectos del PAHS.

Todos estos resultados se encuentran en la Tabla 3.11 donde se incluyen los rangos promedios en el pretest y en el postest, los valores U y los correspondientes niveles de significación, realizados con la Prueba U de Mann Whitney. Para los códigos de identificación de las variables véase la figura 3.11.

Tabla 3.11. Rango promedio, valor U y nivel de significación de la muestra total en el pretest y en el postest (Prueba U de Mann Whitney).

	_		_					
		romedio		romedio	U de Manr	-	U de Mann-Whitney	
VARIABLE	PRE	ΓEST	POS	ΓEST	y significación		y significación	
DEPENDIENTE					PRET	EST	POST	EST
	Gr. E	Gr. C	Gr. E.	Gr. C.	U	SIG	U	SIG.
VALORP1	544,57	575,52	567,12	524, 97	114222,5	,151	11,3671	,050*
Solo Primaria	280,55	288,46	295,62	254,99	28708,5	,619	26056	,011*
Solo Secundaria	264,62	285,92	271,22	268,84	28221,5	,147	30560	,870
VALOEP1	522,68	544,47	525,69	478,31	104631,5	,034	91293,5	,025*
ELECTP2	741,71	696,66	758,85	686,01	206094,5	,062	202830	,003**
IMPSOC	747,11	681,85	764,21	671,21	199517	,007**	196197,5	,000**
INHIBP3	639,69	610,96	716,76	628,37	164809,5	,181	169996,5	,000**
ASERTP3	753,31	576,03	753,72	542,43	150736	,000**	136048	,000**
AGRESP3	713,9	684,51	716,57	635,62	194451	,202	172860,5	,000**
		ĺ	ĺ	,		,	-	,
ACONDUC	81,28	78,11	78,55	73,29	112440,5	,071	104377	,071
AINTEL	71,04	68,88	69,13	65,53	116439	,348	108182,5	,279
AFISICO	68,24	68,8	65,62	66,58	118503	,616	107379	,240
ANOANSI	64,84	62,65	64,46	59,57	114061,5	,147	102601	,021*
APOPUL	78,1	78,32	76,27	73,29	116811,5	,400	110416,5	,572
AFELIC	79,85	78,18	77,99	74,72	115964	,285	110299,5	,529
AGLOB	73,53	71,71	71,52	68,07	116757,5	,402	106919	425
		,				,		
INHICAB	517,08	472,61	511,12	504,92	89579,5	,033*	98799	,767
ASERCAB	500,89	520,55	512,54	500,91	94536,5	,347	97730	,579

AGRECAB	505,00	508,83	507,83	517,23	97617,0	,854	98757	,758
ANSMED	84,06	60,28	83,7	62,18	1770	.001**	1872,5	,004**
ANSIVIED	04,00	00,20	03,1	02,10	1770	,001**	10/2,3	,004**
> STAIC, 3° a 6°								
ANSEST	92,2	79,02	97,02	100,1	2946	,097	3993	,722
ANSRAS	87	88,41	96,91	100,33	3415,5	,859	3978,5	,693
ANSMED	111,06	100,52	120	112,86	4839,5	,224	5851,5	,441
> STAIC, 1° a 4°								
ANSEST	17,13	19,11	18,09	17,58	24298	,196	19789,5	,529
ANSRAS	33,3	33,29	33	31,57	26064	,962	26877,5	,624
ANSMED	25,46	26,2	25,58	24,57	25636	,737	20228	,864

^{* =} p < 0.05; ** = p < 0.01

6.2.1.1. Cuestionario Sociométrico

Valoración recibida total (Parte primera)

- Se encuentran diferencias significativas en función de la intervención. Las pruebas no paramétricas coinciden en los resultados con los obtenidos en el análisis de la covarianza paramétrico. Las diferencias entre grupo experimental y de control no son significativas en la evaluación inicial y sí lo son en la final. Aunque ambos grupos no fueron elegidos al azar, los resultados de la evaluación inicial muestran, sin embargo, que ambos coinciden en la variable evaluada. La intervención posterior ha generado diferencias significativas (0.05) a favor del grupo experimental.
- En el ANCOVA paramétrico se ha encontrado una interacción entre intervención y etapa. Dado que no se cumplen los requisitos previos para aceptar esos resultados, vamos a intentar acercarnos a dicha interacción mediante pruebas no paramétricas. Para ello seleccionamos por separado a los alumnos de Primaria y de Secundaria y realizamos en cada uno de dichos grupos una comparación entre los que perteneces al grupo experimental y los del grupo de control. Así encontramos:
 - O Alumnado de PRIMARIA: Las y los alumnos del grupo experimental obtienen mejoras significativamente superiores a las y los del grupo de control (0,011).
 - o Alumnos de SECUNDARIA: No existen diferencias significativas entre los grupos de control y el experimental ni en la evaluación inicial ni en la final.

Valoración emitida total (Parte primera)

Cuando tomamos la Valoración emitida total como variable dependiente, se encuentra una sola diferencia significativa en intervención. Las pruebas no paramétricas coinciden en los resultados con los obtenidos en el análisis de la covarianza paramétrico. Las diferencias entre grupo experimental y de control no son significativas en la evaluación inicial y sí lo son en la final. La intervención ha generado diferencias significativas (0.025) a favor del grupo experimental. El alumnado del grupo experimental tiende a emitir valoraciones más altas de sus compañeros y compañeras que los del grupo de control.

Estatus elecciones (Parte segunda)

Cuando tomamos como variable dependiente la proporción de elecciones recibidas al preguntar por el mejor amigo, el segundo y el tercero, se encuentran diferencias significativas en la intervención. Las pruebas no paramétricas coinciden en los resultados con los obtenidos en el análisis de la covarianza paramétrico. El alumnado del grupo experimental tiende a realizar un número de elecciones superiores a los tres solicitados. El alumnado del grupo de control, en cambio, se ajusta a las tres pedidas o, incluso, las reducen a menos.

Es preciso resaltar que esta diferencia se da principalmente en Educación Infantil y en Primaria. En Secundaria, en cambio, tienden a restringir el número de elecciones.

Impacto social (Parte segunda)

Se encuentran diferencias significativas tanto en pretest como en postest. Hemos de recordar que la variable Impacto Social es el resultado de la simple suma de otras dos variables más simples. Estas van en sentido contrario (elecciones vs rechazos). Esta situación hace dificil de interpretar los resultados obtenidos. La mayor parte son simples redundancias de lo ya encontrado y comentado en las conclusiones de las variables simples, con la dificultad añadida de tener que sopesar la compensación de las puntuaciones de una y otra. Es por ello que consideramos que esta variable no aporta ninguna información nueva.

Inhibición (Parte tercera)

Tanto en la evaluación inicial como en la final el grupo experimental obtiene una puntuación superior en inhibición, aunque dicha diferencia es significativa únicamente en la evaluación final (0,000).

Asertividad (Parte tercera)

Cuando tomamos como variable dependiente el factor asertividad de la 3ª parte del cuestionario sociométrico se encuentran los siguientes resultados: Los alumnos del grupo experimental tienden a recibir una puntuación de asertividad mayor que el grupo de control y esto tanto en la evaluación inicial (0.000) como en la final (0.000).

Agresión (Parte tercera)

Cuando tomamos como variable dependiente el factor agresividad de la 3ª parte del cuestionario sociométrico se encuentran los siguientes resultados:

- Postest Pretest: La comparación entre ambos momentos evaluativos nos da una diferencia significativa (0.004) a favor de la evaluación final. La nominación de compañeros y compañeras agresivos/as es mayor a final de curso que a principio del mismo. En el punto siguiente vamos a examinar si este resultado se debe a la aplicación del programa concreto realizado o si es fruto de la dinámica general del curso.
- Intervención: El grupo experimental obtiene una puntuación superior al de control en agresividad. Esta diferencia no llega a ser significativa en la evaluación inicial (0.202) y sí lo es en la final (0.000). La dinámica del curso y/o el programa aplicado lleva a incrementar la diferencia entre estos dos grupos.

6.2.1.2. Escala de Autoconcepto

- En el pretest no existe ninguna diferencia significativa entre el alumnado del grupo experimental y el del grupo de control.
- Se encuentra una sola diferencia significativa entre los resultados del pretest y los del postest (0.021) en la "No ansiedad". El grupo experimental se muestra, de acuerdo a este cuestionario, como menos ansioso al finalizar el curso. La interpretación más prudente, sin embargo, es pensar que este resultado tiene poca consistencia y puede deberse al azar.
- Es preciso señalar que en el análisis, cada uno de los factores correlaciona más con los otros factores de la misma fase evaluativa (inicial o final) que con el mismo factor de la fase contraria. Esto nos hace sospechar que el instrumento depende fuertemente del momento en que es aplicado y que los factores propuestos no se ajustan a los datos empíricos. En efecto, si revisamos los análisis del instrumento podemos comprobar que los items no se agrupan, para nada, en los factores propuestos y que, incluso, la consistencia interna del instrumento es baja (véase apartado 6.6.2).

6.2.1.3. Escala de conducta asertiva (CABS)

- De las seis comparaciones realizadas se encuentra una sola, estadísticamente significativa, en relación a la inhibición en el pretest. El nivel de significación no es muy bajo (0.033). Se trata de un resultado que no queda demasiado claro.
- No se encuentran diferencias significativas en el postest en ninguna de las tres variables dependientes. Sin embargo, los resultados en el grupo experimental muestran una evolución positiva ya que a lo largo del curso disminuye la autovaloración en inhibición y en agresividad y sube, en cambio, la valoración de la asertividad.
- Como conclusión principal hay que decir que las mejoras significativas encontradas en la comparación de los dos momentos (pretest y postest) no pueden atribuirse a la realización del programa aplicado, sino a otras variables que se modifican a lo largo del curso que no han sido controladas y se desconocen. En el mejor de los casos, sólo una pequeña parte de la modificación podría atribuirse a pertenecer al grupo experimental: una parte de la mejora lograda en la autovaloración de la inhibición.

6.2.1.4. Cuestionario de Ansiedad (CAS) (1º y 2º de Primaria)

Se encuentran diferencias significativas en las variable entre grupo experimental y de control tanto en la evaluación inicial como en la final.

- Las diferencias no aportan una explicación clara. La diferencia entre los dos momentos de evaluación puede deberse a la intervención, pero también a otras circunstancias no controladas de la dinámica del curso.
- Si las diferencias viniesen causadas por la intervención deberían no darse en la evaluación inicial y aparecer en la final, pero las diferencias se mantienen equiparables en los dos momentos. No puede, por ello atribuirse la diferencia entre los dos momentos de evaluación a la intervención.

6.2.1.5. Cuestionario de Ansiedad (STAIC) (3º a 6º de Primaria)

- No existe diferencia significativa entre las puntuaciones del pretest y las del postest entre los grupos experimental y de control en ninguna de los tres factores de la ansiedad (estado, rasgo y total).

6.2.1.6. Cuestionario de Ansiedad (STAIC) (1º a 4º de Secundaria)

- No existe diferencia significativa entre las puntuaciones del pretest y las del postest entre los grupos experimental y de control en ninguna de los tres factores de la ansiedad (estado, rasgo y total).

6.2.2. Género

Teniendo en cuenta la perspectiva de género que orienta esta investigación, se ha tenido gran interés en el análisis de las diferencias de género en las variables dependientes. A este respecto se ha realizado:

- a) Comparación de chicos versus chicas tanto en el pretest como en el postest para comprobar las diferencias de género antes de iniciar la intervención y posteriormente para comprobar los efectos del PAHS en función del género. Estos resultados se resumen en la Tablas 3.12.
- b) Comparación pretest-postest separando los sexos: chicos solos por un lado y chicas solas por el otro. Ello es debido a que, una vez encontradas diferencias significativas entre chicos y chicas en relación al rechazo y a las variables de la parte 3 del sociométrico, vamos a profundizar en el estudio de si tomando a chicos y chicas por separado aparecen diferencias en el modo como ambos grupos se comportan en relación a la participación o no en el PHAS (intervención). Estos resultados se resumen en la Tabla 3.13.
- c) Comparación intragrupo pretest-postest al objeto de comprobar si se han producido cambios significativos, dentro del mismo grupo, por una parte solo chicos y por otra solo chicas, desde el inicio hasta el final de la intervención. Estos resultados se encuentran en la Tabla 3.14

Tabla 3.12. Rango promedio, valor U y nivel de significación, en función del género, en el pretest y en el postest (Prueba U de Mann Whitney). Para los códigos de identificación de las variables véase la figura 3.11.

VARIABLE DEPENDIENTE		Rango promedio PRETEST Chicas		romedio ΓEST	y signif	U de Mann-Whitney y significación PRETEST		U de Mann-Whitney y significación POSTEST	
	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	U	SIG	U	SIG.	
ELEC1P2	680,55	719,97	699,67	714,99	230,75	,65	243702,5	,462	
ELECTP2	703,57	752,7	717.23	754,63	245530.5	,026*	255378,5	,091	
RECHTP2	776,34	671,76	766,3	699,32	225080	,000**	244175,5	,052*	
RECH1P2	707,1	748,83	755,91	710,81	248212,5	,049***	252184,5	,022*	
PREFSOC	678,56	779,16	703,26	769,06	226522,5	,000**	244608	,003**	
IMPSOC	753,05	697,34	756,27	710,42	242779	,011**	251911,5	,039*	
INHIBP3	631,36	645,52	682,08	699,66	189091,5	,146	231577,5	,403	
ASERTP3	694,61	716,3	674,11	711,54	240099,5	,314	225708	,080,	
AGRESP3	751,15	654,81	736,41	643,49	213850	,000**	206558,5	,000**	
AGRESOR	284,11	221,85	273,55	218,8	24360	,000**	23747,5	,000**	
VICTIMA	254,17	255,94	247,63	248,42	32024,5	,840	30395,5	,932	
ACONDUC	529,32	577,43	509,12	564,57	138358	,011**	127977,5	,003**	
AINTEL	557,03	546,36	541,13	538,75	148646,5	,577	144483	,900	
AFISICO	577,06	523,9	554,19	521,15	136969	,005**	135492	,080,	
ANOANSI	599,47	498,47	580,92	493,54	123746	,000**	121385	,000**	
APOPUL	547,51	556,51	538,58	540,58	14874,5	,615	144317,5	,912	
AFELIC	556,51	546,65	545,97	533,37	148953	,608	141734	,494	
AGLOB	555,4	547,14	533,92	533,04	149052	,667	141524,5	,963	
INHICAB	501,74	508,63	509,4	506,45	125176	,707	127682	,873	
ASERCAB	468,91	546,22	472,55	547,36	107682,5	,000**	109497	,000**	
AGRECAB	557,65	447,45	559,37	450,97	99402	,000**	100995	,000**	
ANSMED	74,51	76,32	77,55	74,70	2721	,800	2722	,688	
. CT 1 C 20 C0									
> STAIC 3° a 6°	00.50	06.06	07.40	00.50	2604.5	470	4671.5	001	
ANSEST	88,59	86,06	97,49	98,59	3604,5	,472	4671,5	,891	
ANSRAS	84,30	91,72	92,08	104,91	3396	,355	4103,5	,113	
ANSMED	109,2	104,32	115,55	119,66	5358,5	,565	6587	,643	
> STAIC 1° a 4°									
ANSEST	17,88	17,5	18,91	16,85	30358	,382	24425	,082	
ANSRAS	29,82	37,15	29,51	36,11	24420	,000**	20987	,000**	
ANSMED	23,97	27,57	24,28	26,46	27620	,013**	24632	,149	

^{* =} p < 0.05; ** = p < 0.01

Tabla 3.13. Rango promedio, valor U y nivel de significación de la comparación pretests postest comparando solo chicos o solo chicas (Prueba U de Mann Whitney).

VARIABLE	Rango promedio	Rango promedio	U de Mann-Whitney y significación	U de Mann-Whitney y significación
DEPENDIENTE	PRETEST	POSTEST	PRETEST	POSTEST

	Gr. E	Gr. C	Gr. E.	Gr. C.	U	SIG	U	SIG.
RECHTP2 chicos	388,52	362,14	397,15	360,4	56857,5	,125	56839	,033*
RECH1P2 chicos	381,67	377,82	391,75	372,81	60480,5	,816	87276,5	,229
PREFSOC chicos	376,56	389,59	385,06	388,15	58999	,450	199184	,860
IMPSOC chicos	390,45	357,7	404,51	343,52	55833,5	,059	52888,5	,000**
ASERTP3 chicos	393,46	305,24	387,95	297,87	42495	,000	40570	,000**
AGRESP3 chicos	378,22	341,8	375,81	327,08	50392,5	,029	46763,5	,003**
RECHTP2 chicas	344,99	350,36	348,73	349,68	47705	,747	49116,5	,955
RECH1P2 chicas	353,07	331,61	348,72	349,72	45690	,191	64996	,946
PREFSOC chicas	353,69	328,18	358,82	324,08	44885,5	,131	44340	,040*
IMPSOC chicas	356,16	321,88	358,15	325,77	43656	,042	44673,5	,056*
ASERTP3 chicas	54,61	63,19	54,13	46,23	707,5	,297	573,5	,346
AGRESP3 chicas	336,62	341,6	341,51	303,54	44954,5	,753	38711,5	,016**

^{* =} p < 0.05; ** = p < 0.01

Tabla 3.14. Rango promedio de la comparación pretest-postest, rangos negativos, rangos positivos, valor Z y nivel de significación (Prueba de Wilcoxon).

VARIABLE DEPENDIENTE	RANGO PI POSTEST -		POSTEST – PRETEST		
DEFENDIENTE	Rangos negativos	Rangos positivos	Z	Sig.	
RECH1P2 solo chicos	237,66	317,55	-,700	,484	
PREFSOC solo chicos	349,31	353,59	-,663	,507	
IMPSOC solo chicos	366,99	338,29	-2,371	,018**	
ASERTP3 solo chicos	255,06	254,94	-,341	,733	
AGRESP3 solo chicos	212,66	232,89	-2,139	,032*	
RECH1P2 solo chicas	239,78	261,61	-5,766	,000**	
PREFSOC solo chicas	318,62	308,83	-1,548	,122	
IMPSOC solo chicas	324,49	317,04	-1,656	,098	
ASERTP3 solo chicas	228,94	286,06	-2,180	,029*	
AGRESP3 solo chicas	180,92	196,97	-1,873	,061	

^{* =} p < 0.05; ** = p < 0.01

6.2.2.1. Cuestionario Sociométrico

Valoración recibida total (Parte primera)

No existen diferencias entre chicos y chicas en esta valoración global (parte 1ª del cuestionario sociométrico), ni interacción del sexo con ninguna de las otras variables.

Estatus elecciones (Parte segunda)

En el pretest se constata que existen diferencias significativas entre chicos y chicas en el número de elecciones que reciben (0,101), como consecuencia de que las chicas reciben más elecciones que los chicos.

En el postest, el sexo no llega a marcar diferencias significativas claras. Aunque las chicas parecen tender a recibir un número mayor de elecciones, las diferencias no llegan a ser claramente significativas.

Proporción primera elección (Parte segunda)

El sexo establece dos grupos que sí son comparables y con relevancia. Las diferencias, sin embargo, no son significativas. En valores absolutos se ve resultados que tienden a favorecer a las chicas. Las diferencias, sin embargo, son tan pequeñas que pueden explicarse perfectamente por el azar y no son estadísticamente significativas.

Estatus de rechazo (Parte segunda)

Cuando tomamos como variable dependiente la proporción de rechazos recibidos al preguntar por aquel compañero con el que menos le gusta jugar, el que es menos amigo, así como el segundo y el tercero, se encuentran como diferencias significativas:

- Los chicos reciben, tanto en la evaluación inicial como en la final, una proporción de rechazos significativamente mayor que las chicas.
- Si seleccionamos únicamente la muestra de chicos vemos que la diferencia entre la proporción de rechazos en la evaluación inicial y en la final disminuye. La diferencia no llega a ser significativa, pero se acerca pudiéndose considerar como una tendencia (0.057).
- La intervención, el programa aplicado, no es, sin embargo, quien disminuye la proporción de rechazo. Comparando el grupo experimental con el de control, en la muestra de chicos, encontramos que en la evaluación inicial no existe diferencia significativa (0,125) mientras que sí lo es a final de curso (0,033). Contra pronóstico es el grupo de control quien disminuye más la proporción de rechazo.
- En las chicas, sin embargo, no existe diferencia significativa (0,803) entre la proporción de rechazos recibidos en la evaluación inicial y en la final. Tampoco encontramos diferencias entre el grupo experimental y el de control ni en la evaluación inicial (0,747), ni en la final (0,747).

Proporción del primer rechazo (Parte segunda)

Cuando tomamos como variable dependiente la proporción de 1er rechazo, se encuentran las siguientes diferencias significativas:

- Los chicos reciben, tanto en la evaluación inicial como en la final, una proporción de primeros rechazos significativamente mayor que las chicas.
- Si seleccionamos únicamente la muestra de chicos vemos que la diferencia entre la proporción de primeros rechazos en la evaluación inicial y en la final se incrementa levemente después de la intervención. La diferencia no llega a ser significativa (0.484). Puede decirse que los chicos reciben el mismo número de primeros rechazos en la evaluación inicial y en la final.
- Si seleccionamos solamente la muestra de chicas encontramos una diferencia muy significativa (0.000) con una disminución grande de primeros rechazos en la evaluación final.
- No se encuentra, sin embargo, diferencias significativas entre los grupos experimental y control ni en los chicos ni en las chicas.

Preferencia social (Parte segunda)

Cuando tomamos como variable dependiente la preferencia social (Estatus de elecciones – Estatus de rechazos), se encuentran las siguientes diferencias significativas:

- Las chicas superan significativamente a los chicos en Preferencia social tanto en la evaluación inicial (0.000) como en la final (0.003). Se suman aquí los efectos de mayor número de elecciones y menor de rechazos.
- Si seleccionamos únicamente la muestra de chicos vemos que la diferencia entre la evaluación inicial y la final no es significativa (0,507). Puede decirse que los chicos reciben la misma puntuación en preferencia social en la evaluación inicial y en la final.

- Manteniendo la muestra de los chicos probamos si el programa ha generado diferencias significativas entre los del grupo experimental y los de control. El análisis nos muestra una diferencia no significativa en la evaluación inicial (0.45), ni en la final (0.86). El programa, por tanto, no ha sido eficaz para mejorar la preferencia social en el grupo de chicos.
- Hacemos los mismos análisis con el grupo de chicas. Encontramos que tampoco entre las chicas se encuentran diferencias significativas entre la evaluación inicial y la final (0,122). El grupo experimental obtiene puntuaciones medias superiores al de control, pero con diferencias que pueden ser explicadas por el azar.
- En cuanto a la eficacia del programa para la mejora de las chicas en preferencia social no se tienen resultados claros. En la evaluación inicial las diferencias no llegan a ser significativas (0,131), mientras que en la evaluación final encontramos una diferencia significativa (0,040) cuando lo analizamos mediante la Prueba de Mann-Whitney. Sin embargo cuando lo analizamos mediante la prueba t, sin asumir la igualdad de la varianza, obtenemos un riesgo alfa de 0.257. Es posible que en las chicas se obtenga con la intervención proyectada una mejora en preferencia social, aunque con diferencias no suficientemente amplias para poderlo afirmar con seguridad.

Inhibición (Parte tercera)

No se encuentra ninguna diferencia significativa. El factor inhibición de la 3ª parte no diferencia entre los distintos grupos formados de acuerdo a dichas variables.

Asertividad (Parte tercera)

Cuando tomamos como variable dependiente el factor asertividad de la 3ª parte del cuestionario sociométrico se encuentran los siguientes resultados:

- El sexo no llega a marcar diferencias significativas claras. En el pretest se dan puntuaciones superiores de valoración como asertivas a las chicas, pero con diferencias lejanas a la significación (0.314) y explicables por el simple azar. En el postest se incrementa la diferencia a favor de las chicas. El riesgo asumido se acerca al normalmente aceptado (0.080) y podemos hablar de que existe al menos una tendencia a confirmar en próximas investigaciones.
- En efecto, cuando seleccionamos únicamente la muestra de chicos, no encontramos ninguna diferencia entre el pretest y el postest (0.733). Igualmente las diferencias significativas (0.000) entre los grupos experimental y control se mantienen idénticas en los dos momentos de evaluación. Quiere ello decir que ni la aplicación del programa, ni el simple transcurrir del curso con toda su dinámica ha logrado meiorar a los chicos.
- Si seleccionamos únicamente la muestra de chicas encontramos una diferencia significativa (0.029) entre el pre y el postest. Si analizamos en esa misma muestra las diferencias entre experimentales y controles no encontramos diferencias significativas ni en la evaluación inicial (0.297) ni en la final (0.346). Podemos concluir que *las chicas mejoran* a lo largo del curso en la valoración que reciben como asertivas por sus compañeros (parte 3ª del cuestionario sociométrico) y que esta mejora viene provocada no por la aplicación del programa, sino por la dinámica general del curso.

Agresión (Parte tercera)

Cuando tomamos como variable dependiente el factor agresividad de la 3ª parte del cuestionario sociométrico se encuentran los siguientes resultados:

- El sexo establece diferencias significativas claras tanto en el pretest (0.000) como en el postest (0.000). En ambos momentos la nominación de agresividad por parte de los compañeros se dirige más hacia los chicos que hacia las chicas. ¿Se mantienen esas diferencias de igual modo en los chicos y en las chicas?

- Cuando seleccionamos únicamente la muestra de chicos, encontramos una diferencia significativa (0.032) entre el pretest y el postest. La media aumenta en los chicos a lo largo del curso. Este incremento, ¿se debe a la intervención realizada o a la simple dinámica general del curso?
- Manteniendo la muestra de chicos encontramos una diferencia significativa tanto en el pretest (0.029) como en el postest (0.003) entre los grupos experimental y de control. Esta diferencia se incrementa a lo largo del curso. Podemos, pues, afirmar que la aplicación del programa previsto trae como consecuencia que a final de curso se incrementen las nominaciones hacia los chicos en el grupo experimental mientras que se mantiene en de control.
- Si seleccionamos únicamente la muestra de chicas la diferencia entre el pretest y el postest no llega a ser significativa (0.061).
- En cuanto a la diferencia entre el grupo experimental y el de control de chicas no llega a ser significativa en la evaluación inicial (0.753) mientras que sí lo es en la final (0.016). Nos damos cuenta que las diferencias son menores que en los chicos. El incremento de nominación hacia las chicas en los grupos en que se ha aplicado el programa tiene la explicación a la que ya hemos aludido: Se les ha enseñado a manifestar los sentimientos tanto positivos como negativos. Con ello se rompe el tabú de indicar a compañeros y compañeras a los que se considera como agresivos, que pegan, insultan...

Bullying (Preguntas 3 y 8 - Parte tercera del Sociométrico-3)

- En cuanto a ser o no ser agresor existe una diferencia significativa entre chicos y chicas tanto en la evaluación inicial (0.000) como en la final (0.000). Los chicos son considerado como personas que amenazan, humillan, se burlan y son crueles con los compañeros y compañeras más que las chicas.
- Sin embargo, no hay diferencia significativa en cuanto a ser considerado como víctima. Tanto los chicos como las chicas pueden caer en el punto de mira del agresor y convertirse en víctima.

6.2.2.2. Escala de Autoconcepto

Las diferencias entre chicos y chicas se dan en tres factores del cuestionario de autoconcepto:

- Autovaloración conductual: Aquí las chicas se valoran a sí mismas con comportamientos más acordes a las normas sociales establecidas.
- Autovaloración de la apariencia física: Los chicos se sienten más satisfechos de su propia apariencia que las chicas. Para estas dicha apariencia tendría una importancia mayor y centran en ella su atención fijándose en cualquier posible defecto real o valorado así por su entorno de iguales.
- Autovaloración como no ansiosos: Los chicos se valoran a sí mismos como menos ansiosos que lo que lo hacen las chicas. Estas se autoperciben con una mayor ansiedad.

6.2.2.3. Escala de conducta asertiva (CABS)

- Las diferencias entre chicos y chicas se dan en dos de los factores del CABS, manteniendo la diferencia significativa tanto en la evaluación inicial como en la final.
- Autovaloración del comportamiento asertivo: Aquí las chicas se valoran a sí mismas con comportamientos más elevados que los chicos. Se perciben a sí mismas como personas con conductas más adecuadas. Son capaces de decir las cosas, mostrar los propios sentimientos... sin caer por ello en la agresión.
- Autovaloración del comportamiento agresivo: Los chicos se perciben a sí mismos como sujetos con conductas más agresivas. Declaran que resuelven los conflictos más veces por el camino de la agresión que las chicas.

· No muestran diferencia alguna en cuanto a los comportamientos inhibidos. Aquí mantienen chicos y chicas una proporción semejante de respuestas.

6.2.2.4. Cuestionario de Ansiedad (CAS) (1º y 2º de Primaria)

Las variables independientes que aportarían diferencias con explicación clara no presentan diferencias significativas.

6.2.2.5. Cuestionario de Ansiedad (STAIC) (3º a 6º de Primaria)

No existen diferencias significativas ni en el pre ni en el postest.

6.2.2.6. Cuestionario de Ansiedad (STAIC) (1º a 4º de Secundaria)

El sexo marca diferencias significativas en cuanto a la ansiedad como rasgo, no como estado. Las chicas se autoperciben a sí mismas como más ansiosas como rasgo de su personalidad. No existen, sin embargo, diferencias en cuanto a la ansiedad como estado.

6.2.3. Etapa educativa

Debido a la muestra de edad amplia que se ha utilizado (de 3 a 16 años) y teniendo en cuenta que cada etapa educativa tiene una serie de peculiaridades, se han analizado los efectos del PAHS en cada etapa educativa. Este análisis pretende contrastar la efectividad del PAHS según la edad reflejada en las distintas etapas educativas. Estos resultados se encuentran en la Tablas 3.15 y 3.16.

Tabla 3.15. Rango promedio, chi-cuadrado y nivel de significación en las tres etapas educativas en el pretest y en el postest (Prueba de Kruskal-Wallis).

VARIABLE	Rango promedio			R	Rango promedio			adrado icación IEST	Chi-Cuadrado y significación POSTEST	
DEPENDIENTE		PRETES	ST		POSTES	ST				
	Infantil	Primaria	Secundaria	Infantil	Primaria	Secundaria	Chi	Sig.	Chi	Sig.
ELECTP2	717,02	742,41	721,34	742,1	765,55	705,27	1,04	,595	5,70	,058
IMPSOC	718,54	771,92	688,29	749,46	785,61	678,36	11,19	,004**	18,21	,000**
INHIBP3	609,85	797,16	509,72	688,15	833,71	534,26	150,12	,000**	153,46	,000**
ASERTP3	739,02	760,11	622,92	811,87	725,21	578,19	33,8	,000**	75,17	,000**
AGRESP3	812,74	770,82	561,88	833	736,91	550,89	110,13	,000**	119,21	,000**

^{* =} p < 0.05; ** = p < 0.01

En la Tabla 3.16 se resumen los resultados obtenidos mediante la prueba U de Mann Whitney en función de la etapa educativa. Se incluyen los rangos promedios en el pretest y en el postest, los valores U y los correspondientes niveles de significación. Para los códigos de identificación de las variables véase la figura 3.11.

Tabla 3.16. Rango promedio, valor U y nivel de significación, en función de la etapa educativa, en el pretest y en el postest (Prueba U de Mann Whitney).

VARIABLE DEPENDIENTE	Rango promedio PRETEST		Rango promedio POSTEST		U de Mann- Whitney y significación PRETEST		U de Mann- Whitney y significación POSTEST	
	Primaria	Secundaria	Primaria	Secundaria	U	SIG	U	SIG.
ACONDUC	82,55	78,2	81,38	72,81	133174	,000**	117381	,000**
AINTEL	75,19	65,5	75,01	60,98	113197,5	,000**	100510	,000**
AFISICO	76,03	60,42	75,42	55,83	97420	,000**	89209,5	,000**
ANOANSI	68,13	60,19	68,8	57,26	121098,5	,000**	107336	,000**
APOPUL	78,43	77,87	44,67	73,19	143143	,088	141023,5	,325
AFELIC	81,74	76,95	81,61	72,39	138586	,000**	121842	,000**
AGLOB	76,83	69,06	76,32	64,73	108670	,000**	95088	,000**
INHICAB	451,28	567,06	445,20	580,72	97884,5	,000**	94801	,000**
ASERCAB	568,81	434,84	585,98	424,79	93538	,000**	88287,5	,000**
AGRECAB	454,19	564,7	450,25	575,12	99444,5	,000**	97506	,000**

^{* =} p < 0.05; ** = p < 0.01

6.2.3.1. Cuestionario Sociométrico

Valoración recibida total (Parte primera)

Como hemos comentado en el apartado 6.2.1, el PAHS ha sido eficaz con los alumnos de Primaria, pero no llega a ganancias significativas en Secundaria.

Proporción primera elección (Parte segunda)

Lo mismo sucede con las diferencias entre etapas (infantil, primaria y secundaria).

Asertividad (Parte tercera)

Cuando tomamos como variable dependiente el factor asertividad de la 3ª parte del cuestionario sociométrico se encuentran los siguientes resultados:

- En cuanto a la etapa también se dan diferencias significativas en la evaluación inicial (0.000) y en la final (0.000). En la inicial los de Primaria obtienen puntuación superior a los otros dos. En la evaluación final, en cambio, los de Infantil logran una puntuación superior a la de Primaria y estos superior a los de Secundaria.
- Si realizamos una análisis de la varianza tomando como medidas repetidas ("prepost") los dos momentos de evaluación (factor intrasujeto) y como factor intersujeto la variable etapa encontramos que la interacción prepost * etapa es significativa (0.015). Aunque no se cumplen los requisitos nos sirve de orientación de su existencia real.

Agresión (Parte tercera)

Cuando tomamos como variable dependiente el factor agresividad de la 3ª parte del cuestionario sociométrico se encuentran los siguientes resultados:

- En cuanto a la etapa también se dan diferencias significativas en la evaluación inicial (0.000) y en la final (0.000). En ambos momentos los de Primaria obtienen puntuación superior a los otros dos. La diferencia mayor y más notable se obtiene con respecto a los de Secundaria. Estos parecen mostrar una inhibición mucho mayor en mostrar ante los adultos sus sentimientos negativos hacia compañeros, y nominar y catalogar situaciones agresivas.

6.2.3.2. Escala de Autoconcepto

- Existe diferencia significativa entre las puntuaciones medias de Primaria y las de Secundaria en todas las variables de autoconcepto, excepto en "Popularidad".
- Los alumnos de Primaria puntúan por encima de los de Secundaria.

6.2.3.3. Escala de conducta asertiva (CABS)

- Las tres autovaloraciones de estilos de relación marcan diferencias significativas entre Primaria y Secundaria, tanto en la evaluación inicial como en la final.
- Los alumnos de Primaria puntúan por encima de los de Secundaria en asertividad. Mientras que los de Secundaria se muestran más inhibidos y más agresivos.

6.2.4. Comparación intragrupo pretest-postest

Se hace esta comparación al objeto de comprobar si se han producido cambios significativos, dentro del mismo grupo, desde el inicio hasta el final de la intervención. A este respecto en la Tabla 3.17 se resumen los resultados intragrupo obtenidos mediante la prueba de los Rangos con signo de Wilcoxon en la comparación pretest-postest referido al Autoconcepto.

Tabla 3.17. Rango promedio de la comparación pretest-postest, rangos negativos, rangos positivos, valor Z y nivel de significación (Prueba de Wilcoxon) en la Escala de Autoconcepto. Para los códigos de identificación de las variables véase la figura 3.11.

VARIABLE DEPENDIENTE	RANGO PI POSTEST -		POSTEST – PRETEST			
	Rangos negativos	Rangos positivos	Z	Sig.		
ACONDUC	415,4	352,39	-2,824	,005**		
)	2,02.	,000		
AINTEL	450,2	410,8	-1,28	,201		
AINTEL AFISICO						
<u> </u>	450,2	410,8	-1,28	,201		
AFISICO	450,2 418,34	410,8 385,29	-1,28 -1,295	,201 ,195		
AFISICO ANOANSI	450,2 418,34 410,57	410,8 385,29 399,55	-1,28 -1,295 -,062	,201 ,195 ,951		

^{* =} p < 0.05; ** = p < 0.01

En la Tabla 3.18 se resumen los resultados intragrupo obtenidos mediante la prueba de los Rangos con signo de Wilcoxon en la comparación pretest-postest referido al Cuestionario de Asertividad y a los Cuestionarios de Ansiedad. Se incluyen la Media (de muestras relacionadas) en el pretest y en el postest, el valor Z y el correspondiente nivel de significación. Para los códigos de identificación de las variables véase la figura 3.11.

Tabla 3.18. Media en el pretest y en el postest, valor Z y nivel de significación (Prueba de Wilcoxon) en el Cuestionario de Asertividad y en los Cuestionarios de Ansiedad.

VARIABLE DEPENDIENTE	MEI	DIA	POSTEST -	- PRETEST
	PRETEST	POSTEST	Z	Sig.

INHICAB	17,55	15,85	-5,12	,000**
ASERCAB	68,28	71,78	-6,56	,000**
AGRECAB	14	12,1	-3,077	,002**
ANSMED	9,60	6,94	-3,266	,001**
> STAIC 3° a 6°				
ANSEST	17,88	15,66	-2,490	,013**
ANSRAS	32,61	28,36	-3,158	,002**
ANSMED	21,49	19,02	-3,006	,003**
> STAIC 1° a 4°				
ANSEST	17,24	17,69	-,244	,807
ANSRAS	32,06	32,41	-,846	,398
ANSMED	25,36	25,05	-1,098	,272

^{* =} p < 0.05; ** = p < 0.01

6.2.4.1. Escala de Autoconcepto

Solo se encuentra una diferencia significativa (0, 005) entre las puntuaciones medias del pretest y las del postest en el autoconcepto conductual, pero hay que ser prudentes y tener en cuenta los problemas que ya hemos señalado de este instrumento de evaluación en cuanto a sus problemas de validez y fiabilidad.

6.2.4.2. Escala de conducta asertiva (CABS)

Se encuentran diferencias estadísticamente significativas en las tres comparaciones, constatándose que a lo largo del curso aumenta la conducta asertiva (0,000) y disminuyen tanto la inhibición (0,000) como la agresividad (0,002).

6.2.4.3. Cuestionario de Ansiedad (CAS)

Se encuentran diferencias estadísticamente significativas en la comparación del postest con el pretest apreciándose una disminución de la ansiedad en el postest (0,001).

6.2.4.3. Cuestionario de Ansiedad (STAIC)

En la comparación del postest respecto al pretest en los cursos 3º a 6º de Educación Primaria se encuentra una disminución significativa de la ansiedad en los tres aspectos evaluados: estado (0,013), rasgo (0,002) y por tanto la ansiedad media (0,003). Sin embargo no se encuentra ninguna diferencia significativa al analizar los resultados en la etapa de Secundaria.

6.3. Análisis robustos y de remuestreo

Ante el no ajuste de las variables dependientes a la distribución normal y al no cumplirse tampoco la suposición de esfericidad, se han realizado análisis más robustos que aportan resultados más seguros. Concretamente se han utilizado: Análisis Robusto de la Varianza con medidas repetidas y Análisis Robusto de la Covarianza con la técnica del remuestreo Bootstrape t-ideal. En estos casos se ha empleado el Programa "R" (semejante al S-Plus), ampliado en cuanto a los análisis y funciones por el Departamento de Estadística e I.O. de la U.N.E.D (García, 2001).

En cuanto a la primera el no ajuste a la distribución normal se salva usando, en vez de las medias aritméticas, las medias α -Winsorizadas (seleccionando $\alpha = 0.2$). Con ello se eliminan los *outliers* (extremos). En cuanto al no cumplimiento de la esfericidad, se usará el método de Johansen (1982). De este modo el análisis de la varianza con medidas repetidas salva el no cumplimiento de ambos requisitos.

El análisis de la Covarianza emplea la misma media α-Winsorizadas, pero junto con la técnica del remuestreo. Extrae de la muestra total un número determinado de muestras. Las medias de dichas muestras se distribuyen siempre conforme a la curva normal.

Este tipo de análisis se han realizado respecto a la intervención y respecto al género y aparece resumido en las tablas 3.19 a 3.22. En el Apéndice 3.3. se incluye este tratamiento estadístico efectuado.

Tabla 3.19. Análisis Robusto de la Varianza con Medidas Repetidas referido a la intervención.

		Repeticiones	
VARIABLE	INTERVENCIÓN	Evaluación inicial-final	Intervención*Repeticiones
VALORP1	0.895	0.171	0.017
ELECTP2	0.072	0.061	0.285
RECHTP2	0.293	0.078	0.654
INHIBP3	0.057	0.718	0.360
ASERTP3	0.002	0.357	0.146
AGRESP3	0.030	0.086	0.060

Tabla 3.20. Análisis Robusto de la Covarianza con la técnica del remuestreo Bootstrape t-ideal referido a la intervención (X = puntuación, $n1 = grupo\ experimental\ y\ n2 = grupo\ control$).

	X	n1	n2	DIF	TEST	ci.low	ci.hi	Punto crít
VALORP1	0.83	48	14	1.4106667	1.854665	-0.66100761	3.4823409	T unto Cit
VALOREI	4.79	417	140	0.4109775	2.886973	0.02323990	0.7987151	-
	6.03	541	196	0.4109773	1.984910	-0.08267551	0.5269128	2,7237
	7.07	476	198	0.1678071	1.409107	-0.15655409	0.3203128	2,7237
	9.79	59	12	0.3843581	1.155020	-0.52201963	1.2907358	+
	7.17	39	12	0.3643361	1.133020	-0.32201903	1.2907336	
ELECTP2	0.00	491	213	0.4355443	1.980744	-0.14291906	1.0140077	
EEEC 112	1.59	650	279	0.5326884	2.549241	-0.01702243	1.0823992	-
	4.02	692	297	0.4659133	2.325019	-0.06125652	0.9930832	2,6307
	6.82	574	228	0.5152195	2.041693	-0.14863651	1.1790755	2,0307
	15.48	65	13	1.4377778	1.330589	-1.40484900	4.2804046	†
	13.10	- 05	13	1.1377770	1.550507	1.10101700	1.200 10 10	
RECHTP2	0.00	616	251	0.09152819	0.4825443	-0.4052238	0.5882802	
10.5011112	0.00	616	251	0.09152819	0.4825443	-0.4052238	0.5882802	
	2.30	762	322	0.04215482	0.2191306	-0.4616545	0.5459641	2.6189
	5.56	433	184	-0.18967159	-0.4937762	-1.1956624	0.8163193	
	18.18	46	12	4.51196429	2.0035423	-1.3858219	10.4097505	1
INHIBP3	0.0	424	212	-0.06269531	-1.431184	-0.18094484	0.05555422	
	0.0	424	212	-0.06269531	-1.431184	-0.18094484	0.05555422	
	0.2	462	237	-0.08679378	-1.750341	-0.22064607	0.04705851	2,6993
	1.0	180	149	0.27292939	2.790675	0.008931162	0.53692761	
	3.6	25	21	1.83805128	2.931611	0.145618968	3.53048360	
ASERTP3	0.00	453	230	0.1761371	2.944173	0.009224123	0.3430501	
	0.20	485	245	0.1885904	3.244060	0.026396922	0.3507838	
	0.60	527	297	0.2025804	3.662661	0.048267102	0.3568937	2,7899
	1.45	421	106	0.1826939	1.657724	-0.12478446	0.4901723	
	3.70	94	16	0.7756207	1.357671	-0.81826670	2.3695081	
AGRESP3	0.00	433	189	0.03645977	0.7839750	-0.07697255	0.1498921	
	1.00	110	84	0.16431818	1.4404092	-0.11392520	0.4425616	2,4390

	3.03	38	13	-0.18972222	-0.2125179	-2.36717001	1.9877256	
	3.03	38	13	-0.107/2222	-0.2123177	-2.50/1/001	1.70//230	

Tabla 3.21. Análisis Robusto de la Varianza con Medidas Repetidas referido al género.

VARIABLE	GÉNERO	Repeticiones Evaluación inicial- final	Intervención*Repeticiones
VALORP1	0.202	0.847	0.755
ELECTP2	0.092	0.080	0.359
RECHTP2	0.014	0.065	0.183
INHIBP3	0.477	0.772	0.341
ASERTP3	0.255	0.560	0.822
AGRESP3	0.019	0.072	0.840
AGLOB	0.603	0.248	0.986
INHCAB	0.881	0.011	0.433
ASERCAB	0.011	0.005	0.698
AGRECAB	0.003	0.025	0.334
ANSMED	0.973	0.062	0.568

Tabla 3.22. Análisis Robusto de la Covarianza con la técnica del remuestreo Bootstrape t-ideal referido al género. (X = puntuación, n1 = chicos y n2 = chicas).

	X	n1	n2	DIF	TEST	ci.low	ci.hi	Punto crít
VALORP1	0.44	24	24	-0.55375000	-0.54758715	-3.2483160	2.1408160	
	4.64	300	245	-0.12098639	-0.95658141	-0.4579965	0.2160237	1
	6.00	393	357	-0.08229555	-0.82255708	-0.3488824	0.1842913	2,6645
	7.00	366	336	-0.00471737	-0.04675263	-0.2735750	0.2641403	1
	9.79	38	34	-0.14587121	-0.57874200	-0.8174747	0.5257323	
ELECTP2	0.00	385	303	-0.40246469	-1.8352775	-0.9335597	0.12863034	
	1.33	479	418	-0.45474762	-2.1895847	-0.9577324	0.04823718]
	3.75	615	470	-0.65127833	-3.2602675	-1.1350713	-0.16748534	2,4218
	6.64	389	410	0.08749715	0.3693049	-0.4862955	0.66128980	1
	17.86	23	20	0.91833333	0.5354969	-3.2349313	5.07159796	1
RECHTP2	0.00	469	419	0.24171441	1.3753793	-0.2060415	0.6894703	
	0.69	509	461	0.21342266	1.2091945	-0.2362595	0.6631048]
	2.78	571	558	0.23799745	1.2805918	-0.2355057	0.7115006	2,5477
	6.52	363	190	-0.06569695	-0.1390390	-1.2695395	1.1381456	Ī
	19.57	38	12	-1.64541667	-0.9513395	-6.0519964	2.7611630]
INHIBP3	0.00	337	304	-0.04051189	-0.9680636	-0.1572522	0.07622840	
	0.00	337	304	-0.04051189	-0.9680636	-0.1572522	0.07622840	
	0.25	380	334	-0.03885053	-0.8470910	-0.1667913	0.08909027	2,7896
	1.20	126	172	0.07230263	0.6465614	-0.2396484	0.38425371]
	5.43	21	13	0.31529915	0.1619398	-5.1160967	5.74669500	
ASERTP3	0.00	350	359	-0.08396006	-1.672761	-0.2144187	0.04649862	
	0.00	350	359	-0.08396006	-1.672761	-0.2144187	0.04649862	
	0.60	419	416	-0.12728142	-2.358236	-0.2675667	0.01300383	2,5991
	1.67	166	282	0.12823529	1.040014	-0.1922459	0.44871644	
	7.00	12	18	-0.93166667	-0.959556	-3.4552899	1.59195657	
AGRESP3	0.00	361	331	0.11856494	2.6625186	0.006143296	0.2309866	

	0.33	399	419	0.09403654	1.9610104	-0.02702412	0.2150972	
	1.33	150	78	0.13126389	0.9215638	-0.22832492	0.4908527	2,5245
	4.44	23	15	0.50377778	0.4399613	-2.38697382	3.3945294	
AGLOB	0.00	29	21	6.93319838	0.589122771	-27.311022	41.177418	
	67.50	238	252	0.01142178	0.008898914	-3.723284	3.746127	
	78.75	381	375	0.05089762	0.051937608	-2.800613	2.902408	2,9097
	87.50	346	316	-0.44281377	-0.53931727	-2.831924	1.946297	
	98.75	159	155	-0.73204190	-0.77925955	-3.465505	2.001422	
INHCAB	0.00	337	304	-0.04051189	-0.9680636	-0.1572522	0.07622840	
	0.00	337	304	-0.04051189	-0.9680636	-0.1572522	0.07622840	
	0.25	380	334	-0.03885053	-0.8470910	-0.1667913	0.08909027	2,7896
	1.20	126	172	0.07230263	0.6465614	-0.2396484	0.38425371	
	5.43	21	13	0.31529915	0.1619398	-5.1160967	5.74669500	
ASERCAB	0.00	177	160	1.7364184	1.7381511	-0.869395	4.342232	
	8.33	298	297	-0.2678125	-0.3495868	-2.266074	1.730449	
	16.00	359	331	0.2938897	0.3628262	-1.818929	2.406708	2,6084
	24.00	244	227	-0.6443579	-0.6072205	-3.412301	2.123585	
	50.00	20	24	-8.6870833	-2.0310225	-19.843782	2.469615	
AGRECAB	0.00	274	293	2.272421	3.513875	0.6104468	3.934395	
	4.00	314	327	2.901569	4.138013	1.0995357	4.703603	
	11.11	376	388	3.374519	4.803020	1.5689284	5.180109	2,5699
	24.00	227	102	2.054911	1.270682	-2.1011108	6.210932	
	55.56	34	12	19.497386	3.954874	6.8277083	32.167064	
ANSIEDAD	0.00	119	138	-0.04187052	-0.03927900	-3.043561	2.959820	
	11.25	239	233	0.40125948	0.39724601	-2.443096	3.245615	
	18.75	265	245	1.24338981	1.20706042	-1.657267	4.144047	2.8159
	28.75	200	183	-1.10399775	-0.89245914	-4.587355	2.379359	
	68.75	12	13	2.51736111	0.25660018	-25.107918	30.142641	

Como puede apreciarse en las tablas anteriores se encuentran diferencias significativas respecto a la intervención en:

- Valoración recibida en la 1ª parte del Sociométrico: recibe mayor valoración el grupo experimental.
- Inhibición en la 3ª parte del Sociométrico
- Asertividad en la 3^a parte del Sociométrico

Se constatan diferencia significativas con relación al género en:

- Estatus de elecciones: las chicas obtienen más elecciones que los chicos.
- Agresión en la 3ª parte del Sociométrico: Los chicos incrementan su puntuación de agresividad más que las chicas.
- Agresión en el CABS: Diferencias significativas (riesgo < 0.05) entre chicos y chicas en cuatro de los cinco valores tomados.

6.4. Análisis estadístico de los datos obtenidos en el Cuestionario de Estilos de Relación

Con los datos obtenidos en el Cuestionario de Estilos de Relación, al tratarse de variables cualitativas y categoriales y además excluyentes (recordemos que se pedía al profesorado que catalogara a sus alumnos y alumnas en una de tres categorías: asertivo, agresivo o inhibido), el tratamiento estadístico de los datos se

ha referido a una comparación de "Modelos log-lineales" (García, 2001) y al estudio de las tablas de contingencia.

Los modelos log-lineales tratan de encontrar si existen independencias condicionadas entre las distintas variables y para ello se siguen dos pasos: 1°) Se analizan las posibles elaciones entre las variables para encontrar las independencias condicionadas, 2°) Se eligen los modelos que no nos hemos visto obligados a rechazar y establecemos una comparación entre ellos, de tal modo que si no existe diferencia significativa entre dos modelos, uno más complejo y el otro más sencillo, por el principio de parsimonia, nos quedamos con el más simple. Todos estos análisis completos se encuentran en el Apéndice 3.2.

Aquí incluimos las Tablas de contingencia, las pruebas de chi-cuadrado y las medidas direccionales Tau de Goodman y Kruskal (véase Tablas 3.24 a 3.29). Posteriormente se comentan, de forma sintética, los principales resultados extraídos de ambos caminos de análisis.

Tablas 3.23. Tabla de contingencia, pruebas de chi-cuadrado y medidas direccionales de la comparación Etapa- Estilo de relación pretest. (Etapa 1: Educación Infantil, 2: Educación Primaria y 3: Educación Secundaria. Estilo de relación 1: Inhibido; 2: Asertivo y 3: Agresivo).

	Casos Válidos		Perd	lidos	Total		
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje	
ETAPA * Iestilrel	1312	88,8%	165	11,2%	1477	100,0%	

				<u>Iestilrel</u>		<u>Total</u>
			1,00	2,00	3,00	
		Recuento	54	174	46	274
		Frecuencia esperada	71,4	157,5	45,1	2/4
	1,00	% de ETAPA	19,7%	63,5%	16,8%	100,0%
		% de Iestilrel	15,8%	23,1%	21,3%	20,9%
		% del total	4,1%	13,3%	3,5%	20,9%
		Recuento	161	296	95	552
		Frecuencia esperada	143,9	317,2	90,9	332
ETAPA	2,00	% de ETAPA	29,2%	53,6%	17,2%	100,0%
		% de Iestilrel	47,1%	39,3%	44,0%	42,1%
		% del total	12,3%	22,6%	7,2%	42,1%
		Recuento	127	284	75	486
		Frecuencia esperada	126,7	279,3	80,0	400
	3,00	% de ETAPA	26,1%	58,4%	15,4%	100,0%
		% de Iestilrel	37,1%	37,7%	34,7%	37,0%
		% del total	9,7%	21,6%	5,7%	37,0%
		Recuento	342	754	216	1312
		Frecuencia esperada	342	754	216	1312
Tot	al	% de ETAPA	26,1%	57,5%	16,5%	100,0%
		% de Iestilrel	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	26,1%	57,5%	16,5%	100,0%

Pruebas de chi-cuadrado							
Valor gl Sig. asintótica (bilateral)							
Chi-cuadrado de Pearson	10,040	4	,040				
Razón de verosimilitud	10,338	4	,035				
Asociación lineal por lineal	1,849	1	,174				
N de casos válidos	1312						

0 casillas (0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 45,11.

Medidas direccionales								
Valor Error típ. asint. Sig. aproximada								
Tau de Goodman y Kruskal	ETAPA dependiente	,003	,002	,058(c)				
Tau uc Goodman y Kruskar	Iestilrel dependiente	,005	,003	,014 (c)				
c Basado en la aproximación chi-cu	adrado.	c Basado en la aproximación chi-cuadrado.						

Tablas 3.24. Tabla de contingencia, pruebas de chi-cuadrado y medidas direccionales de la comparación Sexo-Estilo de relación pretest. (Sexo 1: chicos y Sexo 2: chicas).

		Casos				
	Válidos		P	erdidos	Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
SEXO * Iestilrel	1311	88,8%	166	11,2%	1477	100,0%

Tabla de contingencia SEXO * Iestilrel								
				Iestilrel		Total		
			1,00	2,00	3,00	Total		
		Recuento	168	377	136	681		
		Frecuencia esperada	177,7	391,1	112,2	001		
	1,00	% de SEXO	24,7%	55,4%	20,0%	100,0%		
	2,00	2,00		% de Iestilrel	49,1%	50,1%	63,0%	51,9%
SEXO			% del total	12,8%	28,8%	10,4%	51,9%	
SLITO				Recuento	174	376	80	630
				Frecuencia esperada	164,3	361,9	103,8	050
			% de SEXO	27,6%	59,7%	12,7%	100,0%	
				% de Iestilrel	50,9%	49,9%	37,0%	48,1%
		% del total	13,3%	28,7%	6,1%	48,1%		
		Recuento	342	753	216	1311		
		Frecuencia esperada	342,0	753,0	216,0	1311		
Total		% de SEXO	26,1%	57,4%	16,5%	100,0%		
		% de Iestilrel	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%		
		% del total	26,1%	57,4%	16,5%	100,0%		

Sig. asintótica (bilateral)
0.00
,002
,002
,004

0 casillas (0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 103,80.

Medidas direccionales					
			Error típ. asint.	Sig. aproximada	
Tau de Goodman y Kruskal	SEXO dependiente	,010	,005	,002 (a)	
Tuu ue goodman y Ixruskur	Iestilrel dependiente	,003	,002	,010 (a)	
a. Basado en la aproximación chi-cuadrado.					

Tablas 3.25. Tabla de contingencia, pruebas de chi-cuadrado y medidas direccionales de la comparación Estilo de relación pretest - Intervención. (Intervención 1: Grupo experimental: Intervención 2: Grupo control).

		Casos				
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Iestilrel * INTERV	1312	88,8%	165	11,2%	1477	100,0%
Festilrel * INTERV	1149	77,8%	328	22,2%	1477	100,0%

			INTERV		Total
			1,00	2,00	20002
Iestilrel		Recuento	242	100	342
		Frecuencia esperada	256,0	86,0	312
	1,00	% de Iestilrel	70,8%	29,2%	100,0%
		% de INTERV	24,6%	30,3%	26,1%
		% del total	18,4%	7,6%	26,1%
	2,00	Recuento	573	181	754
		Frecuencia esperada	564,4	189,6	,31
		% de Iestilrel	76,0%	24,0%	100,0%

		% de INTERV	58,4%	54,8%	57,5%
		% del total	43,7%	13,8%	57,5%
		Recuento	167	49	216
		Frecuencia esperada	161,7	54,3	210
	3,00	% de Iestilrel	77,3%	22,7%	100,0%
		% de INTERV	17,0%	14,8%	16,5%
		% del total	12,7%	3,7%	16,5%
		Recuento	982	330	1312
		Frecuencia esperada			
Total		% de Iestilrel	74,8%	25,2%	100,0%
		% de INTERV	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	74,8%	25,2%	100,0%

Pruebas de chi-cuadrado							
	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)				
Chi-cuadrado de Pearson	4,260(a)	2	,119				
Razón de verosimilitud	4,182	2	,124				
Asociación lineal por lineal	3,625	1	,057				
N de casos válidos	1312						
a 0 casillas (0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 54,33.							

Medidas direccionales						
			Error típ. asint.	Sig. aproximada		
Tau de Goodman y Kruskal	Iestilrel dependiente	,002	,002	,122 (a)		
Tuu ue goodinan y Isruskur	INTERV dependiente	,003	,003	,119 (a)		
a Basado en la aproximación chi-cuadrado.						

Tablas 3.26. Tabla de contingencia, pruebas de chi-cuadrado y medidas direccionales de la comparación Estilo de relación postest - Intervención.

		INT	Total		
			1,00	2,00	
Festilrel	1,00	Recuento	177	82	259
		Frecuencia esperada	187,3	71,7	

	1				
		% de Festilrel	68,3%	31,7%	100,0%
		% de INTERV	21,3%	25,8%	22,5%
		% del total	15,4%	7,1%	22,5%
		Recuento	519	163	682
		Frecuencia esperada	493,2	188,8	002
	2,00	% de Festilrel	76,1%	23,9%	100,0%
		% de INTERV	62,5%	51,3%	59,4%
		% del total	45,2%	14,2%	59,4%
		Recuento	135	73	208
		Frecuencia esperada	150,4	57,6	200
	3,00	% de Festilrel	64,9%	35,1%	100,0%
		% de INTERV	16,2%	23,0%	18,1%
		% del total	11,7%	6,4%	18,1%
		Recuento	831	318	1149
		Frecuencia esperada	031	310	1117
Total		% de Festilrel	72,3%	27,7%	100,0%
		% de INTERV	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	72,3%	27,7%	100,0%

Pruebas de chi-cuadrado							
	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)				
Chi-cuadrado de Pearson	12,633(a)	2	,002				
Razón de verosimilitud	12,456	2	,002				
Asociación lineal por lineal ,281 1							
N de casos válidos	1149						
a 0 casillas (0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 57,57.							

Medidas direccionales								
			Error típ. asint.(a)	T aproximada	Sig. aproximada			
Tau de Goodman y Kruskal	Festilrel dependiente	,007	,004		,000 (a)			
Tau uc Goodinan y Kruskar	INTERV dependiente	,011	,006		,002 (a)			
a Basado en la aproximación chi-cuadrado.								

Tablas 3.27. Tabla de contingencia, pruebas de chi-cuadrado y medidas direccionales de la comparación Sexo - Estilo de relación postest.

		Casos					
	Vá	lidos	Perdidos		Total		
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje	
SEXO * Festilrel	1149	77,8%	328	22,2%	1477	100,0%	

Tabla de contingencia SEXO * Festilrel							
				Festilrel		Total	
			1,00	2,00	3,00	Total	
	Recuento	129	337	134	600		
			Frecuencia esperada	135,2	356,1	108,6	000
	1,00	% de SEXO	21,5%	56,2%	22,3%	100,0%	
		% de Festilrel	49,8%	49,4%	64,4%	52,2%	
SEXO		% del total	11,2%	29,3%	11,7%	52,2%	
BLAO	2,00	Recuento	130	345	74	549	
		Frecuencia esperada	123,8	325,9	99,4	517	
		% de SEXO	23,7%	62,8%	13,5%	100,0%	
		% de Festilrel	50,2%	50,6%	35,6%	47,8%	
		% del total	11,3%	30,0%	6,4%	47,8%	
		Recuento	259	682	208	1149	
		Frecuencia esperada	259,0	682,0	208,0	11.7	
Tota	al	% de SEXO	22,5%	59,4%	18,1%	100,0%	
		% de Festilrel	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
		% del total	22,5%	59,4%	18,1%	100,0%	

Pruebas de chi-cuadrado							
Valor gl Sig. asintótica (bilater							
Chi-cuadrado de Pearson	15,172(a)	2	,001				
Razón de verosimilitud	15,389	2	,000,				
Asociación lineal por lineal	8,621	1	,003				
N de casos válidos	1149						
a 0 casillas (0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 99,38.							

Medidas direccionales								
			Error típ. asint.(a)	T aproximada(b)	Sig. aproximada			
Tau de Goodman y Kruskal	SEXO dependiente	,013	,007		,001 (a)			
	Festilrel dependiente	,006	,003		,002 (a)			
a Basado en la aproximación chi-cuadrado.								

Tablas 3.28. Tabla de contingencia, pruebas de chi-cuadrado y medidas direccionales de la comparación Estilo de relación pretest - Estilo de relación postest.

		Casos					
	Válidos		Perdidos To			Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje	
Iestilrel * Festilrel	1069	72,4%	408	27,6%	1477	100,0%	

Tabla de contingencia Iestilrel * Festilrel							
				Festilrel		Total	
			1,00	2,00	3,00	Total	
		Recuento	158	92	20	270	
		Frecuencia esperada	60,6	161,9	47,5	270	
	1,00	% de Iestilrel	58,5%	34,1%	7,4%	100,0%	
		% de Festilrel	65,8%	14,4%	10,6%	25,3%	
		% del total	14,8%	8,6%	1,9%	25,3%	
	2,00	Recuento	73	506	57	636	
		Frecuencia esperada	142,8	381,4	111,9	030	
Iestilrel		% de Iestilrel	11,5%	79,6%	9,0%	100,0%	
		% de Festilrel	30,4%	78,9%	30,3%	59,5%	
		% del total	6,8%	47,3%	5,3%	59,5%	
		Recuento	9	43	111	163	
		Frecuencia esperada	36,6	97,7	28,7	103	
	3,00	% de Iestilrel	5,5%	26,4%	68,1%	100,0%	
		% de Festilrel	3,8%	6,7%	59,0%	15,2%	
		% del total	,8%	4,0%	10,4%	15,2%	
Total		Recuento	240	641	188	1069	
		Frecuencia esperada	240,0	641,0	188,0	1007	

	% de Iestilrel	22,5%	60,0%	17,6%	100,0%
	% de Festilrel	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	22,5%	60,0%	17,6%	100,0%

Pruebas de chi-cuadrado							
Valor gl Sig. asintótica (bila							
Chi-cuadrado de Pearson	592,217(a)	4	,000				
Razón de verosimilitud	480,218	4	,000,				
Asociación lineal por lineal	327,695	1	,000,				
N de casos válidos	1069						

a 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 28,67.

Medidas direccionales									
			Valor	Error típ. asint.(a)	T aproximada(b)	Sig. aproximada			
		Simétrica	,317	,036	7,657	,000			
Nominal por nominal	Lambda	Iestilrel dependiente	,321	,038	7,122	,000			
		Festilrel dependiente	,313	,039	6,810	,000			
	Tau de Goodman y	Iestilrel dependiente	,260	,024		,000 (c)			
	Kruskal	Festilrel dependiente	,263	,024		,000 (c)			
a Asumiendo la hipótesis alternativa.									
b Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.									
c Basado en la aj	proximación chi-cuadrado.								

Síntesis de estos resultados:

a) Etapa - Estilo Relación Inicial

- El profesorado, en la evaluación inicial, valoran de modo diferente a su alumnado según la etapa en que se encuentran.
 - En Educación Infantil el alumnado es valorado como más asertivo que en Primaria y en Secundaria.
 - En Primaria y Secundaria se categoriza al alumnado como más inhibido que en Infantil.
- La valoración con respecto a la agresividad se mantiene bastante constante en las tres etapas.
- Entre las tres categorías la mayor parte de los alumnos y alumnas son catalogados como asertivos.

b) Sexo - Estilo Relación Inicial

- Las y los profesores, antes de comenzar la experiencia (en el pretest), valoran de modo diferente a los chicos y a las chicas en cuanto al estilo de relación:

Los chicos son evaluados como más agresivos que las chicas

c) Intervención - Estilo Relación Inicial - Estilo Relación Final

- En el pretest no existen diferencias significativas entre los grupos experimental y control (los del grupo experimental reciben una puntuación mayor en agresividad, aunque sin llegar a ser estadísticamente significativa).
- En el pretest las diferencias entre ambos grupos son ya significativas. De acuerdo con la valoración de los profesores, la intervención ha generado un efecto significativo:
 - El grupo experimental puntúa más alto en asertividad, mientras que el de control lo hace en inhibición y, sobre todo, en el de agresividad.

d) Intervención - Sexo - Estilo Relación Inicial

- Existe relación únicamente entre el sexo y la evaluación inicial.
- La intervención, tal como era de esperar, no influye en la evaluación realizada por los profesores y profesoras en el pretest.
- Tal como ya se ha analizado en otro fichero, se encuentra que los chicos son valorados como más agresivos que las chicas.

e) Intervención – Sexo - Estilo Relación Final

- En el postest existe una dependencia entre el sexo y la valoración de las y los profesores. Vuelve a confirmarse lo encontrado en la evaluación inicial.
- Se confirma, así mismo, que la intervención mantiene una relación con la valoración final por el profesorado como ya está analizado en otro fichero.
- No se encuentra dependencia entre sexo e intervención. Las mejoras encontradas en la evaluación final con respecto a la inicial, que son significativas, no se diferencian entre chicos y chicas.

f) Sexo - Estilo Relación Final

- Los profesores, en la evaluación final, valoran de modo diferente a los chicos y a las chicas en cuanto al estilo de relación.
 - Los chicos son evaluados como más agresivos que las chicas, siendo aquí donde se marcan las diferencias mayores (.002).
 - Las chicas sobresalen por encima principalmente en estilo asertivo (.001).
- Existe, así mismo, diferencia significativa entre la proporción de alumnos/as valorados como inhibidos, asertivos y agresivos. La proporción mayor la recibe el estilo asertivo.

g) Estilo Relación Inicial- Estilo Relación Final

- Existe una diferencia significativa entre la valoración que emiten los profesores en el pretest y en el postest (.000).
- Una proporción significativa de alumnos que habían sido valorados como inhibidos a principio de curso pasan a ser considerados como asertivos.
- Igualmente una proporción también amplia de sujetos valorados al principio como agresivos son ahora considerados como asertivos.
- La proporción de alumnos valorados como asertivos se incrementa significativamente (pasa del 60% al 79,6%).

h) Etapa - Estilo Relación Inicial - Estilo Relación Final

- Existe independencia y, por lo tanto, ninguna interacción, entre la variable etapa y cualquiera de las dos evaluaciones del estilo de relación realizadas por los profesores y profesoras.

6.5. Otros resultados

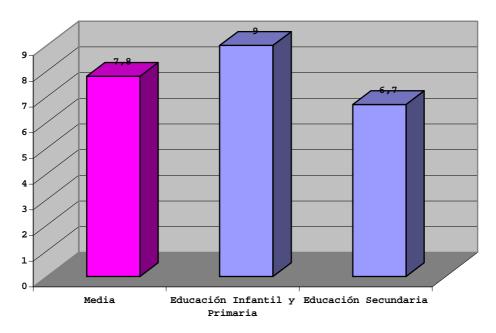
En este apartado abordamos el análisis de otros datos obtenidos durante y después de la intervención en el ámbito escolar. Estos datos se han recogido principalmente a través de entrevistas, observación directa, reuniones, informes (principalmente el Informe Final de Centro hecho por cada profesor/a responsable), valoraciones y juicios, análisis de las producciones, análisis de diversos indicadores (actitud de las y los docentes hacia la aplicación del PAHS, consultas demandadas, manifestaciones explícitas...) e instrumentos de evaluación diseñados *ad hoc* (como el Cuestionario Final para el Profesorado descrito en el apartado 4.7 de esta 3ª parte), motivo por el que, en muchos casos son cualitativos y no han sido sometidos a tratamiento estadístico. Se pretende también con ellos determinar, en cierta medida, la validez social de la intervención lo que supone valorar el impacto del tratamiento realizado en los agentes sociales implicados, valorando también su relevancia, aceptabilidad y adecuación por parte de las y los consumidores, es decir su grado de satisfacción con la intervención.

Organizamos esta información presentando junto a los datos numéricos algunas de las frases textuales dichas o escritas por el profesorado y que aparecen en cursiva. Aparece en primer lugar la puntuación media (Escala de 1 a 10) de todo el grupo de profesoras y profesores de Infantil, Primaria y Secundaria y después se separa la puntuación de Infantil y Primaria de la de Secundaria.

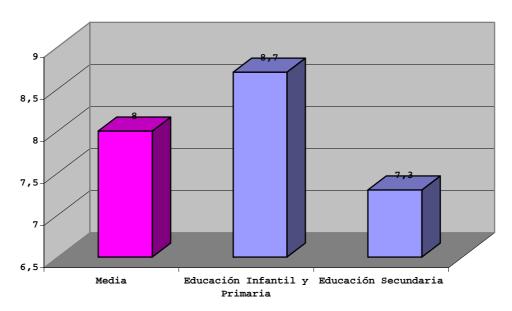
a) Opiniones del profesorado respecto al PAHS, sus contenidos, metodología, su utilidad y aplicabilidad.

⇒ Las habilidades y contenidos que comprende el PAHS se consideran por parte del profesorado:

Poco apropiadas - muy apropiadas

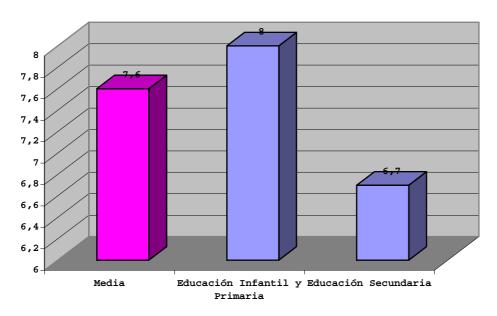


Poco útiles - muy útiles

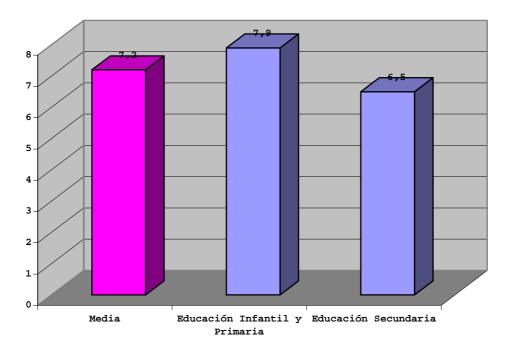


⇒ Las fichas de cada habilidad se juzgan como:

Poco útiles - muy útiles

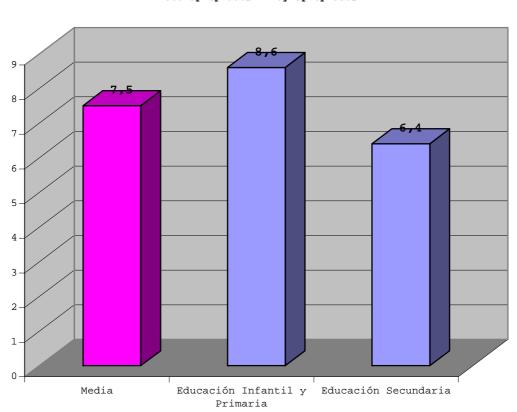


Difíciles de entender - Muy fáciles de entender



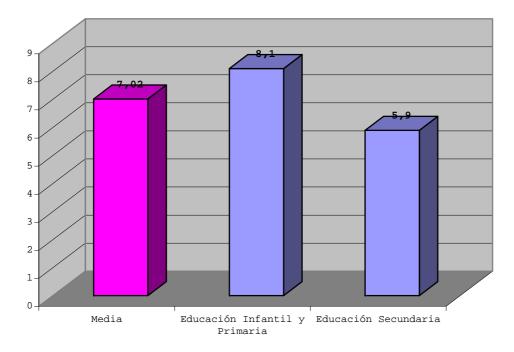
- Algunas imágenes de las fichas no son muy claras y se prestan a duda (Profesor/a de E. Infantil).
- Dificultad de vocabulario y de cómo explicar determinados conceptos (por ej., asertividad) a los niños para que lo entendieran (Profesor/a de E. Infantil).

- Los Acrósticos son difíciles para los alumnos de 1º ESO debido a su falta de vocabulario.
- Se utilizan textos difíciles para los 12-13 años.
- En E. Infantil las escenas y los dibujos de las fichas han resultado pequeños y poco motivantes, para solucionarlo se ha recurrido: a los cuentos, si ha sido posible los mismos de las ilustraciones y sino otros que trabajaran la misma habilidad, a reproducidos en la pizarra de clase o a ampliados en la fotocopiadora (Informe final de centro).
- Las fichas de E. Primaria han sido muy atractivas, en el primer ciclo los profesores se han visto sorprendidos al ver que los alumnos eran capaces de realizar actividades que pensaban que no podrían hacer (Informe final de centro).
- ⇒ Las técnicas y el procedimiento de enseñanza se valoran como:



Poco apropiados - Muy apropiados

Difíciles de aplicar - Fáciles de aplicar



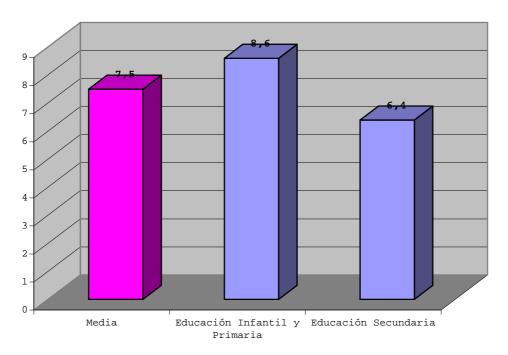
Es una buena manera de afianzar lo que se pretende (Profesor/a de E. Primaria).

El modelado y el Role Play en E. Infantil se han realizado mediante escenificaciones muy cortas colocados en círculo aprovechando las horas en las que los alumnos tienen la atención más centrada. En E. Primaria el modelado lo ha realizado el profesor con algún alumno trabajando las autoinstrucciones, y la práctica se ha llevado a cabo por parejas o en grupos aprovechando los ejemplos incluidos en el programa o inventando otros sobre la misma habilidad (Informe final de centro).

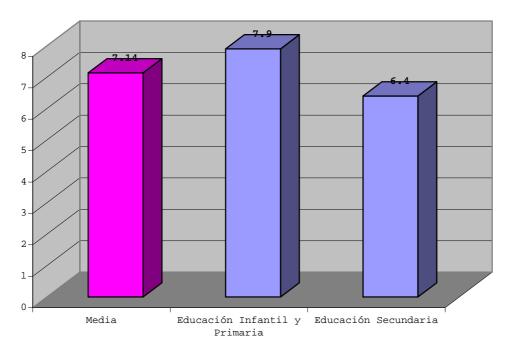
El Procedimiento de enseñanza exacto y la dramatización no se utiliza. En Secundaria ha costado y en bastantes casos no se ha hecho; pero si se han hecho las actividades de lápiz y papel (Informe final de centro).

⇒ El PAHS para trabajar sistemáticamente las habilidades sociales es considerado:

Poco útil - Muy útil



Difícil - Muy fácil



Por el programa en sí, fácil, pero es difícil por el poco tiempo que se tiene para llevarlo a la práctica.

- ⇒ Las principales dificultades que el profesorado ha encontrado en la aplicación del PAHS son:
- a) Falta de tiempo. Es señalado por una alto porcentaje de profesoras /es.
- Considera el profesorado que ha faltado tiempo para desarrollarlo bien y aunque han ido seleccionando las actividades, les ha resultado un poco agobiante. Comentan que había que ir deprisa y, por tanto, con pocas posibilidades de ir sedimentando las habilidades que se han trabajado (Informe final de centro).
- Se podría desarrollar mejor en dos cursos.
- Para mí lo más difícil ha sido sacar tiempo para aplicarlo.
- Las primeras habilidades se han trabajado con mayor intensidad, las últimas de forma más resumida y hubiera resultado interesante profundizar más en ellas.
- Poco tiempo para desarrollar el programa ya que las actividades propuestas hubiesen necesitado más de una sesión.
- Nerviosismo final de ver la falta de tiempo para cumplir con los objetivos del programa.
- Demasiado deprisa; así no se puede
- b) Falta de preparación en el profesorado en estos temas. Lo siguiente son opiniones de Secundaria:
- Dificultades en el profesorado para asumir los cambios en su papel/rol durante estas actividades. En algunos casos señalan que hay una incongruencia de lo que hacen en las sesiones de tutoría en el Programa de Habilidades Sociales con lo que hacen cuando dan Matemáticas o Sociale. (Informe final de centro).
- También algún docente ha hecho alusión a su falta de preparación para abordar con garantías de calidad el *Programa* (Informe final de centro).
- Algunos aspectos no puedo resolverlos porque no son temas de mi especialidad.
- No conozco en profundidad los temas tratados en este Programa / Desconocimiento de una visión general del PAHS.
- Poca preparación por mi parte y dificultad en algunos temas.
- Creo que el trabajarlo bien requiere una preparación y dedicación muy especial
- Trabajo de preparación de cada sesión
- Complicado, la aplicación por falta de preparación.

b) Problemas referidos al alumnado

- No les interesa, les parece que esto es de pequeños y que deberían haberlo hecho en años anteriores.
- Falta de interés de algunos alumnos.
- Hacen las cosas porque se les manda pero expresan que en su cotidianidad hacen y harán lo que quieren.
- Los alumnos quieren resultados inmediatos a sus trabajos y encuesta; esto dificulta la continuidad y la eficacia del programa.
- Escasa motivación de los alumnos
- ⇒ Los principales puntos fuertes y débiles que el profesorado considera en el PAHS son:
- En mi clase ha sido bastante beneficioso, sobre todo para algún niño inhibido.
- Me parece muy apropiado para 2º y 3º ciclo de Primaria
- El programa ha resultado muy útil aunque demasiado denso para tan poco tiempo.
- En Infantil y en Primaria algunos aspectos de las habilidades sociales se han incorporado a otras áreas

Las siguientes son afirmaciones de Secundaria:

- Es muy necesario
- Es necesario que alguien les oriente sobre estos temas que no son estrictamente académicos.

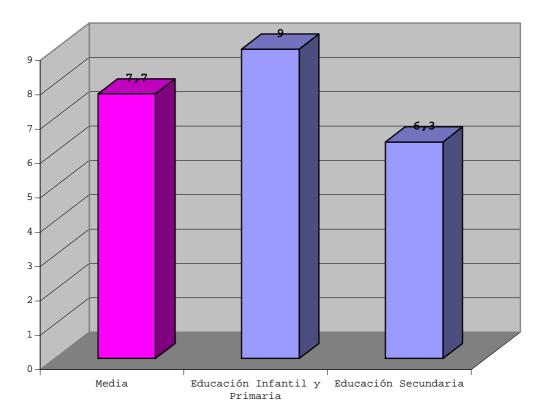
- Resulta muy difícil motivar al alumnado para que participen sistemáticamente
- Los temas me parecen adecuados aunque un poco difíciles de llevar a la práctica porque requiere mucha preparación por nuestra parte y los alumnos se muestran poco receptivos.
- Interesante y beneficioso para mejorar diferentes aspectos competenciales y ameniza las tutorías con actividades útiles y atractivas.
- Los temas tratados son muy interesantes.
- Lo más atractivo han sido las dramatizaciones y puesta en escena para ejemplificar distintas situaciones.
- Me ha gustado el autoconocimiento y el conocimiento de lo que la clase piensa de cada uno.
- Me ha parecido todo interesante
- Es interesante para los alumnos pero requiere preparación previa y trabajosa.
- No sabes si es efectivo o no
- Facilita la intervención y los análisis del alumnado individual y colectivamente.
- Ayuda a comprender mejor y analizar las reacciones que tenemos y como podemos controlar ciertas situaciones que nos hacen no comunicarnos bien con los demás.

b) Efectos que produce en el alumnado

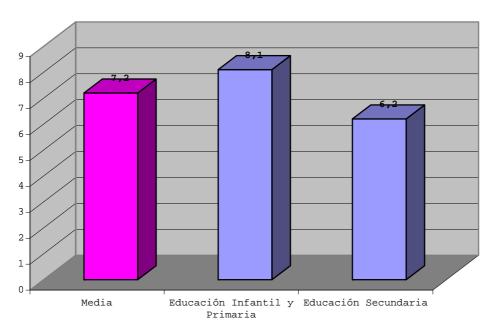
Cuando se aplica el PAHS, generalmente las y los alumnos están:

- Depende del contenido concreto.
- El alumnado ha acogido bien las sesiones. Les gustaban las actividades de representación y los casos prácticos (Informe final de centro).
- También comenta alguna profesora que a I@s chic@s les resultaban "pesadas" las introducciones (contarles los objetivos, ...) (Informe final de centro).
- Falta de motivación del alumnado. Se detecta más en 2° de la ESO. Una de las posibles causas es la escasez de recursos del profesorado por los problemas de formación a lo que se aludía anteriormente.
- En general, los ejercicios que se plantean son poco motivadores por ser muy genéricos.

Poco contentos - Muy contentos

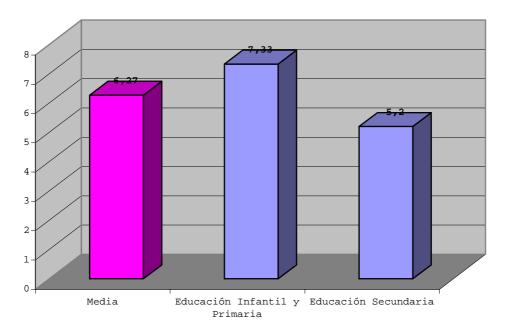


Poco interesados - Muy interesados



⇒ Considera el profesorado que la competencia social de las y los alumnos después de la aplicación del PAHS:

Ha mejorado poco - Ha mejorado mucho



- Se nota mucho las primeras sesiones, luego todos bajamos la guardia.
- Porque no se ha trabajado suficiente
- La mejora se consigue con la actuación sobre la cotidianidad
- ⇒ Los mejores resultados en el alumnado se perciben en:
- > En Infantil y Primaria:
- En las dos primeras habilidades.
- En las primeras habilidades que son a las que más tiempo hemos dedicado.
- Se mejora el conocimiento personal del alumnado
- Tengo un niño muy inhibido que a final de curso ha sido capaz de hablar con normalidad, sin miedo, con sus compañeros.
- Han generalizado cosas; por ej., en E. Infantil después de trabajar la habilidad 7 "Cosas positivas" en los cumpleaños cantan "Es un muchacho excelente porque... (cada niño dice una cosa positiva del que cumple años) y siempre lo será"
- En las dramatizaciones les daba mucha vergüenza escenificar delante de los compañeros a pesar de tenerlo preparado previamente, pensamos que debido a la falta de práctica. Al principio la profesora preparaba con los alumnos la práctica, después les daba unas pautas y lo preparaban ellos solos y el profesor les reforzaba y les enseñaba a corregir los fallos concretos de su actuación, al final lo hacían los alumnos de forma autónoma. En las últimas habilidades escenificaban con mayor soltura y sin esa vergüenza del principio (Informe final de centro).

> En Secundaria:

- En la forma de comunicación oral
- En la habilidad 1, 2, 4, 9, 10
- Emociones positivas y cosas positivas

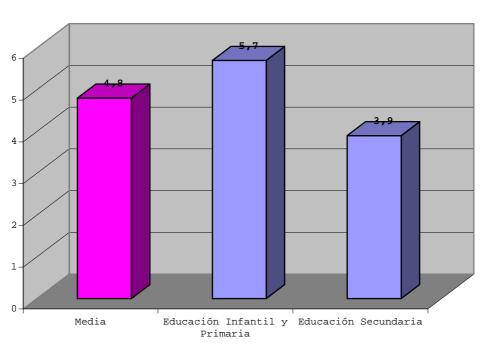
- Ha mejorado su conocimiento personal y las relaciones interpersonales
- En el trato hacia aquellos a los que despreciaban
- No se ha notado mejoría
- Convivencia y respeto
- Cosas positivas
- Los alumnos han aprendido a observarse más a sí mismos de sus compañeros, sus estilos de relación, si defienden o no sus derechos, su grado de auto estima, etc.

Informes anecdóticos del alumnado parecen sugerir que se lo pasaban bien en las sesiones de entrenamiento y que les servía para la vida cotidiana. Un hecho puntual, pero interesantes es que algunos estudiantes de Secundaria que no recibían el Programa porque pertenecían al grupo de control preguntaron a sus tutores que por qué ellos no hacían las actividades de otras clases que les habían dicho que estaban bien

A lo largo de la aplicación del PAHS, el alumnado ha ido realizando una serie de trabajos y productos, que aunque no han sido analizados sistemáticamente para la investigación, si han sido elementos que el profesorado ha considerado para la evaluación continua del logro de los objetivos del programa. En el Apéndice 4 se recoge una muestra de ellos.

c) Grado de satisfacción del profesorado como usuario del PAHS y sugerencias, críticas y observaciones.

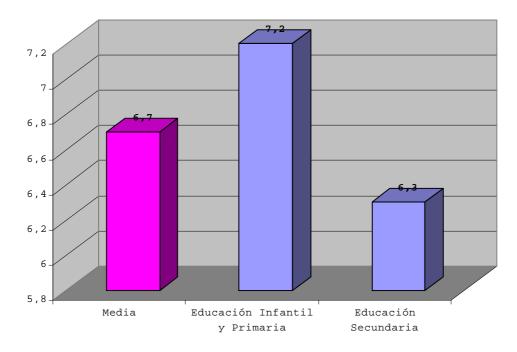
⇒ El profesorado considera que su nivel de conocimientos sobre el tema de las habilidades sociales antes de iniciar el PAHS era:



Bajo - Alto

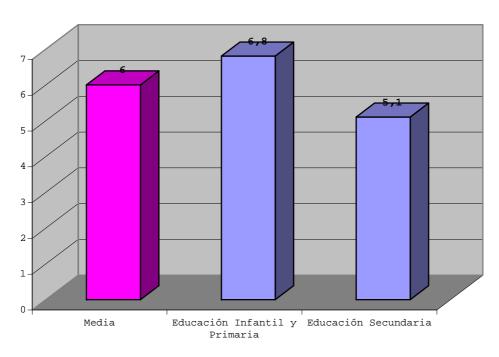
⇒ Después de participar en el PAHS sus conocimientos sobre el tema:

Han mejorado poco - Han mejorado mucho



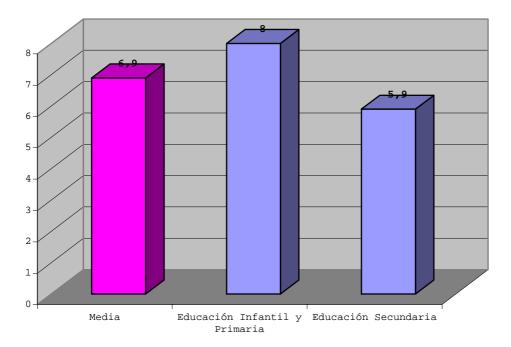
⇒ Afirma el profesorado que los objetivos que esperaba alcanzar al participar en este programa,

No se han alcanzado - Se han alcanzado



- No he podido dedicarlo el tiempo y la atención que se requiere
- No me haría planteado objetivos concretos
- ⇒ El profesorado manifiesta que por haber participado en esta experiencia está:

Poco satisfecho - Muy satisfecho



Me hubiera gustado implicarme más en el proyecto.

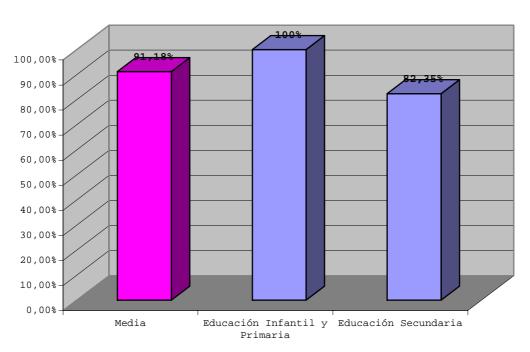
Han participado todos los tutores, la especialista de E. Física y jefa de estudios y la P.T. como coordinadora y todos los alumnos del centro. En cada sesión del seminario hemos tratado una habilidad del programa o las dos habilidades de un módulo y se han puesto en común las actividades realizadas en las clases con los alumnos, cada tutor ha llevado un ritmo de trabajo diferente en la puesta en práctica de las habilidades.

El trabajo del seminario ha resultado muy positivo y la documentación aportada muy interesante y novedosa tanto para los profesores como para los alumnos.

Se ha trabajado en gran grupo de forma coordinada y con gran interés por parte de todos los componentes y buena motivación de los alumnos (Informe final de centro).

⇒ La respuesta del profesorado cuando se pregunta si recomendaría a otros profesores/as la aplicación del PAHS es:

Sí



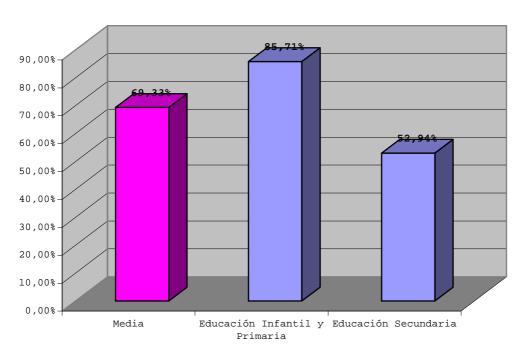
- Beneficia a los niños.
- Permite conocer mejor al alumnado, sus circunstancias y corregirlas
- Es positivo para el alumnado y para el profesorado
- Por los beneficios que reportan para el tutor

Razones en Secundaria:

- Los alumnos lo necesitan
- Es útil, fácilmente aplicable, los resultados se ven
- Pero con carácter voluntario
- Pero con menos sesiones
- Resulta útil para mejorar competencias en los alumnos
- Porque en la tutoría hay que trabajar algún tema educativos, pero siempre guiado por orientadores
- Siempre se obtiene algo práctico

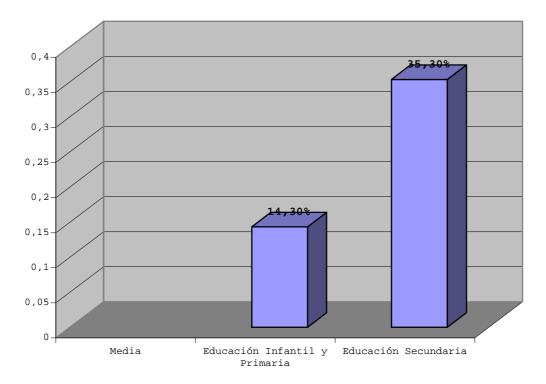
⇒ Cuando se pregunta si trabajará el PAHS o las Habilidades Sociales el próximo curso la respuesta es:

Sí



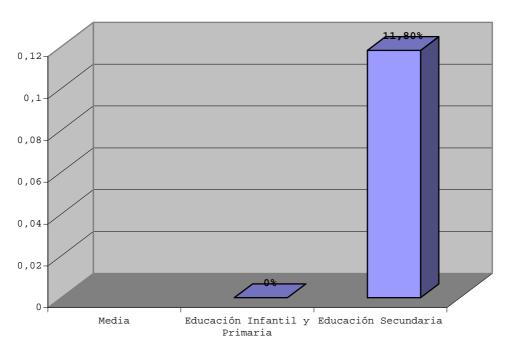
- Porque me parece interesante
- Me parece bueno para los alumnos y para el profesor
- Por mi enriquecimiento como persona, el conocimiento de los alumnos y una mejor relación entre ellos.
- Es una ayuda tener materiales para tutoría y algunos son válidos

No sé



Todavía no me lo he planteado

No



Afirmaciones en Secundaria:

- Personalmente los resultados no son todo lo positivos que hubiera querido, aunque me parece que bien trabajados pueden ser muy útiles para todos (profesor y alumnos).
- No se donde estaré el próximo curso.
- No quiero sino se puede hacer de forma sistemática y con mayor preparación por parte del tutor (más horas de dedicación).
- Pero no todas las sesiones sino aquellas que a mí me parecen más importantes.

d) Observaciones y sugerencias

- Parece que sería interesante el disponer de material audiovisual (fragmentos elegidos de series televisivas, películas, etc.) para utilizarlos a la hora de analizar situaciones.
- Opinamos que el cómic es un recurso muy adecuado para plantear determinadas situaciones, tanto como ilustración, como para que sean los propios alumnos los que lo dibujen o incorporen el texto.
- Es necesario seguir con reuniones sistemáticas quincenales con el/la orientador/a del centro.
- Disminuir las fichas o aumentar el tiempo
- Hay que repartir las habilidades en dos cursos porque en la tutoría hay otras muchas
- La efectividad es pequeña. Sirve bastante poco, si no se hace de forma continuada.
- Una cosa buena de este programa son las fichas que ayudan mucho y son un buen recurso.
- Las fichas de lápiz y papel es lo que más se ha hecho; en Secundaria la dramatización y demás no se entiende.
- Muchas pruebas de evaluación; los chicos están hartos de cuestionarios (¡qué luego no se utilizan para nada!)
- Convendría apoyar este tipo de programas con la formación del profesorado. Sería importante poder disponer del material que se va a trabajar con más tiempo de antelación para poder estudiarlo detenidamente. Esto permitiría, entre otras cosas, poder plantear actividades alternativas (para adecuar el programa a las características específicas de los alumnos) en los casos en que se considere necesario.
- A los profes les sirvió mucho lo que se les dio (Gráficas del pretest). Algunos se lo sabían de memoria. Los tutores además han utilizado estos resultados para informar a los padres en las reuniones individuales y en el tercer ciclo también se ha informado a los alumnos que lo han solicitado.
- En los centros se ha acogido muy bien por parte del profesorado la información que se les proporcionó de los resultados de su alumnado en la evaluación. Las sesiones tenidas con ellos fueron muy intensas. Se da la circunstancia de que en algunos centros de secundaria las reuniones tuvieron que organizarse por la tarde por necesidades del equipo investigador y, a pesar de ello el profesorado asistió con gran interés y aprovechamiento. Sus manifestaciones son elocuentes: ¡Qué bien si todos los cursos pudiéramos tener esta información! A partir de tener las gráficas, me he fijado mucho más en cada uno de mis alumnos. Esto me ayuda a fijarme más en las necesidades de cada alumno. Lo he utilizado cuando he tenido entrevistas con los padres. Por supuesto que también se han recogido alguna frase negativa: Esto son cosas de psicólogos. Aquí os quería ver yo dando el callo.

6.6. Estudio de los instrumentos de evaluación

Se ha hecho un estudio de algunos de los instrumentos de evaluación utilizados (CABS, Autoconcepto, STAIC y CAS) a fin de analizar su fiabilidad y validez ya que, en determinados casos, se han hecho algunas adaptaciones, principalmente a lenguaje no sexista o en las instrucciones..

Este estudio se ha llevado a cabo después de finalizada la intervención y con los datos recabados tanto en el pretest como en el postest. Es por ello que estos resultados se van a considerar para próximas investigaciones.

Con el Cuestionario de Asertividad (CABS) se ha estudiado: homogeneidad de los ítems, correlación entre los ítems, fiabilidad, análisis factorial: validez y análisis de ítems. Con el resto de instrumentos se ha estudiado: fiabilidad, validez factorial y análisis de ítems.

A continuación se contemplan las conclusiones de los estudios de cada instrumento, pero no se incluye aquí el análisis estadístico que alargaría innecesariamente este apartado; se incluye en el Apéndice 3.4.

6.6.1. Estudio del Cuestionario de Asertividad (CABS)

El cuestionario "CABS" pide al alumnado que, ante una situación previamente descrita, elija una entre las tres respuestas propuestas. Cada una de estas respuestas corresponde a una categoría diferente: estilo inhibido, asertivo o agresivo. En el cuestionario se modifica al azar el orden de presentación de dichas categorías de unos items a otros. Para facilitar la interpretación nosotros hemos categorizado con el mismo número cada una de ellas: 1) Estilo inhibido, 2) Estilo asertivo y 3) Estilo agresivo. En cada uno de los items tenemos, por lo tanto, un sistema de categorías excluyentes, un sistema por lo tanto no numérico.

Si consideramos la escala en su conjunto tendremos una puntuación diferente en cada una de las categorías que corresponde al número de items en los que ha sido seleccionada. Ello nos aporta una puntuación numérica.

Los análisis han debido adaptarse a estas características. Se ha realizado:

- Un análisis de la homogeneidad de los items mediante la técnica HOMALS. Este análisis se ha realizado sucesivamente para los datos del pretest y a continuación para los del postest. Con ello podremos ver cuáles son las dimensiones definidas por los datos empíricos, si concuerdan en los dos momentos de evaluación y analizar los items para ver si las categorías son interpretadas adecuadamente por los niños y niñas que han respondido al cuestionario y en qué items existe confusión entre varias respuestas.
- Calcularemos la correlación entre los items de la evaluación inicial y los de la final, mediante la técnica de las dos mitades. Este cálculo está pensado para datos numéricos. Por ello hay que interpretar los resultados como *simple orientación*, no como dato estricto.
- Ya, a nivel de escala, con las puntuaciones totales en cada una de las tres categorías estableceremos una correlación entre las seis variables (3 del pretest y otras 3 del postest). Ello nos ayudará a comprender la independencia entre las 3 categorías y la relación entre los dos momentos de evaluación. Esto último nos aporta información sobre la fiabilidad del cuestionario.
- Con esas mismas seis variables realizaremos un análisis factorial. Ello, unido a las dimensiones obtenidas en el análisis de la homogeneidad, nos permitirá ver si los datos empíricos confirman el modelo con los tres estilos de relación. Nos aporta, por lo tanto, una valoración de la validez de la prueba.
- Finalmente y, partiendo del análisis de la homogeneidad de la prueba, realizaremos una revisión de los items mostrando aquellos en que no existe acuerdo con las dimensiones diseñadas. Ello nos servirá de guía para ver si existe en algún item descripciones de respuestas que no son interpretadas por los niños en el mismo sentido que por nosotros.

6.6.1.1. CABS-1 (1° a 4° de Primaria)

A. En cuanto a la **homogeneidad** encontramos:

- En el pretest dos dimensiones que podemos definir como:
 - Asertividad No asertividad

- Inhibición Agresividad
- En el postest se modifica algo la estructura y encontramos:
 - Agresividad No agresividad
 - No inhibición Inhibición
- Los gráficos de las cuantificaciones visualizan esta interpretación (véase Apéndice 3.4).

En ambos momentos podemos comprobar que las respuestas relacionadas con la asertividad tienden a agruparse y a formar un bloque más homogéneo.

- En el pretest nos presenta la inhibición y la agresividad como dos extremos de una misma dimensión. Ambas variables estarían, por tanto, relacionadas. Esta relación se mantiene también de ambas con la asertividad; en efecto, gran parte de las respuestas agresivas e inhibidas se sitúan en la parte negativa de la dimensión primera, es decir, en la no-asertividad.
- En el postest, en cambio, agresividad e inhibición mantienen relación con la asertividad, pero son independientes entre sí. No se necesita identificar la categoría de asertivo, pues viene definida por cero o valor negativo simultáneamente en las otras dos. El análisis factorial posterior nos ayudará también a ver cómo se agrupan las puntuaciones totales.

En conjunto podemos considerar que los datos se ajustan bastante bien al modelo conceptual previo.

B. Correlación pretest - postest

Comparando todos los items:

- Cuando realizamos la comparación mediante la técnica de las dos mitades, incluyendo en la primera los dieciocho items del pretest y en la segunda mitad los del postest, encontramos una correlación baja (0.3149). Las respuestas se han modificado mucho de la evaluación inicial a la final. Este suele ser uno de los problemas de la mayor parte de los cuestionarios de autovaloración.
- Tal como diremos más abajo las modificaciones más comunes se han dado entre respuestas que son equiparables en aceptación social. Es muy posible que, en las edades en que se ha aplicado este cuestionario (1º a 4º de Primaria) muchos niños tienden a escoger la respuesta que piensan es más aceptada por el profesor. Cuando existe alguna respuesta reforzada a nivel educativo, pero catalogada por nosotros como no-asertiva ("hacer siempre lo que la mamá dice"...) genera confusión en el niño.

Comparando las puntuaciones totales:

- Encontramos que las correlaciones mayores se dan dentro del mismo momento evolutivo: las correlaciones de la asertividad con la agresividad y con la inhibición dentro del pretest o en el postest son mayores en valor absoluto que la de cualquier categoría en el pretest con la misma categoría en el postest.
- Se reafirma, por tanto, la fiabilidad baja del cuestionario.
- Así mismo, parece reafirmarse la independencia (o una dependencia pequeña) entre agresividad e Inhibición, junto con una dependencia grande de la asertividad.

C. En cuanto al **análisis factorial** encontramos:

- Las seis variables se agrupan en tres factores:

Agresividad + Asertividad (con valores contrarios) en el pretest

Agresividad + Asertividad (con valores contrarios) en el postest

Inhibición del pretest + Inhibición del postest

- Quedan muy claras las conclusiones que hemos apuntado más arriba:

La diferenciación del pretest y el postest. Aquí sobre todo se observa entre las categorías agresividad y asertividad. Fiabilidad baja.

La posible reducción del modelo a otro de dos categorías: inhibición y agresividad.

D. En cuanto al **estudio de items** ya hemos apuntado las conclusiones más importantes:

- La categoría asertividad tiene una frecuencia muy superior a las otras dos, incluso juntas. Los niños o se consideran muy asertivos o tienden a responder de acuerdo con las expectativas que perciben en el profesor/a.
- Ya hemos anotado más arriba los items en que se confunden varias categorías o que poseen un bajo nivel discriminatorio. Una revisión de la prueba llevaría a sopesar dichos items. Su modificación, sin embargo, puede llevar a disminuir más la capacidad de discriminación del cuestionario y a incrementar el ajuste a la respuesta social esperada.
- La diferenciación entre la capacidad discriminativa de un número importante de items entre los dos momentos de evaluación reafirma la baja confianza que la escala nos da en cuanto a la exactitud de la medición, es decir, baja fiabilidad.

Conclusiones

Resumiendo, podemos decir que el modelo conceptual previo se ajusta de un modo aceptable a los datos empíricos. La escala, sin embargo, presenta una baja exactitud en la medida. Validez aceptable. Fiabilidad insuficiente. Posiblemente porque los alumnos tienden a responder más bien de acuerdo con la deseabilidad social de la respuesta que con la realidad de su comportamiento.

6.6.1.2. CABS-2 (5° y 6° de Primaria)

A. En cuanto a la **homogeneidad** encontramos las mismas dos dimensiones en el pretest y en el postest:

- 1. Agresividad No agresividad
- 2. inhibición No inhibición

Los gráficos de las cuantificaciones visualizan esta interpretación (véase Apéndice 3.4).

El estudio de la homogeneidad nos hace ver el ajuste bastante exacto del modelo conceptual previo y el aportado por los datos empíricos. Existe, sin embargo, una diferencia importante a destacar: El modelo conceptual previo estaba pensado como lineal considerándose las tres respuestas como un sistema categorial que responden a tres intervalos dentro de una misma recta. Los datos empíricos, sin embargo, nos obligan a tener en cuenta un modelo bidimensional con la agresividad y la inhibición como ejes independientes. Cada sujeto deberá venir definido por una puntuación diferente en cada una de esas dimensiones. Ambas puntuaciones pueden ser simultáneamente altas o bajas. La asertividad responde únicamente a puntuaciones bajas en ambas dimensiones. El análisis factorial posterior confirma este mismo modelo.

B. Correlación pretest - postest

Comparando todos los items (dos mitades):

Cuando realizamos la comparación mediante la técnica de las dos mitades, incluyendo en la primera los dieciocho items del pretest y en la segunda mitad los del postest, encontramos una correlación algo mayor que en el CABS1 (0.4759). La proporción de varianza común explicada continúa, sin embargo, siendo todavía bastante baja. Existe una gran modificación de las puntuaciones en el pretest y en el postest.

Comparando las puntuaciones totales:

- Las correlaciones entre las puntuaciones totales del pretest y del postest se han incrementado con respecto al mismo cuestionario diseñado para los más pequeños, pero continúan siendo bajas.
- Continuamos encontrando correlaciones mayores dentro del mismo momento evolutivo: las correlaciones de la asertividad con la agresividad y con la inhibición dentro del pretest o en el postest son mayores en valor absoluto que la de cualquier categoría en el pretest con la misma categoría en el postest. Se reafirma de nuevo una fiabilidad baja del cuestionario.
- Así mismo se reafirma la independencia entre Agresividad e Inhibición, junto con una dependencia grande de ambas con la Asertividad.

C. En cuanto al **análisis factorial** encontramos que:

Las seis variables se agrupan en tres factores:

- Agresividad + Asertividad (con valores contrarios) tanto en el pretest como en el postest.
- Inhibición + Asertividad (con valores contrarios) también en el pretest y en el postest.

Se reafirma con gran rotundidez el modelo bidimensional al que hemos aludido más arriba.

D. En cuanto al **estudio de items** volvemos a encontrar que:

- La respuesta asertiva tiene una frecuencia muy superior a las otras dos, incluso juntas. Al igual que sucedía con los más pequeños, las y los alumnos de 5° y 6° de Primaria o se consideran muy asertivos o tienden a responder de acuerdo con la respuesta socialmente más aceptada.
- Ya hemos anotado más arriba los items con una baja capacidad de discriminación.
- La diferencia entre la capacidad discriminativa de un número importante de items entre los dos momentos de evaluación reafirma también aquí la baja confianza que la escala nos da en cuanto a la exactitud de la medición, es decir, en cuanto a la fiabilidad.

Conclusiones

Al igual que en el CABS1 concluimos diciendo que el modelo conceptual previo se ajusta bien a los datos empíricos, aunque interpretándolo desde una perspectiva bidimensional. La escala, sin embargo, presenta una baja exactitud en la medida.

6.6.1.3. CABS-3 (Secundaria Obligatoria)

A. En cuanto a la **homogeneidad** encontramos dos dimensiones en el pretest y en el postest:

- 1. Asertividad No asertividad
- 2. Agresividad Inhibición

Si observamos el gráfico de las cuantificaciones vemos, sin embargo y con toda claridad que, tanto en el pretest como en el postest, si realizamos una rotación de ejes los datos se ajustarían perfectamente a dos dimensiones que vendrían definidas como:

- 1. Agresividad No agresividad
- 2. Inhibición No inhibición

El análisis factorial, con la rotación Varimax, confirmará este modelo.

Volvemos a encontrar, al igual que en las formas anteriores, un ajuste bastante exacto del modelo conceptual previo y el aportado por los datos empíricos. Resaltamos de nuevo que los datos empíricos nos llevan a un modelo bidimensional con la agresividad y la inhibición como ejes independientes. Cada sujeto deberá venir definido por una puntuación diferente en cada una de esas dimensiones. Ambas

puntuaciones pueden ser simultáneamente altas o bajas. La asertividad responde únicamente a puntuaciones bajas en ambas dimensiones.

B. Correlación pretest - postest

Comparando todos los items (dos mitades):

Cuando realizamos la comparación mediante la técnica de las dos mitades, incluyendo en la primera los dieciocho items del pretest y en la segunda mitad los del postest, encontramos una correlación de 0.4444. La proporción de varianza común explicada continúa siendo bastante baja. Existe una modificación importante de las puntuaciones entre el pretest y el postest.

Comparando las puntuaciones totales:

- Las correlaciones entre las puntuaciones totales del pretest y del postest se han incrementado con respecto a las obtenidas en las dos formas anteriores. Sin embargo, las correlaciones mayores en valor absoluto continúan siendo las de la asertividad con la agresividad y con la inhibición de la misma fase evaluativa.
- Así mismo se reafirma la independencia entre Agresividad e Inhibición. La correlación entre ambas no llega a ser significativamente diferente de cero. Por otro lado, existe una dependencia grande de ambas con la Asertividad. Es decir, se confirma también por este camino el modelo bidimensional con los ejes rotados.

C. En cuanto al **análisis factorial** encontramos que:

Las seis variables se agrupan en tres factores:

- 1. Agresividad + Asertividad (con valores contrarios) tanto en el pretest como en el postest.
- 2. Inhibición + Asertividad (con valores contrarios) también en el pretest y en el postest.

Se reafirma con gran rotundidaz el modelo bidimensional al que hemos aludido antes.

D. En cuanto al **estudio de items** volvemos a encontrar que:

- La respuesta asertiva tiene una frecuencia muy superior a las otras dos, incluso juntas. Al igual que sucedía con las y los alumnos de Primaria, los de Secundaria se consideran o muy asertivos o tienden a responder de acuerdo con la respuesta socialmente más aceptada.
- Ya hemos anotado más arriba los ítems con una baja capacidad de discriminación. En la dimensión 1^a existe coincidencia en cuanto a dichos ítems, cosa que no ocurre en la dimensión 2^a.

Conclusiones

Al igual que en el CABS1 y en el CABS2 concluimos diciendo que el modelo conceptual previo se ajusta bien a los datos empíricos, interpretándolo desde una perspectiva bidimensional. La escala, sin embargo, continúa presentando una baja exactitud en la medida.

6.6.2. Estudio de la Escala de Autoconcepto

A. Validez factorial

Tanto en el pretest como en el postest los datos empíricos aportan un número de factores muy elevado capaces de explicar una proporción baja de la varianza:

- En el Pretest:
 - Número de factores: 24
 - Proporción de varianza explicada: 57,460
- En el Postest:

- Número de factores: 23

- Proporción de varianza explicada: 59,016

Los resultados muestran la no existencia de un modelo factorial de los datos empíricos. Por lo tanto, el modelo conceptual propuesto en el instrumento y los factores allí indicados no son confirmados por las respuestas aportadas por los alumnos. *La validez del instrumento es muy baja*.

B. Fiabilidad

Alfa de Cronbach:

Pretest: 0.9000Postest: 0.9247

Los valores, a primera vista, parecen aceptables. Sin embargo, tal como hemos indicado más arriba, cuando el análisis factorial nos da un número muy elevado de factores capaces de explicar una proporción pequeña de la varianza, lo más probable es que tengamos un índice alfa alto, pero sin que corresponda a una consistencia interna del instrumento igualmente alta. Esto es precisamente lo que aquí sucede. Los índices alfa encontrados no aseguran una adecuada consistencia interna del instrumento.

Correlación pretest - postest:

- Si calculamos la correlación entre las puntuaciones globales del cuestionario en el pretest y en el postest encontramos, de acuerdo con la correlación de Pearson, un r = 0.574.
- Al calcular la correlación entre todos los ítems de la primera evaluación y los de la final encontramos un valor de 0.6571.
- En ambos casos la proporción de varianza común es pequeña (33% en un caso y 43% en el otro); por lo tanto la exactitud de la medida es insuficiente y se modifica excesivamente de un momento a otro.
- Esto, a su vez, nos hace sospechar que la consistencia interna de la prueba, a pesar de los índices alfa encontrado, es insuficiente.

C. Estudio de items

- La mayor parte de los ítems son respondidos por una proporción notablemente alta de los sujetos en la dirección de un autoconcepto alto (65 ítems de un total de 80 son respondidos en ese sentido por más del 70% de los alumnos que respondieron el cuestionario). Ello nos hace notar que una de dos: o los ítems no están bien elegidos, o el mismo sistema de autoinforme no es adecuado para recoger este tipo de información. Muy probablemente la mayor parte de los sujetos responden no pensando en sí mismo, sino buscando la respuesta social aceptable.
- Algunos de los ítems, más en el postest que en el pretest, presentan una correlación muy baja con la puntuación total corregida, es decir, sin incluir el valor del propio ítem. Estos ítems aportan muy poco a la puntuación global. Son, así mismo, aquellos que si son suprimidos se incrementaría el índice alfa.

Conclusiones

Resumiendo, podemos decir que este instrumento, y de acuerdo con la muestra elegida, falla tanto en la validez como en la fiabilidad como en la adecuación de los ítems.

6.6.3. Estudio del Cuestionario de Ansiedad (STAIC)

A. Validez factorial

Pretest:

- Número de factores: 9

- Proporción de varianza explicada: 53.82%

Postest:

- Número de factores: 8

- Proporción de varianza explicada: 53.04%

En ambos casos, los factores posteriores al primero tienen una suma de las saturaciones al cuadrado de la extracción excesivamente elevadas.

Los resultados muestran un modelo factorial con una capacidad baja para explicar la varianza y saturaciones de los factores no adecuadas. El instrumento presenta una validez factorial débil.

Los factores encontrados superan ampliamente a los dos propuestos en el modelo del cuestionario (ansiedad-estado y ansiedad-rasgo). Una revisión de los factores empíricos nos hace ver, sin embargo, que son muy semejantes en el pretest y en el postest y que se distribuyen en dos grupos que corresponde a los dos factores del modelo conceptual previo:

* Ansiedad estado: Factor 1: Sentimientos positivos

Factor 2: Sentimientos negativos depresivos

Factor 5: Sentimientos de calma-inquietud

Factor 8 (pretest), factor 7 (postest): Miedos (+ 1 item de ansiedad-

rasgo)

* Ansiedad rasgo: Factor 3: Tendencia a la preocupación

Factor 4: Tendencia a sentirse infeliz

Factor 6 (pretest), factor 8 (postest): Dificultad para tomar decisiones

Factor 7 (pretest), factor 6 (postest): Psicosomatización.

Los factores encontrados justifican, por lo tanto, la estructura factorial previa del instrumento, a la vez que muestran la conveniencia de desarrollar más el modelo con factores de primer y de segundo orden.

Conclusiones

Resumiendo nos encontramos con una validez factorial baja del instrumento a causa de la proporción explicada de la varianza. Sería necesario revisar los ítems y sopesar si la opción por un autoinforme permite en sí misma llegar a niveles más elevados de validez. Convendría desarrollar el modelo estructurándolo en factores de primero y segundo orden.

B. Fiabilidad

Alfa de Cronbach:

Pretest: 0.9055Postest: 0.9132

Al igual que sucedía en el cuestionario de autoconcepto, los valores, a primera vista, parecen aceptables. Sin embargo, la estructura factorial hace pensar que no corresponde a una consistencia interna real del instrumento.

Correlación pretest - postest:

- Si calculamos la correlación entre las puntuaciones globales del cuestionario en el pretest y en el postest encontramos, de acuerdo con la correlación de Pearson, un r = 0.6280.
- Al calcular la correlación entre todos los ítems de la primera evaluación y los de la final encontramos un valor de 0.6435.

- Ambos valores son semejantes, pero explican una proporción baja de varianza común (39.44% en un caso y 41.41% en el otro). La exactitud de la medida es insuficiente y se modifica excesivamente de un momento a otro.

La fiabilidad del cuestionario es también baja. Obliga a modificar los ítems si es que es posible mejorar la exactitud de la medida en un autoinforme.

C. Estudio de items

- La mayor parte de los ítems son respondidos por una proporción notablemente alta de los sujetos en la dirección de una ansiedad baja (21 ítems en pretest y 22 en postest de un total de 40 son respondidos eligiendo respuestas de valor 1 por más del 60% de los alumnos). Son muy pocos los que eligen respuestas con valor 3, es decir, reflejando ansiedad alta (sólo 1 item es elegido en su respuesta 3 por más del 30% de sujetos coincidiendo en pretest y en postest).
- Es muy posible que los alumnos tiendan a responder de acuerdo con la respuesta socialmente más aceptable.
- No es mala la correlación de cada item con el total corregido de la prueba.

Conclusiones

Resumiendo, podemos decir que este instrumento, y de acuerdo con la muestra elegida, muestra una validez algo débil, con poca capacidad de explicar los datos empíricos. Parece conveniente un desarrollo más amplio y estructurado del modelo de ansiedad. La exactitud en la medida también es algo baja con modificación excesiva entre los dos momentos de la evaluación. Los índices de dificultad y discriminación de los ítems pueden llegar a aceptarse, aunque existe una tendencia marcada hacia las respuestas de no-ansiedad.

6.6.4. Estudio del Cuestionario de Ansiedad (CAS)

A. Validez factorial

Pretest:

Número de factores: 8

- Proporción de varianza explicada: 62.70%

Postest:

- Número de factores: 8

Proporción de varianza explicada: 66.03%

Los resultados aportan una serie de aspectos propios de una validez factorial baja:

- Proporción baja de varianza explicada.
- El número de factores es excesivo: 8 factores para 20 items.
- Items que se agrupan en factores totalmente diferentes en el pretest y en el postest.
- Falta de ajuste del modelo conceptual previo que se basa en un único factor de ansiedad con los resultados empíricos.

B. Fiabilidad

Alfa de Cronbach:

Pretest: 0.7298Postest: 0.6818

Son valores bajos de consistencia interna. Ello obligaría a revisar los items, incrementar su número y sopesar si en esta edad es posible medir con exactitud la ansiedad mediante autoinformes.

Correlación pretest - postest:

- Si calculamos la correlación entre las puntuaciones globales del cuestionario en el pretest y en el postest encontramos, de acuerdo con la correlación de Pearson, un r = 0.4640.
- Al calcular la correlación entre todos los ítems de la primera evaluación y los de la final encontramos un valor de 0.4453.
- Ambos valores son semejantes, pero explican una proporción muy baja de varianza común (21.53 % en un caso y 19.83 % en el otro).
- La exactitud de la medida es totalmente insuficiente.

La fiabilidad del cuestionario es muy baja. Obliga a modificar y a ampliar los ítems si es que es posible mejorar la exactitud de la medida en un autoinforme.

C. Estudio de items

- Los ítems son demasiado sencillos, es decir, son respondidos por una proporción muy alta de sujetos de acuerdo con la opción de no-ansiedad. En efecto, más del 50 % de alumnos eligen en el 95 % de los ítems la respuesta de no-ansiedad.
- En el postest hay 4 ítems con correlaciones por debajo del 0.2 con el total corregido. Sería necesario revisar estos ítems.

Conclusiones

- Resumiendo podemos decir que este instrumento, y de acuerdo con la muestra elegida, presenta una validez baja, con poco ajuste entre los datos empíricos y el modelo conceptual previo. En la elección de las respuestas están influyendo otras variables no controladas.
- La exactitud en la medida también es muy baja con modificación excesiva entre los dos momentos de la evaluación.
- La y los niños se decantan en proporción excesivamente alta hacia las respuestas de tipo no-ansioso, muy posiblemente hacia las respuestas que mejor se ajustan según su percepción hacia la elección socialmente mejor aceptada.

7. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Seguidamente procedemos a discutir y evaluar los principales resultados obtenidos interpretando sus implicaciones respecto a las hipótesis planteadas y al cuerpo de investigaciones existentes en el área.

El primer bloque de hipótesis se refiere a las diferencias de género y señala que: Las niñas y chicas son más inhibidas, tienen mejor aceptación social, tienen peor autoconcepto y más ansiedad y, por el contrario, los niños y chicos se muestran más agresivos, tienen peor aceptación, mejor autoconcepto y menos ansiedad que las niñas y chicas y participan, en mayor medida que las chicas, como agresores en fenómenos de intimidación entre compañeros. A continuación comentamos cada hipótesis concreta.

Hipótesis 1.1. Las niñas y chicas tendrán una aceptación social más alta que los niños y chicos en su grupo de referencia.

Los resultados obtenidos muestran que en el pretest las chicas reciben más elecciones que los chicos y esto ocurre de forma estadísticamente significativa. Su estatus sociométrico, que es el número de veces que las eligen sus compañeros y compañeras es mayor que lo que ocurre con los chicos. Hay que tener en cuenta que el estatus de elecciones es el número de elecciones totales recibidas en primero, segundo o tercer lugar, cada una con su peso correspondiente. En el postest también reciben más elecciones que sus

compañeros varones, pero esto, según los análisis no paramétricos no ocurre de forma significativa. Sin embargo en los análisis robustos y de remuestreo también se aprecia significativamente que tienen más elecciones en el postest.

Respecto al rechazo que experimentan las chicas por parte de sus compañeras/os, encontramos que tienen menos rechazos que los chicos, aunque en el pretest reciben más rechazos en primer lugar. No obstante, en el postest las chicas disminuyen muy significativamente la proporción del primer rechazo. Si además tenemos en cuenta la Preferencia Social, índice que es el resultado de restar el número de rechazos del número de elecciones, comprobamos que las chicas tienen mayor preferencia que los chicos en su grupo de referencia; son más queridas y menos rechazadas que los varones.

Fijándonos en los chicos, se comprueba que de forma significativa, son más rechazados que las chicas tanto en el pretest como en el postest. Recordemos que la pregunta estaba formulada en los siguientes términos: ¿quiénes son los *tres* compañeros o compañeras de esta clase que *menos te gustan como amigos o amigas*? Escríbelos por orden de menos a más.

En este ámbito hay un resultado no esperado y que, con la información que tenemos, resulta complejo de explicar y es que en el postest el grupo control de chicos disminuye el número de rechazos que recibe y sin embargo el experimental los aumenta, por lo que este aspecto sería tenido en cuenta para futuras investigaciones a fin de comprobar si esto sigue ocurriendo. De todas formas avanzamos una posible explicación que tiene que ver con los estereotipos de género de forma que algún profesor/a del grupo experimental en el trabajo de los estilos de relación y de forma no intencional, haya podido enfatizar en los chicos del grupo experimental el estilo de relación acorde con las expectativas de género.

A pesar de lo anterior, podemos decir que los resultados obtenidos nos llevan a considerar que *se confirma* esta hipótesis ya que, en la línea de lo hipotetizado, las chicas tienen mejor aceptación que los chicos en su grupo de iguales.

Estos resultados pueden resultar novedosos porque es habitual considerar que las chicas no son mal aceptadas, pero tampoco que son las más aceptadas ya que los puestos de liderazgo (delegados/as, representantes de grupo...) son ocupados en mayor medida por los chicos. Ya en otras investigaciones se apunta a la buena aceptación con el liderazgo de los niños, incluso desde los años preescolares (López, Apodaca, Etxebarría, Fuentes y Ortiz, 1998; Ortiz, Aguirrezabala, Apodaka, Etxebarría y López, 2002).

Hipótesis 1.2. Las niñas y chicas mostrarán un predominio del estilo de interacción inhibido y sumiso, mientras que los niños tendrán un estilo agresivo de interacción.

El estilo de relación interpersonal ha sido evaluado en esta investigación, de tres formas distintas: mediante el heteroinforme del profesorado, mediante el heteroinforme de las y los iguales y por medio de autoinforme. Es por ello que comentamos los resultados obtenidos a través de estas tres fuentes.

En cuanto al estilo de relación de los chicos hay concordancia entre los resultados de los tres tipos de informantes que claramente evidencian, tanto antes como después de la intervención, que los niños y chicos muestran un estilo agresivo de interacción con sus compañeras y compañeros. Cuando a las chicas y chicos de un grupo de clase se les pregunta cosas como: ¿quién es dominante y manda todo el tiempo y hay que hacer lo que él/ella diga?, ¿quién insulta, riñe y se pelea?..., nominan en mayor mediada a sus compañeros varones y esto se constata de forma altamente significativa.

Con referencia al estilo de relación interpersonal de las niñas y chicas, nuestros resultados, en contra de lo hipotetizado, no respaldan que las chicas exhiban un estilo inhibido; más bien los datos *apuntan* a que se muestran como asertivas.

Así ocurre en los resultados del sociométrico donde en el pretest se dan puntuaciones superiores de valoración como asertivas a las chicas, aunque con diferencias lejanas a la significación (0.314) y explicables por el simple azar. En el postest se incrementa la diferencia a favor de las chicas. El riesgo asumido se acerca al normalmente aceptado (0.080) y podemos hablar de que existe al menos una tendencia a confirmar en próximas investigaciones.

Los datos ofrecidos por el profesorado a través del Cuestionario de Estilos de Relación, confirman estos aspectos ya que tanto en el pretest como en el postest, el profesorado cataloga a los chicos como más agresivos (p<.01) y a las chicas dentro del estilo asertivo (p>.01).

Cuando se pide a las y los propios chicos que autoinformen sobre su conducta interpersonal, los chicos se perciben a sí mismos como sujetos con conductas más agresivas y declaran que resuelven los conflictos más veces por el camino de la agresión que las chicas, mientras que las chicas se valoran a sí mismas con comportamientos más asertivos que los chicos; se perciben a sí mismas como personas con conductas más adecuadas y capaces de decir las cosas, mostrar los propios sentimientos y resolver los problemas interpersonales sin necesidad de utilizar la agresión.

Por lo tanto hemos de concluir que esta hipótesis se corrobora *parcialmente* ya que se cumple en lo que se refiere a los chicos, pero no en relación a las chicas.

A este respecto hemos de resaltar que estos resultados no confirman los que aparecen en la bibliografía específica sobre el tema que, de forma prácticamente unánime, aseveran que el estilo inhibido es característico del género femenino (Alson, Nancy y Romer, 1996; Becky, 1997; Fabra, 1996; Merrell y Gimpel, 1998; Ready, 2001) y los chicos se comportan agresivamente (Hubbard, 2001; López, Apodaka, Etxebarría, Fuentes y Ortiz, 1998; Etxebarría, Apodaka, Eceiza, Fuentes y Ortiz, 2003).

Una futura línea de investigación que claramente se ve necesaria atendiendo a estos temas es analizar la influencia de los estereotipos de género en la evaluación de la conducta agresiva, prosocial y asertiva.

Hipótesis 1.3. Las niñas y chicas tendrán peor autoconcepto que los niños y chicos.

En el autoconcepto global, no hay diferencias significativas entre chicos y chicas ni antes ni después de la aplicación del PAHS. Pero vamos a comentar las distintas dimensiones componentes del autoconcepto global ya que los resultados obtenidos antes de la intervención arrojan la siguiente información: las diferencias significativas entre chicos y chicas se dan en tres dimensiones del cuestionario de autoconcepto.

Antes de la intervención, las chicas presentan mejor autovaloración conductual (comportamientos más acordes a las normas sociales establecidas) y los chicos tienen mejor autovaloración de la apariencia física y en la no-ansiedad. Las chicas presentan mayor ansiedad, en este caso se considera relacionada con aspectos que hacen sospechar de algunas dificultades internalizadas, de naturaleza emocional. Después de finalizada la intervención, se siguen manteniendo estas diferencias significativas en las dimensiones conductual y no-ansiedad, pero desaparecen las referidas a la apariencia física; las chicas mejoran en este aspecto.

De todas formas, hemos de ser extremadamente cuidadosos con estos resultados y ello debido a dos razones: La primera es que se han de considerar los riesgos que conlleva el autoinforme y las respuestas de deseabilidad social, sobre todo en edades como la adolescencia y en contextos como el escolar, en que las y los participantes "quieren quedar bien". Esto ocurriría en mayor medida en las chicas ya que su socialización las enseña a estar más atentas a las necesidades, sentimientos y expectativas de los demás y tendrían más interés en ajustarse en la respuesta elegida a las expectativas del profesorado. La segunda razón que nos aconseja cautela es que el estudio realizado sobre la Escala de Autoconcepto nos alerta de las bajas garantías de este instrumento de evaluación.

Por todo ello indicamos que esta hipótesis se confirma *parcialmente* ya que los chicos tienen mejor autoconcepto en los aspectos físicos y de no ansiedad y las chicas en el autoconcepto conductual, pero en las otras áreas no se constatan diferencias significativas entre géneros. Estos resultados coinciden con los de otros autores que en nuestro país tampoco han constatado diferencias de género en este aspecto (Garaigordobil, Cruz y Pérez, 2003).

Hipótesis 1.4. Las niñas y chicas tendrán mayor ansiedad que los niños y chicos.

Teniendo en cuenta la variable ansiedad, sólo encontramos diferencias significativas en la ansiedad rasgo y en la ansiedad media entre chicos y chicas en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, pero no antes de esa edad. Cuando se pide a las y los adolescentes que señalen cómo se sienten y cómo se encuentran en general, encontramos que el género marca diferencias significativas en cuanto a la ansiedad como rasgo de su personalidad; las chicas puntúan significativamente más alto que los chicos; las chicas se autoperciben a sí mismas como más ansiosas que los chicos. Los chicos se valoran a sí mismos como menos ansiosos que lo que lo hacen las chicas. Sin embargo no ocurren estas diferencias de género si se les pregunta respecto a como se sienten y se encuentran cuando están en ese momento con los compañeros y compañeras (ansiedad como estado).

Esta hipótesis se confirma, aunque solamente en una edad determinada, concretamente la adolescencia. Desde luego hay que tener en cuenta el factor evolutivo y, como hemos señalado en la fundamentación teórica de la primera parte, las chicas en preadolescencia y adolescencia han de afrontar distintos estresores interpersonales que van a elevar su nivel de ansiedad (Berner, Fee y Turnes, 2001). De todas formas nuestros resultados no son congruentes con la investigación previa (López, Apodaca, Etxebarría, Fuentes y Ortiz, 1998) y posiblemente han de interpretarse en la línea de que al disminuir las conductas de inhibición, pasividad y sumisión y al aumentar las asertivas, mejora la autoconfianza y disminuye la ansiedad.

Hipótesis 1.5. Los niños y chicos aparecerán, en mayor medida que las chicas, como agresores en fenómenos de intimidación entre compañeros y ambos géneros estarán por igual en el papel de victimas.

En cuanto a ser o no ser agresor existe una diferencia altamente significativa entre chicos y chicas tanto en la evaluación inicial como en la final. Los chicos son considerados por sus iguales como intimidadores, agresores y acosadores que *amenazan*, *humillan*, *se burlan y son crueles con los compañeros y compañeras* en mayor medida que las chicas. Sin embargo, no hay diferencia significativa en cuanto a ser considerado como víctima. Tanto los chicos como las chicas pueden caer en el punto de mira del agresor y convertirse en víctima.

Esta hipótesis se confirma y va en la línea de la evidencia empírica acumulada previamente (Cerezo, 2001; Monjas y Avilés, 2003; Ortega y del Rey, 2003; Rigby, 1998; Salmivallí, Kaukiainen y Lagerspetz, 1983, 2003), aunque en los últimos trabajos se constata la presencia de las chicas como agresoras (Monjas y Ruiz, 2004; Ruiz y Monjas, 2004).

El segundo bloque de hipótesis se focaliza en el Programa de Asertividad y Habilidades Sociales (PAHS) y afirma que este programa ejercerá un efecto positivo mejorando la competencia personal y social tanto de las niñas y chicas como de los niños y chicos que lo reciben frente a las y los que no lo reciben.

Antes de comentar cada hipótesis concreta es preciso considerar que en la comparación entre los grupos experimental y control se han analizan 24 variables: siete en el sociométrico, siete en el autoconcepto, tres en el cuestionario de asertividad, una en el cuestionario de ansiedad infantil y finalmente tres en el cuestionario de ansiedad estado-rasgo. De la comparación hecha en el pretest, cuatro muestran diferencias significativas entre el grupo experimental y el grupo de control; en dos casos estas diferencias son a favor del experimental y en otros dos a favor del grupo de control, por lo que hemos de considerar que los grupos experimental y control son muy semejantes en las características relevantes; son tan semejantes como si hubieran sido asignados por azar. Por ello en el pretest no tiene que haber diferencias significativas entre los grupos. En el postest se encuentran diferencias significativas en 9 de las variables analizadas, concretamente siete en el cuestionario sociométrico, una en el Autoconcepto y una en el Cuestionario de Ansiedad

Hipótesis 2.1. El Programa de Asertividad y Habilidades Sociales (PAHS) mejorará la aceptación social.

La aceptación social de las niñas y niños del grupo experimental ha sufrido una notable mejoría después del tratamiento. Este incremento de la aceptación social o del grado en que las y los niños son queridos y valorados por su grupo de iguales se constata en que después de recibir el PAHS han mejorado su estatus social ya que han aumentado el número de elecciones como mejores amigos/as que reciben de sus iguales

ya que reciben mejor valoración total de sus compañeras y compañeros cuando se les pregunta: ¿Cuánto te gusta jugar y/o estar con...?. Los alumnos y alumnas que han participado en el programa experimental a lo largo de las sesiones de enseñanza del segundo trimestre del curso, son valorados por sus compañeros y compañeras mejor que los y las del grupo de control. La intervención marca diferencias significativas entre ambos grupos, experimental y control, a favor del primero. Esto es confirmado de forma más segura por los análisis robustos y de remuestreo. También se constata que las y los del grupo experimental tienden a emitir valoraciones más altas de sus compañeros/as; se pone de manifiesto que valoran más alto que las y los del grupo de control.

Tomando en conjunto estos resultados encontramos que están en consonancia y apoyan la investigación previa sobre el tema que señala que el entrenamiento en habilidades sociales mejora la aceptación social (Michelson et al., 1987; Monjas, 1992; Monjas y González, 2000; Newcomb, Bukowski y Pattee, 1993).

Hipótesis 2.2. El PAHS mejorará el estilo de relación asertivo del alumnado que lo recibe.

Varios comentarios caben al respecto de esta hipótesis.

En primer lugar, según las categorizaciones que el profesorado hace de su alumnado en el Cuestionario de Estilos de Relación, la intervención ha generado efectos positivos ya que el grupo experimental puntúa más alto en asertividad mientras que el de control lo hace en inhibición y sobre todo en agresividad. Y estas diferencias no existían en el pretest. Una proporción significativa de alumnado que había sido valorado como inhibido a principio de curso pasa a ser considerado como asertivo. Igualmente una proporción también amplia de alumnos y alumnas valorados al principio como agresivo/as son ahora considerados como asertivos. La proporción de alumnos valorados como asertivos se incrementa significativamente (pasa del 60% al 79,6%).

En el postest los iguales señalan que las y los participantes del grupo experimental son más asertivos (resultado esperable), pero también como más agresivos, aspecto difícil de analizar y que va en contra de lo propugnado en esta hipótesis. Es preciso dejar constancia que en la variable asertividad aparecían ya diferencias significativas entre ambos grupos en el pretest. Es por lo que remarcamos la conveniencia de seguir investigando ya que puede ser que la intervención, que como se ha señalado ha sido corta, no ha sido en este aspecto todo lo eficaz que se esperaba. Una posible explicación de este resultado aparentemente sorprendente es que a las y los alumnos que han formado parte del grupo experimental se les ha animado a ser capaces de manifestar sus sentimientos reales, tanto positivos como negativos. De todas formas un resultado que nos da cierta seguridad es que en los análisis robustos y de remuestreo, el grupo experimental baja en inhibición y sube en asertividad según la catalogación de sus iguales.

En el autoinforme, los resultados en el grupo experimental muestran una evolución positiva ya que, a lo largo de las sesiones de entrenamiento y cuando se realiza el postest, disminuye su autovaloración en inhibición y en agresividad y sube, en cambio, la valoración de la asertividad. Sin embargo estas diferencias no son estadísticamente significativas y han de tomarse simplemente como tendencias que apuntan, y deben someterse a nueva contrastación, más que como resultados firmes.

En consonancia con lo que acabamos de exponer, hay problemas para la confirmación clara de esta hipótesis por lo que proponemos que este aspecto sea una línea futura para próximas investigaciones.

Hipótesis 2.3. El PAHS mejorará el autoconcepto.

No se han encontrado diferencias significativas entre el grupo de tratamiento y el de no tratamiento después de finalizada la intervención, lo cual nos lleva a concluir que esta hipótesis no recibe apoyo empírico.

Hipótesis 2.4. El PAHS disminuirá la ansiedad.

Después de finalizada la enseñanza de habilidades sociales a través del PAHS solo se aprecian diferencias significativas en la ansiedad media en los cursos de 1° y 2° de Educación Primaria, aspecto que en el

pretest ya acusaba diferencia significativas por lo que indicamos que el programa no ha sido eficaz para modificar los niveles de ansiedad y por tanto no podemos confirmar esta hipótesis.

Desde luego la disminución de la ansiedad no se ha trabajado directamente dentro del PAHS pero, en consonancia con los planteamientos teóricos, se esperaba que al disminuir el estilo inhibido y al mejorar el estilo de relación asertivo mejoraría la autoconfianza y la seguridad personal y, como consecuencia, disminuiría la ansiedad.

Si tomamos todos estos resultados en conjunto encontramos que los mayores efectos del PAHS se constatan en la aceptación social y en el estilo de relación, aspectos en los que suelen apreciarse los primeros cambios. Hay que tener presente que la intervención ha sido de corta duración.

Finalmente la tercera hipótesis que propugnaba que el PAHS será más efectivo para Educación Primaria que para las otras etapas educativas recibe apoyo ya que en el postest se aprecian diferencias significativas a favor de la etapa de Educación Primaria. Aunque una revisión de los resultados tanto del pretest como del postest nos pone de manifiesto que existen diferencias significativas entre las distintas etapas en prácticamente todas las variables dependientes evaluadas.

Es necesario resaltar que la muestra de estudio, desde el punto de vista de la edad, ha sido muy extensa con participantes desde 3 a 16 años. Ello conlleva determinadas peculiaridades entre las que comentamos brevemente dos. La primera se refiere a las diferencias evolutivas claras en algunas de las variables de estudio como el autoconcepto o el nivel de ansiedad que explican el que antes de la intervención ya que se apreciarán diferencias entre las tres etapas. La segunda se centra en las diferentes características de los centros escolares según la etapa educativa, sobre todo las referidas a los centros de secundaria. Como se ha puesto de manifiesto en los resultados que se han recabado a través del Cuestionario Final para Profesores, el profesorado, o más concretamente algunos profesores de estos centros, no se han implicado tan directa y activamente en el desarrollo y la aplicación del PAHS, no por este programa en sí, sino más bien por las dificultades que este colectivo tiene para asumir la función tutorial como parte de su perfil docente. Por otra parte, en los centros de Educación Infantil y Primaria, las y los maestros tienen mucho más integrada y asumida su función en la enseñanza global e integral del alumnado.

La presente investigación presenta algunos *Problemas* y *Limitaciones* que enumeramos a continuación organizados en varios epígrafes:

1) Características de la muestra

La muestra de estudio, como hemos señalado previamente, ha sido muy numerosa y amplia. Ello conlleva puntos fuertes, ya que en nuestro país no hay muestras tan grandes en este tema, pero también bastantes dificultades como son el establecimiento de los instrumentos de evaluación adecuados para las distintas edades o la búsqueda de estrategias de intervención para distintos momentos evolutivos.

2) Complejidad y dificultades del proceso de evaluación e intervención

La investigación se ha realizado en nueve centros ubicados en distintos puntos de Valladolid, en algunos casos bastante lejanos, lo que ha supuesto muchas dificultades organizativas de establecer tiempos para la evaluación y para el seguimiento de la implementación del PAHS por el profesorado. Estos aspectos se han acentuado especialmente en los centros de Secundaria donde se produce una enorme dispersión de horarios en los distintos grupos; hay que tener presente que tanto la evaluación como la intervención se han llevado a cabo en los tiempos de tutoría de cada grupo.

Es conveniente resaltar una limitación de esta investigación referida a la utilización de instrumentos de evaluación con pocas garantías científicas de fiabilidad y validez, como se ha mostrado por el Estudio de los Instrumentos de evaluación llevado a cabo con el CABS, Autoconcepto, CAS y STAIC (véase apartado 6.6.de la tercera parte). Por supuesto que estos resultados se han hecho con los datos recabados en esta investigación, pero nos alertan de la cautela con la que hemos de considerar algunos de nuestros resultados, a la vez que nos indican futuras líneas de investigación.

3) Peculiaridades de la intervención con el PAHS

Uno de los aspectos que más hemos recogido del profesorado ha sido que les ha faltado tiempo para hacer todo lo que tenían que hacer y es bastante unánime la opinión de que la intervención ha sido muy corta. Como indican los profesores, se ha referido a una media de once sesiones. A la vez, se sabe que el PAHS es un Programa amplio y, aunque se informó al profesorado que esto iba a ocurrir, en muchos casos las y los profesores manifiestan su disconformidad con no haberlo podido terminar.

4) Formación del profesorado en temas de habilidades sociales

Son las mismas profesoras y profesores los que manifiestan sus limitaciones en su formación de base en estos campos, especialmente en la etapa de secundaria. Esto ha hecho que en determinados momentos tuvieran dificultades para poner en práctica algunas de las estrategias que conllevaba la aplicación del PAHS, limitándose casi exclusivamente a aplicar las fichas de trabajo de lápiz y papel con el alumnado.

Sin embargo estas limitaciones se han paliado claramente en aquellas situaciones en que el grupo de profesores se ha constituido en grupo de trabajo o seminario permanente tratando de mejorar su propia formación.

4) Estereotipos de género en la investigación

Un aspecto que inicialmente no se ha tenido en cuenta en la investigación y sin embargo ha estado empapando todo el proceso de evaluación e intervención es el referido a la influencia de los estereotipos asociados al género a la hora de la evaluación y de la intervención; por ejemplo el papel mediador de las expectativas del profesorado respecto a los comportamientos característicos de chicas y chicos que pueden conllevar que se catalogue a una chica como agresiva por una conducta que no se cataloga como tal en un chico o que en el momento de la enseñanza se permita que los chicos sigan mostrando conductas en cierta manera agresivas porque son congruentes con el perfil masculino.

Desde luego estas limitaciones sugieren direcciones para futuras investigaciones, algunas ya apuntadas a lo largo de la discusión.

Para finalizar exponemos aquellas *Conclusiones* e *Implicaciones* teóricas o prácticas que se deducen de la presente investigación:

- 1ª) Es preciso que en las investigaciones referidas a los ámbitos socio-emocionales con infancia y adolescencia se planteen hipótesis y se hagan análisis de los resultados teniendo en cuenta la variable género ya que se aprecian pocos estudios a este respecto en nuestro país.
- 2ª) Es muy relevante el utilizar instrumentos de evaluación con las adecuadas garantías científicas de fiabilidad y validez, pero como en muchos casos esto no ocurre, es necesario investigar en este sentido.
- 3ª) Es necesario hacer adaptaciones del lenguaje de las pruebas de evaluación psicológica ya que el género femenino no existe en muchas de ellas.
- 4ª) Se ve necesario incorporar estrategias de observación directa para evaluar la conducta interpersonal ya que pueden compensar las limitaciones que supone la utilización de los autoinformes.
- 5^a) La asertividad se revela, según nuestros resultados, según un modelo bidimensional que tiene en cuenta la inhibición y la agresividad, lo que implica asumir nuevos planteamientos teóricos en este tópico.
- 6^a) Es menester dejar constancia de la necesidad de formación que el profesorado tiene en el área de las habilidades sociales, o más exactamente en todo el ámbito emocional e interpersonal, y tanto en la formación inicial como en la continua. Ello es especialmente urgente para el profesorado de secundaria
- 7^a) También se ve muy oportuno el formar al profesorado para que tome conciencia de su papel en la transmisión de estereotipos de género y desarrolle estrategias intencionales de compensación.

- 8ª) Se necesitan intervenciones amplias para que la competencia personal y social pueda desarrollarse adecuadamente; nuestra opinión es que estos temas se inserten de forma transversal en el currículo de las tres etapas educativas.
- 9^a) Las niñas y chicas no son inhibidas como habitualmente se venía afirmando y además son queridas y bien aceptadas en su grupo de referencia. Sin embargo el liderazgo y la visibilidad de las chicas en los grupos es menor que lo que ocurre con los chicos, por lo que sería muy útil estudiar que variables están en la base de esta invisibilidad.
- 10^a) La conducta agresiva en las chicas debe ser estudiada y revisada a la luz de los nuevos planteamientos de la agresividad relacional por lo que en futuras investigaciones sería imprescindible incluir este aspecto.

Por último indicar que aunque el PAHS se ha revelado eficaz para mejorar algunos aspectos de la competencia personal y social del alumnado de educación infantil, primaria y secundaria participante en esta investigación, queremos terminar enfatizando la necesidad de más investigaciones a este respecto a fin de determinar cuantitativamente los efectos y su impacto y tener la evidencia empírica aconsejable que nos permita seguir promoviendo la enseñanza de las relaciones interpersonales en la infancia y en la adolescencia. Y es que tenemos bastante claro que no queremos personas dominantes ni sumisas, sino asertivas que establezcan relaciones interpersonales eficaces y mutuamente satisfactorias.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abad, M. L. et al. (2003). Género y educación. La escuela coeducativa. Barcelona: Graó.
- Abecassis, M., Hartup, W., Haselager, G. J., Scholte, R. H., y Van Lieshout, C. F. (2002). Mutual antipathies and their significance in middle childhood and adolescence. *Child Development*, 73(5), 1534-56.
- Alario, T. et al. (1999). *Identidad y género en la práctica educativa*. Lisboa: Comissao para igualdade e para os direitos das mulheres.
- Alario, T., y García-Colmenares, C. (1997). Persona, género y educación. Salamanca: Amarú.
- Alson, S., y Romer, N. (1996). Girls and school conflict resolution. *Reclaiming Children and Youth: Journal of Emotional and Behavioral Problemas*, 5(2), 87-89.
- APA (2001). Publication Manual. 5a Edición. Whashinton: American Psychological Association..
- Arjona, C., Díaz, M., y Rizo, R. (1999). *Valores y género en el Proyecto de Centro*. Málaga: Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía.
- Arribas, M., Júdez, A., y Royo, M. (2001). Programa Valor. Programa educativo de actitudes y valores socioafectivos para prevenir comportamientos violentos en el ámbito social y familiar. Zaragoza: Instituto Aragonés de la Mujer y Asociación Aragonesa de Psicopedagogía.
- Asher, S. R., y Coie, J. D. (1990). *Peer rejection in childhood*. New York: Cambridge University Press.
- Askew, S., y Ross, C. (1991). Los chicos no lloran. Barcelona: Paidós.
- Ayala, A. I., y Mateo, P. (2002). *Educar en relación. Estereotipos y conflictos de género*. Zaragoza: Gobierno de Aragón y Ayuntamiento de Zaragoza.
- Azcona, C., y Huici, C. (1994). La coeducación en el proyecto educativo de centro. Ideas básicas. Pamplona: Instituto Navarro de la Mujer.
- Barberá, E. y. M. I. (2004). *Psicología y género*. Madrid: Pearson Educación.
- Barragán, F. (2002). (Coord), Educación en valores y género. Sevilla: Diada.
- Barragán, F. C. (2001). Violencia de género y curriculum. Un programa para la mejora de las relaciones interpersonales y la resolución de conflictos. Málaga: Aljibe.
- Becky, F. (1997). Discussing discrimination: children construction of sexism between pupils in primary school. British *Journal of sociology of Efucation*, 18(4), 519-532.
- Bem, S. (1983). Gender schema theory and its implications for child development: raising gender aschematic children in a gender schematic society. *Signs: Journal of women in culture and society*, 8, 598-616.
- Bem, S. (1984). Androgyny and gender schema theory: a conceptual and empirical integration. En R. A: Dienstbier y T. B. Sonderegger (Eds.). *Nebraska Symposium on Motivation*. Vol. 34, pp. 179-226. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Berk, L. 1999). Desarrollo del niño y del adolescente. Madrid: Prentice Hall Iberia.
- Berk, L. E. (1999). Desarrollo de las diferencias entre los sexos y de los roles de género. En Laura E.

- Berk*Desarrollo del niño y del adolescente* (pp. 679-730). Madrid: Prentice Hall.
- Berner, M. L., Fee, V. E., y Turner, A. D. (2001). A multi-component social skills training program for pre-adolescent girls with few friends. *Child and Family Behavior Therapy*, 23(2), 1-18.
- Bisquerra, R. (2000). Educación emocional y bienestar. Barcelona: Praxis.
- Caballo, V. E. (2002). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid: Siglo Veintiuno. (1ª ed., 5ª reimp.)
- Calvo, A. J., González, R., y Martorell, C. (2001). Variables relacionadas con la conducta prosocial en la infancia y adolescencia: personalidad, autoconcepto y género. *Infancia y Aprendizaje*, 93, 95-111.
- Campbell, D., y Stanley, J. (1978). *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Cardenal, V., Díaz, J. F. (2000). Diferencias según sexo en autoestima y en su asociación con otras variables psicológicas en adolescentes. *Psicología Educativa*, 6(2), 105-128.
- Casado, M. L., de Benito, M. P., Francia, M. V., González, B., Monjas, M. I., Peinado, L., Rodríguez, M. I. (1998). Cómo podemos solucionarlo. En VVAAAprender a vivir juntos (Educación para la convivencia) (pp. 70-83). Madrid: Santillana.
- Casco, B. (2002). Propuestas didácticas para el profesorado de primaria: Prevenir la violencia contra las mujeres desde las aulas. Madrid: Dirección General de la Mujer.
- Castanyer, O. (1996). La asertividad: Expresión de una sana autoestima. Bilbao: DDB.
- Castanyer, O. y Ortega, E. (2002). Asertividad y Autoestima. En M. I. Monjas (Coord), *La competencia personal y social: presente y futuro* (pp. 119-128). Valladolid: Autora. Jornadas de Habilidades Sociales.
- Castanyer, O., y Ortega, E. (2001). ¿Por qué no logro ser asertivo? Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Cava, M. J., y Musitu, G. (2002). La convivencia en la escuela. Barcelona: Paidós.
- Cerezo, F. (2001). *La violencia en las aulas*. Madrid: Pirámide.
- Crick, N. R., Nelson, D. A. (2002). Relational and physical victimization within friendships: nobody told me there'd be friends like these. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30(6), 599-607.
- Crick, N. R., y Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender and social-psychological adjustment. *Child Development*, 66, 710-722.
- Delval, J. (1995). El desarrollo humano. Madrid: Siglo XXI.
- Díaz-Aguado, M. J. (2002). Prevenir la violencia contra las mujeres: construyendo la igualdad (Programa para educación secundaria. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Díaz-Aguado, M. J. (2003). Adolescencia, sexismo y violencia de género. *Papeles Del Psicólogo*, 23(84), 35-44.
- Díaz-Aguado, M. J., y Martínez-Arias, R. (2001). La construcción de la igualdad y la prevención de la violencia contra la mujer desde la educación. Madrid: Instituto de la Mujer. Serie Estudios nº 73.
- Etxebarría, I., Apodaca, P., Eceiza, A., Fuentes, M. J., y Ortíz, M. J. (2003). Diferencias de género en emociones y en conducta social en la edad escolar. *Infancia y Aprendizaje*, 26(2), 147-161.
- Fabra, M. L. (1996). *Ni resignadas ni sumisas. Técnicas de grupo para la socialización asertiva de niñas y chicas*. Barcelona: ICE de la Universidad Autónoma.
- Ferrer, V., y Bosch, E. (2004). Violencia contra las mujeres. En E. Barberá, y I. Martínez (Coord), *Psicología y Género* (pp. 242-270). Madrid: Pearson Educación.

- Francis, B. (1997). Discussing discrimination: Children's construction of sexism between pupils in primary school. *British Journal of Sociology of Education*, *18*(4), 519-532.
- Garaigordobil, M. (2001). Intervención con adolescentes: Impacto de un programa en la asertividad y en las estrategias cognitivas de afrontamiento en situaciones sociales. *Psicología Conductual*, 9(2), 221-246.
- Garaigordobil, M., Cruz, S., Pérez, J. I. (2003). Análisis correlacional y predictivo del autoconcepto con otros factores conductuales, cognitivos y emocionales de la personalidad durante la adolescencia. *Estudios De Psicología*, 24(1), 113-134.
- García, A. (2001). Métodos Avanzados de Estadística Aplicada: I Métodos Clásicos II Métodos Robustos y de Remuestreo. UNED: Madrid.
- Gardner, H. (1995). Inteligencias múltiples. Barcelona: Paidós.
- Gillis, J.S. (1997). CAS Cuestionario de Ansiedad Infantil. Madrid: TEA.
- Goldstein, A. P., Sprafkin, R. P., Gershaw, N. J., y Klein, P. (1989). *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia*. Barcelona: Martínez Roca.
- Goleman, D. (1996). La inteligencia emocional. Barcelona: Kairós.
- Hay, I., y Ashman, A. F. (2003). The development of adolescents' emotional stability and general self-concept: the interplay of parents, peers and gender. *International Journal of Disability, Development and Education*, 50(1), 77-91.
- Hernández, G., y Jaramillo, C. (2004). *Tratar los conflictos en la escuela sin violencia*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Herranz, A. (2002). Una propuesta didáctica para prevenir la violencia. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Hoffman, L., Paris, S. y Hall, E. (1995). *Psicología del desarrollo hoy*. Vol. 1 Madrid: McGraw-Hill Interamericana.
- Houck, G. M., y Stember, L. (2002). Small group experience for socially withdrawn girls. *Journal of School Nursing*, 18(4), 206-211.
- Hubbard, J. A. (2001). Emotion expressión processess in children's peer interaction: The role of peer rejection, aggression and gender. *Child Development*, 72(5), 1426-1438.
- Hundert, J. (1995). Enhacing social competence in young students. Austin, TX: Pro-ed.
- Inglés, C. J. (2003). *Programa PEHIA. Enseñanza de habilidades interpersonales para adolescentes*. Madrid: Pirámide.Verderber, R. F. (2000). *Comunicación oral efectiva*. México: Thomson.
- Jaramillo, C. (1999). Formación del Profesorado: Igualdad de oportunidades entre chicas y chicos. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Jiménez, M. (2000). Las relaciones interpersonales en la infancia. Sus problemas y soluciones. Málaga: Aljibe.
- Johansen, S. (1980). The Welch-James approximation of the distribution of the residual sum of squares in weighted linear regression. Biometrika 67, 85-92
- Jourdan, C. (2000). Las relaciones en la escuela. En VVAA *Educar en relación* (pp. 9-25). Madrid: Instituto de la Mujer.
- La Greca, A. M., López, N. (1998). Social anxiety among adolescents: Linkages with peer relations and friendships. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 26, 83-94. Cosas de género en p. 84 y 88. Tengo el artículo
- Lagarde, M. (2001). Claves feministas para la autoestima de las mujeres. Madrid: Horas y horas.

- Lindenfield, G. (2000). *La mujer positiva: Desarrolla el optimismo y la creencia en ti misma*. Barcelona: Neo-Person.
- López, E. (2003). Educación emocional: Programa para 3-6 años. Barcelona: Cisspraxis.
- López, F., Apodaca, P., Etxeberría, I., Fuentes, M.J. y Ortiz, M.J. (1998). Conducta prosocial en preescolares. *Infancia y Aprendizaje*. 82, 45-61.
- López, F., Etxebarria, I., Fuentes, Mª J. y Ortiz, Mª J. (1999). *Desarrollo afectivo y social*. Madrid: Pirámide.
- Lutz, S. E. y Ruble, D. N. (1995). Children and gender prejudice: context, motivation, and the development of gender conception. En R. Vasta (Ed.). *Annals of child development*. Vol. 10, pp. 131-166. London: Jessica Kingsley.
- Manassero, M. A., y Vázquez, A. (2002). Los estereotipos de género y el lenguaje en los libros de texto de ciencias. *Cultura y Educación*, *14*(4), 415-429.
- Merrell, K. W., Gimpel, G. A. (1998). Social skills of children and adolescents: Conceptualization, assessment, treatment. Mahwa, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.
- Michelson, L., Sugai, D. P., Wood, R. P., y Kazdin, A. E. (1987). *Las habilidades sociales en la infancia*. Barcelona: Martínez Roca.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (1992). *Transversales. Educación para la igualdad de oportunidades de ambos sexos*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Monjas, M.ª I. (1992). La competencia social en la edad escolar. Diseño, aplicación y validación del "Programa de Habilidades de Interacción Social". Tesis doctoral no publicada, Universidad de Salamanca, Salamanca.
- Monjas, M.^a I. (1994). Evaluación de la competencia social y las habilidades sociales en la edad escolar. En M. A. Verdugo (Dir), *Evaluación curricular. Una guía para la intervención psicopedagógica* (pp. 423-497). Madrid: Siglo Veintiuno.
- Monjas, M. a I. (2001). La timidez en la infancia y en la adolescencia. Madrid: Pirámide. (1a ed., 1a reimp.).
- Monjas, M.^a I. (2002). *La competencia personal y social: Presente y futuro. Jornadas sobre habilidades sociales.* Valladolid: Autora.
- Monjas, M.ª I. (2004). ¿Mi hijo es tímido?. Madrid: Pirámide.
- Monjas, M.ª I. y Ruiz, I. (2004). La competencia emocional de las víctimas del maltrato entre iguales. En M.ª I. Fajardo, M.ª I. Ruíz, A. Ventura, F. Vicente*Infancia y adolescencia: Desarrollo psicológico y propuestas de intervención* (pp. 421-428). Badajoz: PSICOEX. bullying.
- Monjas, M.ª I., García, B., Elices, J. A., y de Benito, P. (2004). ¿Son las niñas menos asertivas que los niños? En M. I. Fajardo, M. I. Ruíz, A. Ventura, y F. Vicente*Infancia y adolescencia: Desarrollo psicológico y propuestas de intervención* (pp. 69-73). Badajoz: PSICOEX.
- Monjas, M.^a I., García, B., Elices, J. A., y Francia, V. (2004). ¿Las niñas son inhibidas y los niños agresivos? En F. Miras, N. Yuste, y F. Valls (Coord), *Calidad Educativa* (pp. 183-189). Almería: Universidad de Almería y Asociación de Psicología, Educación y Psicopedagogía.
- Monjas, M.ª I., Verdugo, M. A., Arias, B. (1995). Eficacia de un Programa para enseñar habilidades de interacción social a alumnado con necesidades educativas especiales en Educación Infantil y Primaria. *Siglo Cero*, 26(6), 15-27.

- Monjas, M.ª I., y Avilés, J. M. (2003). *Programa de sensibilización contra el maltrato entre iguales*. Valladolid: Junta de Castilla y León y REA (Asociación castellano-leonesa para la defensa de la infancia y la juventud).
- Monjas, Mª I. (2002). Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS) para niños y adolescentes. Madrid: CEPE. (1ª ed., 6ª reimp.)
- Monjas, Mª I., y González, B. (2000). (Dir), *Las habilidades sociales en el currículo*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE).
- Moya, M. (Coord.) (1999). Prácticas de Psicología Social. Madrid: UNED.
- Muñoz, J. M., Carreras, M. R., y Braza, F. (2002). Diferencias sexuales en el comportamiento social preescolar. En M. I. Fajardo, M. I. Ruíz, A. Ventura, F. Vicente, y J. A. Julve. *Psicología de la Infancia y de la Adolescencia* (pp. 133-142). Badajoz: PSICOEX.
- Navarro, E. (2004). Género y relaciones personales íntimas. En E. Barberá, y I. Martínez (Coord), *Psicología y Género* (pp. 171-192). Madrid: Pearson Educación.
- Newcomb, A. F., Bukowski, W. M., y Pattee, L. (1993). Children's peer relations: A meta-analytic review of popular, rejected, neglected, and average sociometric status. *Psychological Bulletin*, *113*(1), 99-128.
- Ortega, R., y del Rey, R. (2003). La violencia escolar. Estrategias de prevención. Barcelona: Graó.
- Ortiz, M. J., Aguirrezabala, E., Apodaka, P., Etxebarria, I., Lópex, F. (2002). Características emocionales, funcionamiento social y satisfacción social en escolares. *Infancia y Aprendizaje*, 25(2), 195-208.
- Peleteiro, I., y Gimeno, A. (2000). La transmisión de los modelos femenino y masculino en los libros de enseñanza obligatoria. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Piers, E., y Harris, D. (1969). *The Piers-Harris children self concept scale: Manual.* Nashville, Tenn: Counselor Recording and Tests.
- Ready, D. (2001). Spice Girls, Nice Girls, Girlies and Tomboys: Gender discourses, girls'cultures and femininities in the primary classroom. *Gender and Education*, 13(2), 53-66.
- Renom, A. (2004). Educación emocional. Programa para Educación Primaria (6-12 años). Barcelona: Cisspraxis.
- Rigby, K. (1998). Gender and bullying in the schools. En P. T. Slee, y K. Rigby (Ed), *Children's peer relations* (pp. 47-59). London: Routledge.
- Rose, A. J. (2002). Co-rumination in the friendships of girls and boys. *Child Development*, 73(6), 1830-1843.
- Ruiz, I. y Monjas, M.ª I. (2004). Bullying y género: ¿las cosas están cambiando? En Miras, F., Yuste, N y Valls, F. *Calidad Educativa*. (pp. 462-472). Almería: Universidad de Almería. Dpto. de Psicología Evolutiva y de la Educación y Asociación de Psicología, Educación y Psicopedagogía.
- Russell, A., y Owens, L. (1999). Peer estimates of school-aged boys' and girls' agression to same-and cross-sex targets. *Social Development*, 8(3), 364-379.
- Rys, G. S., y Bear, G. G. (1997). Relational aggression and peer relation: Gender and developmental issues. *Merrill Palmer Quarterly*, 43(1), 87-106.
- Salmivalli, C., Kaukiainen, A., y Lagerspetz, K. (1998). Aggression in the social relations of school-aged girls and boys. En P. T. Slee, y K. Rigby (Ed), *Children's peer relations* (pp. 60-75). London: Routledge.
- Salmivalli, C., Kaukiainen, A., y Lagerspetz, K. (2000). Aggression and sociometric status among peers: Do gender and type of aggression matter? *Scandinavian Journal of Psychology*, 41(1), 17-24.

- Sastre, G., y Moreno, M. (2004). Una perspectiva de género sobre conflictos y violencia. En E. Barberá, y I. Martínez (Coord), *Psicología y Género* (pp. 121-143). Madrid: Pearson Educación.
- Sebanc, A. M., Pierce, S. L., Cheatam, C. L., y Gunnar, M. R. (2003). Gendered social worlds in preschool: dominance, peer acceptance and assertive social skills in boys'and girls'peer groups. *Social Development*, 12(1), 91-106.
- Shaffer, D. R. (2000). Diferencias sexuales, desarrollo de papeles de género y sexualidad. En D.R. Shaffer*Desarrollo social y de la personalidad* (pp. 245-289). Madrid: Thomson-Paraninfo.
- Slee, P. T., y Rigby, K. (1998). Children's peer relations. London/New York: Routledge.
- Smith, M. J. (1975). Cuando digo No, me siento culpable. Barcelona: Grijalbo.
- Sneed, C. D. (2002). Correlates and implications for aggreableness in children. *Journal Psychol?*, 136(1), 59-67.
- Spielberger, C. D. (1989). STAIC. Cuestionario de autoevaluación. Ansiedad estado-rasgo en niños. Madrid: TEA.
- Stevenson-Hinde, J., y Glover, A. (1996). Shy girls and boys: a new look. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 37(2), 181-187.
- Sureda, I. (2001). Cómo mejorar el autoconcepto. Programa de intervención para la mejora de las habilidades socio-personales en alumnos de Secundaria. Madrid: CCS.
- Trianes, Mª V., Muñoz, A. y Jiménez. M. (1997). *Competencia social: su educación y tratamiento*. Madrid: Pirámide.
- Trianes, M^a V., y Fernández-Figarés, M. C. (2001). *Aprender a ser personas y a convivir. Un programa para Secundaria*. Bilbao: Desclée.
- Trujillo, F., y Fortes, M. R. (2002). (Eds), Violencia doméstica y coeducación. Barcelona: Octaedro.
- Urruzola, M. J. (2003). *Guía para chicas 1. Guía para andar por casa*. Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer.
- Urruzola, M. J. (2003). *Guía para chicas 2. Cómo prevenir y defenderte de agresiones*. Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer.
- Urruzola, M. J. et al. (1996). *Transversalidad desde la educación no sexista. Jornadas*. Pamplona: Instituto Navarro de la Mujer.
- Vélez, E. et al. (2003). La intervención escolar en la construcción de género. Málaga: Consejería de Educación.
- Verdugo, M. A. (1997). Programa de Habilidades Sociales. Salamanca: Amarú.
- VVAA. (2000). Género y Psicología. Papeles del Psicólogo, 75, 1-55.
- Williams, J. E. y Best, D.L. (1990). *Measuring sex stereotypes: a multination study*. Newbury Park, CA: Sage.

APÉNDICES

APÉNDICE 1

EL PROGRAMA DE ASERTIVIDAD Y HABILIDADES SOCIALES (PAHS)

MUESTRA DE FICHAS DE TRABAJO

APÉNDICE 1.

PROGRAMA DE ASERTIVIDAD Y HABILIDADES SOCIALES (PAHS):

MUESTRA DE FICHAS DE TRABAJO

- 1.1. Ficha de trabajo de la Habilidad 7: Cosas Positivas
- 1.2. Literatura infantil y juvenil para el Programa de Asertividad y Habilidades Sociales (PAHS):
 - 1.2.1. Bibliografía de Literatura infantil y juvenil
 - 1.2.2. Muestra de Fichas de lectura de Literatura infantil y juvenil

APÉNDICE 1.1.

FICHA DE TRABAJO HABILIDAD 7: COSAS POSITIVAS

Programa de Habilidades Sociales

Módulo IV. Habilidades de interacción social positiva

HABILIDAD 7: COSAS POSITIVAS

OBJETIVOS

- > Para *Educación Infantil*:
- Estimular que los/as niños/as se digan cosas positivas a ellos mismos
- Estimular que digan cosas positivas a las y los demás
- > Para *Educación Primaria*:
- Acostumbrar a los niños y niñas a que se digan cosas positivas a ellos/as mismos/as
- Estimular que digan cosas positivas a las y los demás
- > Para *Educación Secundaria*:

Acostumbrarse a decirse cosas positivas cumplidos a uno/a mismo/a

Decir cosas positivas a l@s compañer@s.

Que respondan adecuadamente a los elogios y alabanzas que les hacen

Conocer algunas de sus cualidades, logros, puntos débiles y fuertes

Que se acepten y se valoren

INTRODUCCIÓN

El bienestar personal y la adecuada competencia interpersonal están muy relacionados con los aspectos positivos de la convivencia, el clima interpersonal agradable y cordial y la aceptación positiva de uno/a mismo/a. Estos aspectos tienen mucho que ver con cómo la persona se siente y se valora, con su autoestima y también con cómo se comporta y se relaciona con las demás personas.

Cuando hablamos de **cosas positivas** en esta habilidad nos vamos a referir a 3 aspectos:

- 1) Auto-diálogo y autoafirmaciones positivas: pensar en positivo sobre uno/a mismo/a
- 2) Hacer cumplidos, elogios... a otras personas
- 3) Recibir los cumplidos y alabanzas que nos hacen otras personas
- 1) Auto-diálogo y autoafirmaciones positivas: pensar en positivo sobre uno/a mismo/a

Supone tener la costumbre y crearse el hábito de hablarse en positivo, de utilizar un diálogo interno de ánimo, apoyo, estímulo y refuerzo.

Las Autoafirmaciones son verbalizaciones positivas sobre uno mismo. Hacer Autoafirmaciones Positivas significa decir cosas positivas de uno mismo, cosas agradables y bonitas que uno tiene, que uno ha logrado, cosas en las que se está esforzando. Las afirmaciones positivas pueden decirse a uno mismo (es el lenguaje interno, lo que uno se habla y se dice a sí mismo en distintas ocasiones) y pueden decirse ante otras personas cuando nos relacionamos con ellas. Se suele tener un pudor mal entendido y cierto reparo para hacerlo porque se piensa uno que va a resultar orgulloso y arrogante, pero a veces hay que decirlo delante de los demás en los momentos oportunos y de la forma adecuada.

Pensar y hablar positivamente sobre uno mismo construye la confianza del niño y favorece su autoestima positiva, lo cual contribuye a una adecuada interacción social con los demás.

Para ayudar en todo este proceso de resaltar y apoyar lo positivo, conviene que el alumnado se centre en distintos ámbitos o áreas: algo del cuerpo, de la mente, de la forma de ser, algo que hacemos mejor que otros, algo que nos gusta de nosotros mismos, cosas de las que estamos orgullosos, cosas que hemos conseguido con esfuerzo.

En estas habilidades se incluye también el aprendizaje de estrategias para disminuir las verbalizaciones negativas que uno se dice a sí mismo.

2) Hacer cumplidos, elogios... a otras personas

Significa decir algo agradable a otra persona. Supone decirle que te gusta algo que esa persona tiene o algo que esa persona ha hecho o dicho. Puede ser algo referente a su aspecto, algo que esa persona dice, algo que esa persona hace o algo que ha logrado.

Alabamos a los demás cuando hacemos un cumplido, un comentario de elogio, hacemos una afirmación positiva, alabamos, felicitamos, decimos un piropo o damos la enhorabuena. Y también cuando hacemos un gesto de apoyo, un guiño cómplice o una mirada de aprobación.

Es muy importante saber alabar a los otros y hacerlo a menudo porque la gente que recibe elogios se encuentra a gusto con quien le elogia y tiende a estar más veces con él. Si alabamos a otra persona, esa persona querrá estar con nosotros y ser amigo nuestro; las personas que dicen cosas agradables a los demás, tienen muchos amigos y caen muy bien a las otras personas. Los elogios indican que ofrecemos a los demás afecto, aceptación, aprecio, atención, aprobación y agrado, todo lo cual facilita el acercamiento. Por otra parte, si no decimos elogios a los compañeros y compañeras y sobre todo si decimos cosas negativas, los demás no querrán estar con nosotros y tenderán a evitarnos y rechazarnos.

A lo largo de la práctica de estas habilidades, conviene dejar claro la necesidad de ser sinceros, honestos y justos cuando alabamos a los demás; desde luego no hay que ser falsos ni tampoco muy exagerados.

3) Recibir los cumplidos y alabanzas que nos hacen otras personas

Saber recibir adecuadamente y aceptar las alabanzas, cumplidos y cosas positivas que nos digan los demás es bastante importante porque hará que la otra persona se sienta bien. Es necesario

que reaccionemos adecuadamente, sonriendo, apreciándolo (¡sin minimizarlo ni hacer como si no hubiera existido!) y se lo agradezcamos.

Los elogios que nos hacen nos ayudan a conocer nuestros valores, capacidades... y qué cosas nuestras gustan a las demás personas. Hay que aprovecharlos ya que ¡engordan la autoestima!

PUNTOS PARA EL DIÁLOGO Y LA REFLEXIÓN

- ¿QUÉ ES LA HABILIDAD DE decir y recibir cosas positivas?
- ¿PARA QUÉ SIRVE (A UN NIÑO O ADOLESCENTE) LA HABILIDAD DE decir y recibir cosas positivas?
- ¿CUÁNDO, DÓNDE, CON QUIÉN ES APROPIADO/ NO ES APROPIADO PONER EN JUEGO LA HABILIDAD DE decir y recibir cosas positivas?

GUÍA PARA PRACTICAR LA HABILIDAD DE Decir y recibir Cosas Positivas

Para hacer Autoafirmaciones positivas ante otras personas hay que:

- 1°. Determinar si es momento y lugar apropiado para decir algo positivo sobre un@ mism@.
- 2°. Decir una frase o expresión verbal que afirme algo agradable de un@ mism@.
 - Sí, soy muy trabajadora; he trabajado duro y lo he logrado.
- 3°. Lenguaje corporal y comunicación no-verbal acorde a la expresión verbal; por ejemplo: contacto ocular, expresión facial agradable, tono de voz firme, pero cordial, cercanía al interlocutor.
- 4°. Ser sincer@, honest@ y just@ con las cosas positivas que se dicen de un@ mism@.

Para fomentar el **Diálogo interno positivo**, es decir las veces en que uno se dice a sí mismo cosas positivas (y por tanto reducir el número de veces que uno se dice cosas negativas y desagradables), es aconsejable:

- 1º. Decirse y/o escribir una lista de cosas positivas de uno mismo.
- 2°. Leer frecuentemente la lista de mis cosas positivas.
- 3°. Aumentarla cada día con nuevas cosas agradables y positivas.
- 4°. Cada vez que se comienza a pensar algo negativo de uno mismo, se para el pensamiento y rápidamente se cambia a una cosa positiva.

Para Alabar a otra persona es preciso:

1°. Mirar a la otra persona y sonreírla.

- 2°. Decir una frase o comentario de elogio y alabanza especificando qué alabas; por ej. tienes una mochila preciosa; ¡qué bien has hecho el trabajo de matemáticas!.
- 3°. Acompañar la frase con gestos, expresión facial, etc. acorde con lo que dices; por ej.: sonrisa, entonación de admiración, palmada en el hombro guiño, de ojos...
- 4°. Ser sincer@, honest@ y just@. Hay que alabar de acuerdo a lo que de verdad pensamos y sentimos

Para **Recibir cumplidos y elogios**, es adecuado:

- 1°. Permitir que la otra persona sepa que te gusta y aprecias lo que te dice.
- 2°. Comunicar a la otra persona que te agrada lo que te dice:
 - Sonreír y mirar a la otra persona
 - Decir una frase de agradecimiento
 - Expresar lo feliz que te sientes
 - 3°. Si lo crees honestamente, discrepar de la alabanza, pero agradecer que la otra persona te haya hecho el cumplido.

EJEMPLOS SUGERIDOS PARA EL MODELADO Y PARA LA PRÁCTICA

> Para *Educación Infantil*:

- La profesora va diciendo una cosa positiva a cada nin@ de forma que observen muy diversos modos de alabar a los otros: distintas frases, distintos gestos, distintas entonaciones de voz y distintos motivos para elogiar.
- Algunos ejemplos para modelar:
 - Tu mejor amigo ha hecho un dibujo muy bonito.
 - La profesora se ha cortado el pelo y está muy guapa. Quieres decírselo.

> Para *Educación Primaria*:

La profesora o profesor establece un diálogo:

- «Santi, ¿cómo te sientes cuando te elogian algo tuyo?. Carmen, ¿qué sientes cuando te dicen ¡qué trabajo más fenomenal has hecho!?, ¿te gusta oír cosas positivas sobre ti?
- ¿Crees que es importante para tí decir cosas positivas a los demás?, ¿por qué?, ¿qué pasaría si siempre estuvieras diciendo cosas desagradables y negativas a los demás?

150

- ¿Cómo te sientes al decir cosas positivas a los demás?, ¿a quién le da "corte" alabar a los demás?, ¿por qué?».

La profesora va diciendo una cosa positiva a cada niñ@ de forma que observen muy diversos modos de alabar a los otros: distintas frases, distintos gestos, distintas entonaciones de voz y distintos motivos para elogiar.

Algunos ejemplos para modelar:

- Tu mejor amigo ha escrito un cuento muy bonito, pero una niña se ha reído cuando lo leía y ha dicho que le parecía "muy cursi".
- La profesora se ha cortado el pelo y está muy guapa. Quieres decírselo.
- Te entrega la profesora un control de matemáticas y tienes muy buena nota.
- Habéis estado haciendo un dibujo y a tu compañero le ha quedado fenomenal.

> Para *Educación Secundaria*:

La profesora o profesor establece un diálogo:

- «Santi, ¿cómo te sientes cuando te elogian algo tuyo?. Carmen, ¿qué sientes cuando te dicen ¡qué trabajo más fenomenal has hecho!?, ¿te gusta oír cosas positivas sobre ti?
- ¿Crees que es importante para tí decir cosas positivas a los demás?, ¿por qué?, ¿qué pasaría si siempre estuvieras diciendo cosas desagradables y negativas a los demás?
- ¿Cómo te sientes al decir cosas positivas a los demás?, ¿a quién le da "corte" alabar a los demás?, ¿por qué?».

La profesora va diciendo una cosa positiva a cada niñ@ de forma que observen muy diversos modos de alabar a los otros: distintas frases, distintos gestos, distintas entonaciones de voz y distintos motivos para elogiar.

Algunos ejemplos para modelar:

- Tu mejor amigo ha escrito un cuento muy bonito, pero una niña se ha reído cuando lo leía y ha dicho que le parecía "muy cursi".
- La profesora se ha cortado el pelo y está muy guapa. Quieres decírselo.
- Te entrega la profesora un control de matemáticas y tienes muy buena nota.
- Habéis estado haciendo un dibujo y a tu compañero le ha quedado fenomenal.

OTRAS ACTIVIDADES /ACTIVIDADES DE LÁPIZ Y PAPEL

> Para *Educación Infantil*:

- ⇒ A lo largo de la mañana, el/la profesor/a va diciendo cosas positivas de cada niñ@ y les pide que estén atent@s a las cosas positivas de los demás. En el momento de la asamblea, la profesora mete en una caja una foto o una tarjeta con el nombre de cada niño o niña. Después cada niño coge una foto o tarjeta y tiene que decir algo positivo del compañero que le haya tocado. El compañero responde adecuadamente: Gracias y sonríe, le da un beso o le choca los cinco.
- ⇒ Fichas de lápiz y papel Educación Infantil:
 - Me gusta como soy
 - Es que no acierto ni una
- ⇒ Literatura Infantil y Juvenil aconsejable para trabajar esta habilidad en Educación Infantil:
 - Me gusta como soy (N. Carlson)
 - Margarita metepatas

> Para *Educación Primaria*:

- ⇒ Fichas de lápiz y papel Educación Primaria:
 - Me gusta como soy
 - Negativo y positivo
 - Dibuja una secuencia de 3 viñetas en las que se vea como recibes una alabanza o elogio de un compañero o compañera o de una persona adulta:
 - La 1^a viñeta: Situación y personas que intervienen
 - La 2ª viñeta: Te dicen el elogio o alabanza
 - La 3^a viñeta: Agradeces el elogio que te han hecho.
- ⇒ Literatura Infantil y Juvenil aconsejable para trabajar esta habilidad en Educación Primaria:
 - Me gusta como soy (N. Carlson)
 - Margarita metepatas
 - El gato del mago
 - Frederick
 - Historia de un erizo (A. Balzola)

> Para *Educación Secundaria*:

- ⇒ Fichas de lápiz y papel Educación Secundaria:
 - Yo soy especial, yo soy únic@, yo valgo mucho

- Cosas positivas de mis compañer@s
- Lista de mis éxitos personales
- ⇒ Literatura Infantil y Juvenil aconsejable para trabajar esta habilidad en Educación Secundaria:
 - Chocolate amargo (M. Pressler)
 - Laluna.com (C. Santos)
 - Raquel (I.C. Simó)

EJEMPLOS SUGERIDOS DE TAREAS

> Para *Educación Infantil:*

- > Durante la semana intenta ser consciente de tus actos y felicítate a ti mismo/a cuando algo, por pequeño que sea, te salga bien.
- ➤ Soy detective. Durante la semana, descubrir 2 cosas positivas de cada compañero o compañera y decírselo.

> Para *Educación Primaria*:

- > Durante la semana intenta ser consciente de tus actos y felicítate a ti mismo/a cuando algo, por pequeño que sea, te salga bien.
- Soy detective. Durante la semana, descubrir 2 cosas positivas de cada compañero o compañera y decírselo.

> Para *Educación Secundaria*:

- ➤ Durante la semana intenta ser consciente de tus actos y felicítate a ti mismo/a cuando algo, por pequeño que sea, te salga bien.
- > Busca tres situaciones en las que puedas decir algo positivo a un compañero o compañera y, jadelante!, alábalo.

IDEAS PARA RECORDAR

> Para *Educación Infantil:*

- ❖ Hay que pensar en positivo sobre un@ mism@
- ❖ La persona que dice cosas positivas a las y los demás, resulta agradable.
- Cuando me dicen algo positivo, tengo que agradecerlo

*

> Para *Educación Primaria*:

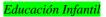
- ❖ Hay que pensar en positivo sobre un@ mism@
- ❖ La persona que dice cosas positivas a las y los demás, resulta agradable.
- Cuando me dicen algo positivo, tengo que agradecerlo

*

> Para Educación Secundaria:

- ❖ Hay que pensar en positivo sobre un@ mism@
- ❖ La persona que dice cosas positivas a las y los demás, resulta agradable.
- Cuando me dicen algo positivo, tengo que agradecerlo

*



ME GUSTA COMO SOY



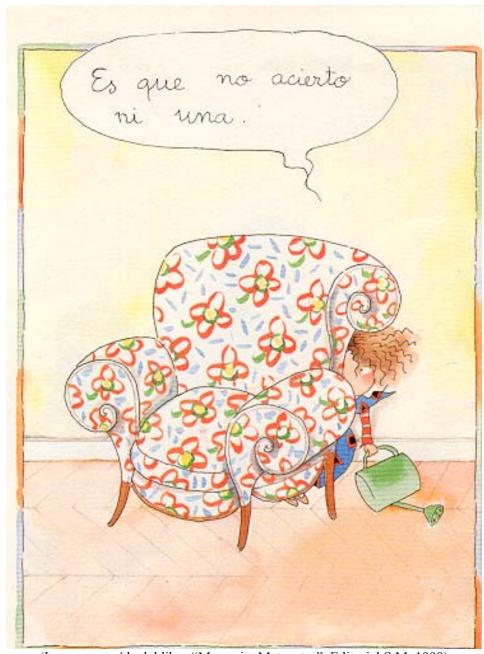
(Imágenes tomadas de "me gusta como soy" de N. Carlson)

OBSERVA Y COMENTA

- 1°. ¿Qué cosas la gustan a la cerdita de sí misma?
- 2°. ¿Qué cosas te gustan de ti mismo o de ti misma?
- 3°. ¿Qué cosas son las que más te gustan de tus amigos y amigas de la clase?



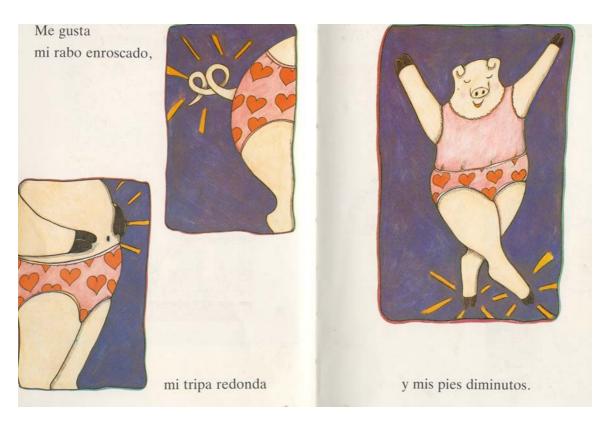
NO ACIERTO NI UNA



(Imagen extraída del libro "Margarita Metepatas". Editorial S.M. 1998)

Partir de la lámina y comentarla con los niños y niñas. Si es posible, continuar leyéndoles el cuento "Margarita Metepatas". A continuación se entablará un diálogo que derivará en lo importante que es decirnos cosas positivas a nosotros/as mismos/as y a los y las demás.

ME GUSTA COMO SOY



(Imágenes tomadas de "me gusta como soy" de N. Carlson)

OBSERVA Y COMENTA

- 1°. ¿Qué cosas la gustan a la cerdita de sí misma?
- 2°. ¿Qué cosas te gustan de ti mismo o de ti misma?
 - > de tu cuerpo
 - > de tu forma de ser
 - > de tu conducta y lo que haces
- 3°. ¿Qué cosas son las que más te gustan de tus amigos y amigas de la clase?
 - > de su cuerpo

- > de su forma de ser
- > de su conducta y lo que hacen

NEGATIVO Y POSITIVO

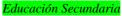
1°. Une cada palabra con su contraria

Inestable
Temeroso/a
Tacaño/a
Desequilibrado/a
Pesimista
Antipático/a
Dependiente
Incapaz

Optimista
Simpático/a
Autónomo/a
Equilibrado/a
Generoso/a
Estable
Capaz
Valiente

- 2°. Haz una lista de Frases negativas que te dices a ti mismo/a. Posteriormente convierte cada frase negativa en positiva o, por lo menos, en una formulación objetiva.
 - Soy un desastre >>> A veces las cosas no me salen bien
 - Soy tonta >>> En clase de matemáticas, me cuesta trabajo razonar los problemas
 - Soy un manazas >>> No se me da bien la Plástica
 - Nadie me quiere >>> Mi mejor amigo se ha enfadado conmigo hoy

_





Mis principales cualidades son:

>	FÍSICAS-CORPORALES
-	
-	
-	

MENTALES

FORMA DE SER

FORMA DE ACTUAR

-

> OTRAS

COSAS POSITIVAS DE MIS COMPAÑERAS Y COMPAÑEROS

- 1°. Añade más cosas positivas en los cuadros
- 2°. Escribe cosas positivas de tus <u>compañer@s</u> de clase
- 3°. Vete comentando con cada un@ lo que has puesto diciéndoles por qué lo crees así.

Optimista	Trabajador/a	Alegre	Gracios@
Responsable	Valiente	Amable	Inteligente
Simpátic@	Buen/a compañer@	Chistos@	List@
	Guap@	Divertid@	
	Sonriente	Generos@	

Me gusta <i>graciosa</i>	.Natalia 	porque es	intel	igente	у
Me gusta tranquilo	.Joaquín	.porque es .	gene	eroso	у
Me gusta		porque es .			у
Me gusta		porque es .			y
Me gusta		porque es .			y
Me gusta		porque es .			y
Me gusta		porque es .			y
Me gusta		porque es .			y
Me gusta		porque es .			у

Me gusta	porque es y
Me gusta	porque es y

(puedes escribir más a la vuelta de esta hoja)

165

Educación Secundaria

LISTA DE MIS ÉXITOS

\Rightarrow	Escribe tus éxitos o logros con <u>l@s</u> compañer@s de clase
	-
	-
	-
	-
\Rightarrow	Escribe tus éxitos o logros en los estudios
	-
	-
	-
	-
\Rightarrow	Escribe tus éxitos o logros con tu familia
	-
	-
	-
	-
\Rightarrow	Escribe tus éxitos o logros con tus amig@s
	-
	-
	-
	-
\Rightarrow	Escribe algunas cosas que te han salido bien en los últimos días
	-

_

-

_

APÉNDICE 1.2

Bibliografía para el PAHS

APÉNDICE 1.2.1.

BIBLIOGRAFÍA DE LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL

EDUCACIÓN INFANTIL

Alfano, L. L., y Baronian, J. B. (?). Julio dice por favor. Madrid: SM (hasta 6 años).

Keselman, D. (1999). Nadie quiere jugar conmigo. Madrid: SM (hasta 7 años)

Leaf, M. (1978). Ferdinando el toro. Salamanca: Lóguez (hasta 8 años)

McBratney, S. (2002). Adivina cuánto te quiero. Madrid: Kókinos (hasta 6 años).

Moerbeek, K. (1992). Las aventuras del conejito Benny. Barcelona: Elfos (hasta 6 años).

Pérez-Lucas, M. D. (1989). Doña Violencia. Madrid: Everest (hasta 7 años).

Pfister, M. (1993). El pez arco iris. Barcelona: El Arca Junior (hasta 7 años).

Pfister, M. (1995). El pez arco iris se enfrenta al peligro. Barcelona: El Arca (más de 5 años).

Ross, T. (1991). ; No hagas eso! Barcelona: Timun Mas (hasta 7 años).

Ross, T. (1995). Quiero mi comida. Madrid: SM (hasta 7 años).

Wells, C. Carlos el tímido. Madrid: Espasa-Calpe (hasta 7 años).

PRIMARIA: PRIMER CICLO

Alfano, L. L., y Baronian, J. B. (?). Julio dice por favor. Madrid: SM (hasta 6 años).

Anónimo. (1993). El pez de oro. Barcelona: La Galera (más 7 años).

Balzola, A. (1978). Historia de un erizo. Madrid: Susaeta (de 6 a 8 años).

Baner, J. (?). Madre chillona. Salamanca: Lóguez (hasta 6 años).

Blake, Q. (1973). ¡ Achís! El Arca (más de 7).

Hohler, F. (2000). ¡Me lo pido! Madrid: SM (de 6 a 8 años).

Keller, B. La mata de escarabajos. Madrid: Espasa Calpe (6 a 8 años).

Keselman, D. (1999). *Nadie quiere jugar conmigo*. Madrid: SM (hasta 7 años)

Keselman, D. (2003). Cinco enfados. Madrid: Anaya (de 6 a 8 años).

Keselman, G. (2002). ¡Mesa trágame! Zaragoza: Edelvives (6 a 8 años).

Leaf, M. (1978). Ferdinando el toro. Salamanca: Lóguez (hasta 8 años)

Lobato, A. *El mayor tesoro*. Madrid: SM (6 a 8 años).

Lobe, M. Berni. Madrid: SM (de 6 a 8 años).

López-Narváez, C. y Salmerón, C. (2004). Tomás es distinto a los demás. Madrid: Bruño.

Martín, A., y Rovira, F. (1994). ¡ Ay, que me hago pis! Madrid: Anaya (6 a 8 años).

McPhail, D. (1985). Un león en la nieve. Madrid: Altea (más de 6 años).

Pérez-Lucas, M. D. (1989). *Doña Violencia*. Madrid: Everest (hasta 7 años).

Pfister, M. (1993). El pez arco iris. Barcelona: El Arca Junior (hasta 7 años).

Pressler, M. (1990). Solo hay que atreverse. Madrid: SM (a partir de 7 años).

Roca, N., y Curto, R. M. (2001). Los sentimientos. Barcelona: Molino.

Ross, T. (1991). ; No hagas eso! Barcelona: Timun Mas (hasta 7 años).

Ross, T. (1995). Quiero mi comida. Madrid: SM (hasta 7 años).

Sempe. *Marcelino Pavón*. Madrid: Alfaguara (de 6 a 8 años).

Stark, U. (1999). El club de los corazones solitarios. Madrid: SM (de 6 a 8 años).

Teixidor, E. (1997). La amiga más amiga de la hormiga Miga. Madrid: SM (6 a 8 años).

Towson, H. La fiesta de Víctor. Madrid: SM (a partir de 7 años).

Turín, A., y Bosnia, N. (1976). Arturo y Clementina. Barcelona: Lumen (6 a 8 años).

Turín, A., y Bosnia, N. Rosa Caramelo. Barcelona: Lumen (6 a 8 años).

Vázquez-Vigo, C. Rosa Sosa. Madrid: Magisterio (de 6 a 8 años).

Wadell, M. (1995). La princesa peleona. Madrid: SM (6 a 8 años).

Wells, C. Carlos el tímido. Madrid: Espasa-Calpe (hasta 7 años).

Wilhelm, H. (1990). *¡ Seamos amigos otra vez !* Barcelona: Juventud (de 6 a 8 años).

PRIMARIA: SEGUNDO CICLO

Alonso, M. L. (2003). Viejos amigos, nuevos amigos. Zaragoza: Edelvives (9 a 11 años).

Anónimo. (1993). El pez de oro. Barcelona: La Galera (más 7 años).

Ballart, E. Aprendamos a convivir. Barcelona: Destino (de 8 a 10 años).

Blake, Q. (1973). *j Achís!* El Arca (más de 7).

Blegvad, L. Ana Banana y yo. Madrid: Alfaguara (de 6 a 8 años).

Bottner, B. (1993). La temible niña saurio. Madrid: SM (6 a 8 años).

Browne, A. (1991). Willy el tímido. México: Fondo de Cultura Económica (6 a 8 años).

Calleja, S., y Mitxelena, J. (2000). Estoy gordito, ¿y qué? Barcelona: La Galera (6 a 8 años).

Carlson, N. (1990). *¡ Me gusto como soy !* Madrid: Espasa Calpe (de 6 a 8 años).

Cleary, B. (1995). Ramona y su padre. Madrid: Espasa Calpe (más de 8 años).

Company, M. (1985). Mi hermano mayor. Barcelona: La Galera (6 a 8 años).

De Paola, T. (1986). Oliver Button es un Nena. Valladolid: Miñón (9 a 11 años).

De Saint Mars, D. (1997). Lilí se enfada con su amiga. Barcelona: La Galera (6 a 8 años).

Fox, P. Gus, cara de piedra. Barcelona: Noguer (9 a 11 años).

García-Clairac, S. (1997). El niño que quería ser Tintín. Madrid: SM (9 a 11 años).

Korschunor. (1989). El dragón de Jano. Madrid: SM (9 a 11 años).

López Narvaez, C. *Un puñado de miedos*. Madrid: SM (9 a 11 años).

Martín, A. (1991). El niño que siempre decía sí. Madrid: Anaya (más de 8 años).

Mateos, P. Molinete. SM (9 a 11 años).

Neuschafer, M. Violín y Guitarra. Madrid: Rialp (9 a 11 años).

Pressler, M. (1990). Solo hay que atreverse. Madrid: SM (a partir de 7 años).

Roca, N., y Curto, R. M. (2001). Los sentimientos. Barcelona: Molino.

Towson, H. La fiesta de Víctor. Madrid: SM (a partir de 7 años).

Uebe, I. El osito berreón. Barcelona: Noguer (9 a 11 años).

PRIMARIA: TERCER CICLO

Alonso, M. L. (2003). Viejos amigos, nuevos amigos. Zaragoza: Edelvives (9 a 11 años).

Berrocal, B. (2003). *Memorias de Tristán Saldaña*. Madrid: Everest (12 a 14 años).

Boie, K. (2000). Todo cambió con Jakob. Madrid: Alfaguara (12 a 14 años).

Byars, B. (2003). Bingo Brown y el lenguaje del amor. Madrid: Espasa (12 a 14 años).

De Paola, T. (1986). Oliver Button es un Nena. Valladolid: Miñón (9 a 11 años).

Fox, P. Gus, cara de piedra. Barcelona: Noguer (9 a 11 años).

García-Clairac, S. (1997). El niño que quería ser Tintín. Madrid: SM (9 a 11 años).

Gómez, R. (2003). Gente rara. Zaragoza: Edelvives (más de 10).

Haugen, T. Hasta el verano que viene. Madrid: SM (12 a 14 años).

Haugen, T. Los pájaros de la noche. Barcelona: Juventud (12 a 14 años).

Kennemore, T. (?). *Mañana es hoy, hoy es ayer*. Madrid: Alfaguara (12 a 14 años).

Korschunor. (1989). El dragón de Jano. Madrid: SM (9 a 11 años).

López Narvaez, C. Un puñado de miedos. Madrid: SM (9 a 11 años).

Machado, A. M. (2001). Siempre con mis amigos. Madrid: SM (12 a 14 años).

Mateos, P. Molinete. SM (9 a 11 años).

Neuschafer, M. Violín y Guitarra. Madrid: Rialp (9 a 11 años).

Nöstlinger, C. (1990). La auténtica Susi. Madrid: SM (12 a 14 años).

Plaza, J. M. (1995). No es un crimen enamorarse. Barcelona: Edebé (12 a 14 años).

Sáinz de la Maza, A. (2001). El jugador de frontón. Barcelona: La Galera (12 a 14 años).

Santiago, R., y Olomo, J. (1998). *Prohibido tener catorce años*. Barcelona: Edebé (12 a 14 años).

Santos, C. (2003). Laluna.com. Barcelona: Edebé (12 a 14 años).

Uebe, I. El osito berreón. Barcelona: Noguer (9 a 11 años).

Zöller, E. (1994). ¿Y si me defiendo? Barcelona: Edebé.

SECUNDARIA

Gómez Cerdá, A. (1986). La casa de verano. Madrid: SM (más de 15 años).

Levoy, M. (1986). *Tres amigos*. Madrid: Alfaguara (más de 15 años).

López Narváez, C. (2003). El tiempo y la promesa. Madrid: Bruño (más de 15 años).

López Narváez, C. (2003). Hola, ¿está María? Madrid: Bruño (más de 15 años).

Maestre, P. (?). Alféreces provisionales. Barcelona: Destino.

Pressler, M. Chocolate amargo. Madrid: Alfaguara (más de 15 años).

Shreve, S. (2003). Estoy harta de ser buena, pero... ¡qué cansado es ser mala! Barcelona: Montena (más de 15 años).

Sierra i Fabra. (2003). Noche de viernes. Madrid: Suma de Letras (más de 15 años).

Simó, I. C. (1996). Raquel. Xerais: Vigo (más de 14 años).

APÉNDICE 1.2.2.

FICHAS DE LECTURA DE LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL

FICHA DE LECTURA

Autor/a:	
López Narváez, C y Salmerón, C.	
Título:	
Tomás es distinto a los demás	

Editorial:

Bruño

Año: 2004

Nivel Lector:

A partir de 6 años

Síntesis del libro.

Tomás es un renacuajo pequeño, nadador y alegre. Está impaciente por convertirse en rana, pero cuando todos los renacuajos menos él se vuelven ranitas jóvenes, Tomás descubrirá que es distinto a las y los demás. Las ranitas se apartan de él y él hará lo imposible para sentirse a gusto consigo mismo, dentro de su diferencia.

Descripción de los personajes y sus características interpersonales principales.

El protagonista es un renacuajo que no llegará nunca a convertirse en rana y que tendrá que aprender a convivir con los demás siendo diferente. Su afán de superación, su esfuerzo le llevarán a ser feliz y a ser amigo de todos.

Descripción de las principales situaciones interpersonales.

Las ranitas jóvenes se burlan de Tomás porque no puede saltar como ellas y aún conserva su cola de renacuajo.

Tomás consigue, mediante su esfuerzo, dedicarse al deporte y a la música. Con su música se ganará a todos los animalitos del bosque.

Qué conducta/s y habilidad/es social/es se contemplan

Autoestima.

Conducta asertiva, afán de superación, esfuerzo

Sentimientos, empatía

Aceptar las diferencias

Valoración crítica

El cuento, escrito en tono poético, es un canto al esfuerzo y a la recompensa del mismo.

Presenta unas ilustraciones atractivas que ayudan a la comprensión del libro y que se pueden utilizar por sí solas para trabajar algunos aspectos de las Habilidades Sociales como pueden ser los sentimientos o la solución de conflictos interpersonales.

Otras observaciones

Se puede utilizar el cuento para que los niños y niñas reflexionen y den ideas sobre lo que hubieran hecho ellos en la situación en la que se encuentra Tomás con su diferencia, para estar a gusto con ellos mismos y hacer amigos.

Autor/a:

García - Clairac, S.

Título:

El niño que quería ser Tintín

Editorial:

S.M. Colección: El Barco de Vapor

Año:

1997

Nivel Lector:

A partir de 9 años

Síntesis del libro.

El libro cuenta en primera persona la historia de David, un niño que quiere vivir en otro mundo, tener otro nombre y ser otra persona... le gustaría ser Tintín, por sus cualidades: da todo por los amigos, nunca miente, es valiente. Todo lo contrario de lo que le ocurre a él en la realidad. Pronto descubrirá que se hace mayor y prefiere vivir su propia realidad.

Descripción de los personajes y sus características interpersonales principales.

El protagonista de la historia es David, un niño inmerso en sus fantasías al que da miedo enfrentarse con su realidad.

Su pandilla de amigos y compañeros de clase son niños y niñas a los que no gusta el mundo fantástico de David y al que ayudarán a volver de la realidad, sobre todo Leticia, la niña que le gusta.

Los padres de David, siempre discutiendo aprovechando cualquier momento. David les contestará al final del cuento de una forma totalmente asertiva.

Descripción de las principales situaciones interpersonales.

David tarta de huir de la realidad pero se va a enfrentar a ella: a sus compañeros de clase, sus padres y sus discusiones, la chica que le gusta, y lo va a resolver todo de forma asertiva.

Qué conducta/s y habilidad/es social/es se contemplan

Asertividad

Presión de grupo

Amistad

Perdón

Valoración crítica

El cuento nos presenta el despertar de un niño a la realidad dejando la fantasía en la que quiere vivir. La estructura del libro también se ajusta al argumento pues al principio del mismo se presentan resúmenes de historias de Tintín con más frecuencia que al final cuando el protagonista va ajustándose más a la realidad.

Los problemas a los que debe enfrentarse David son los propios de un niño de su edad.

Otras observaciones

Autor/a:
Wells, C
Título:
Carlos el Tímido
Editorial:
Espasa Calpe. Colección Austral Infantil
Año:
1990
Nivel Lector:
Hasta 7 años
Síntesis del libro.
Carlos es feliz jugando solo. La idea de participar en alguna actividad con otros niños le resulta
insoportable, pero enfrentado a una emergencia real demuestra que los niños tímidos son
capaces de resolver problemas y a veces hasta se convierten en héroes.
capaces de resolver problemas y a veces nasta se convierten en neroes.
Descripción de los personajes y sus características interpersonales principales.
Carlos, feliz con su timidez
Los padres que intentan que Carlos deje de ser tímido.
Descripción de las principales situaciones interpersonales.
Carlos es forzado a realizar acciones que por su timidez le resultan imposibles.
Qué conducta/s y habilidad/es social/es se contemplan
Timidez
Sentimientos
Asertividad
Resolución de problemas
Valoración crítica
El cuento refleja muy bien los sentimientos y manera de actuar de los niños con problemas de
timidez que verá desaparecer en situaciones extremas.
mindez que vera desaparecer en situaciones extremas.
Otras observaciones
De fácil lectura, con ilustraciones que hablan por sí solas.

Autor/a:
Keselman, G
Título:
Nadie quiere jugar conmigo
Editorial:
S.M. Colección el Barco de Vapor.
Año:
1997
Nivel Lector:
Primer Ciclo de Primaria
Síntesis del libro.
Pocosmimos es un castor muy chiquitito que se encuentra muy solo e intenta tener amigos por
todos los medios. Sus estrategias fallan una y otra vez. Cuando ya está desanimado sus
"amigos" le preparan una sorpresa.
Descripción de los personajes y sus características interpersonales principales.
Pocosmimos, castor que se encuentra solo y trata de buscar amigos.
Los demás animales del bosque que valorarán los esfuerzos de Pocosmimos.
Descripción de las principales situaciones interpersonales.
Castor busca amigos porque se encuentra solo. Su búsqueda es errónea pues no utiliza las
estrategias adecuadas.

Qué conducta/s y habilidad/es social/es se contemplan

Resolución de problemas Sentimientos Soledad

Compañerismo

Empatía

Valoración crítica

Se trata de un libro atractivo que ayuda a que los niños se pongan en lugar de otros.

Otras observaciones

De fácil lectura, se pueden extrater del cuento juegos, búsqueda de soluciones, descubrimiento de errores...

Autor/a:
López Narváez, C
Título:
El tiempo y la promesa
Editorial:
Bruño
Año:
1995
Nivel Lector:
A partir de 12 años
Síntesis del libro.
El libro narra un momento de la vida de tres jóvenes adolescentes en la ciudad de Vitoria, en el
año 1492, fecha en que los Reyes Católicos decretan la expulsión de los judios, hecho que afecta directamente a las vidas de los muchachos.
directamente à las vidas de los muchacnos.
Descripción de los personajes y sus características interpersonales principales.
Personajes principales: Juan, Isaac y Fernando, converso, judio y cristiano, respectivamente.
Personajes secundarios: familiares y vecinos, todos implicados y afectados por el decreto de
expulsión.
Descripción de las principales situaciones interpersonales.
La historia se centra en Juan que ha sido educado como cristiano y en un momento de su vida
descubre que sus padres son judíos y a él se lo han ocultado por miedo a la Inquisición . Se ve
forzado a practicar los ritos y cultos judíos sin tener clara cuál es su identidad.

Qué conducta/s y habilidad/es social/es se contemplan

Intolerancia
Sentimientos
Búsqueda de la propia identidad
Asertividad.

Valoración crítica

Un libro muy acertado que refleja la problemática de las ideas religiosas en un momento crítico y de fanatismo fruto del miedo y de la intolerancia.

Otras observaciones

Muy apto para trabajar Habilidades Sociales, pero difícilmente comprensible si no se tienen breves conocimientos históricos de la época.

FICHA DE LECTURA

Autor/a:
Haugen, T
Título:
Hasta el verano que viene.
Editorial:
S.M. Colección El Barco de Vapor. Madrid
Año:
1991
Nivel Lector:
A partir de 12 años.

Síntesis del libro.

El libro narra un período de la vida de Brit, una niña que no es feliz. En su casa sus padres se pelean y en el colegio es víctima de las jugarretas de sus compañeras.

Descripción de los personajes y sus características interpersonales principales.

Brit, la protagonista, víctima de las bromas de sus compañeros de colegio, y de la vida en una familia con un padre machista que la discrimina por su condición de mujer.

Sus padres y hermano. Los padres viven en continuo litigio. La madre enferma y víctima de los malos tratos psicológicos del padre machista.

Las "amigas" que le torturan.

Elvira, rechazada por la sociedad, llegará a ser la tabla de salvación de Brit.

Descripción de las principales situaciones interpersonales.

Rechazo

Crisis matrimonial por abusos del padre machista y la madre enferma.

Abusos de adolescentes, llegando al maltrato psicológico.

Qué conducta/s y habilidad/es social/es se contemplan

Sentimientos.

Malos tratos.

Resolución de conflictos.

Defensa de derechos.

Autoestima.

Valoración crítica

Es una historia muy triste que refleja el aislamiento y la impotencia que pueden llegar a padecer algunos adolescentes al unirse en su entorno una serie de situaciones propicias para ello.

Otras observaciones

Es un libro apropiado para trabajar la empatía, bulling y solución de problemas interpersonales

FICHA DE LECTURA

Autor/a: Teixidor, E.

Título:

La amiga más amiga de la hormiga Miga.
Editorial: S.M. Colección El Barco de Vapor.
Año : 1997
Nivel Lector: A partir de 7 años.
Síntesis del libro. Un día, la hormiga Miga, se hartó de ir siempre en fila junto a sus compañeras y decidió escaparse para descubrir cómo eran las cosas más arriba y más allá. Ayudadda por sus amigos logrará descubrir nuevos horizontes.
Descripción de los personajes y sus características interpersonales principales. Miga, la hormiga que decide descubrir qué hay más arriba y más allá, será ayudada por todos los animales con los que se va encontrando: la jirafa Rafa, el ruiseñor Señor, la langosta Angosta
Descripción de las principales situaciones interpersonales. La hormiga Miga tiene claro que desea descubrir el mundo. Para ello pide ayuda y es ayudada por todos los animalitos con los que se va encontrando.
Qué conducta/s y habilidad/es social/es se contemplan Ayuda Compañerismo Amistad Decisión Resolución de problemas
Valoración crítica El cuento es un canto al compañerismo y a la amistad. Con fragmentos en verso y prosa, de gran musicalidad y haciendo juegos con las palabras. Es de fácil lectura y se presta a ser un medio de aprendizaje y diversión.
Otras observaciones

APÉNDICE 2

INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

ESTILOS DE RELACIÓN

Centro:	Clase:
Profesor/a:	Fecha:

1ª PARTE:

En las relaciones interpersonales, se puede actuar con tres estilos distintos: inhibido, asertivo o agresivo.

- Estilo INHIBIDO caracterizado porque no se expresan los propios sentimientos, pensamientos y opiniones, o se hace con falta de confianza. Es un estilo *pasivo*, *conformista y sumiso*. La persona inhibida no se respeta a sí misma ni se hace respetar.
- Estilo ASERTIVO que implica que se expresan los propios sentimientos, necesidades, derechos y opiniones, pero respetando los derechos de las demás personas. La persona asertiva dice lo que piensa y siente y escucha a los demás; tiene confianza en sí misma; se respeta a sí misma y respeta a los y las demás.
- Estilo AGRESIVO que supone que se defienden los propios derechos y se expresan los propios pensamientos, sentimientos y opiniones, por encima de las demás personas. Es un estilo *autoritario* y *dominante*. La persona agresiva no respeta a las y los demás.

Todas las personas utilizamos los tres estilos y dependiendo de la situación, nuestros intereses, las y los interlocutores, etc. nos mostramos inhibidos/as, asertivos/as o agresivos/as. Sin embargo, se puede considerar que cada persona utiliza uno de los estilos de forma más habitual y frecuente.

Señala mediante una cruz en la columna que corresponda, el estilo de relación que cada alumno o alumna utiliza *más frecuentemente* en sus relaciones con los demás compañeros y compañeras.

Nº lista	Estilo INHIBIDO	Estilo ASERTIVO	Estilo AGRESIVO
1			
2			
3			
4			

		1	1
5			
6			
7			
8			
9			
10			
11			
12			
13			
14			
15			
16			
17			
18			
19			
20			
21			
22			
23			
24			

OBSERVACIONES:

CUESTIONARIO SOCIOMÉTRICO (1)

pellidos
Fecha
el que <i>más</i> te gusta jugar?.
ho jugar?
l que <i>menos</i> te gusta jugar?
<i>os</i> jugar?

2ª PARTE. De los niños y niñas de esta clase,

1. ¿Quién tiene muchos amigos y amigas?
2. ¿Quién está triste muchas veces?
3. ¿Quién se ríe y está contenta (contento) y alegre muchas veces?
4. ¿Quién pega a las otras niñas y niños?
5. ¿Quién no tiene amigos ni amigas y muchas veces está solo (sola)?
6. ¿Quién es el más mandón (la más mandona) y siempre hay que hacer lo que él o ella diga porque sino se enfada?

CUESTIONARIO SOCIOMÉTRICO (2)

Apellidos		
Nº de lista	Fecha	
 •••••		

1ª PARTE. ¿Cuánto te gusta *jugar y estar* con?:

(3 = Mucho, 2 = Regular y 1 = Poco)

N.º lista	APELLIDOS Y NOMBRE	Mucho	Regular	Poco
1		3	2	1
2		3	2	1
3		3	2	1
4		3	2	1
5		3	2	1
6		3	2	1
7		3	2	1
8		3	2	1
9		3	2	1
10		3	2	1
11		3	2	1
12		3	2	1

	T	ı		ı
13		3	2	1
14		3	2	1
15		3	2	1
16		3	2	1
17		3	2	1
18		3	2	1
19		3	2	1
20		3	2	1
21		3	2	1
22		3	2	1
23		3	2	1
24		3	2	1

2ª PARTE

¿Por qué?

1°
¿Por qué?
2°

1. ¿Quiénes son los **tres** compañeros o compañeras de esta clase que eliges como *mejores amigos o amigas?* Escríbelos por orden *de más a menos*.

······································
or qué?
Quiénes son los tres compañeros o compañeras de esta clase que <i>menos te gustan</i> omo amigos o amigas ? Escríbelos por orden <i>de menos a más</i> .
or qué?
or qué?
or qué?

3ª I	PARTE. De las niñas y niños de esta clase,
1. ¿	Quién es el (la) más simpático (o simpática) con los otros chicos y chicas?
•	
2. ز	Quién es el más cortado (la más cortada) y tímido (tímida)
3. ¿	Quién está contenta (contento) y alegre muchas veces?
	Quién se deja mandar y hace lo que los otros compañeros o compañeras mandan y no se atreve a decir nada?
5. ¿	Quién no tiene amigos ni amigas y muchas veces está solo o sola?
	Quién manda todo el tiempo a los demás y siempre hay que hacer lo que él o ella diga porque ino se enfada?
7. ¿	Quién insulta, riñe y se pelea muchas veces con los demás?

8. ¿Quién está triste muchas veces?
9. ¿Quién es muy divertido (divertida) y hace reír a los demás compañeros y compañeras?.

CUESTIONARIO SOCIOMÉTRICO (3)

	Apell	
Curso:	Nº de lista	

1ª PARTE. ¿Cuánto te gusta estar con?:

(5 = Mucho, 4 = Bastante, 3 = Regular, 2 = Poco y 1 = Muy poco)

N.º lista	APELLIDOS Y NOMBRE	Mucho	Bastante	Regular	Poco	Muy poco
1		5	4	3	2	1
2		5	4	3	2	1
3		5	4	3	2	1
4		5	4	3	2	1
5		5	4	3	2	1
6		5	4	3	2	1
7		5	4	3	2	1
8		5	4	3	2	1
9		5	4	3	2	1
10		5	4	3	2	1
11		5	4	3	2	1
12		5	4	3	2	1

13	5	4	3	2	1
14	5	4	3	2	1
15	5	4	3	2	1
16	5	4	3	2	1
17	5	4	3	2	1
18	5	4	3	2	1
19	5	4	3	2	1
20	5	4	3	2	1
21	5	4	3	2	1
22	5	4	3	2	1
23	5	4	3	2	1
24	5	4	3	2	1

2ª PARTE

3. ¿Quiénes son los **tres** compañeros o compañeras de esta clase que eliges como *mejores amigos o amigas?* Escríbelos por orden *de más a menos*.

Por qué?	
Por qué?	
	• • • • • • • • • • • • • • • • • • • •

	3°
	¿Por qué?
	····
4.	¿Quiénes son los tres compañeros o compañeras de esta clase que <i>menos te gustan como amigos o amigas</i> ? Escríbelos por orden <i>de menos a más</i> .
	1°
	¿Por qué?
	2°
	¿Por qué?
	3°
	¿Por qué?
	•••

3ª PARTE. De las chicas y chicos de esta clase,
1. ¿Quién es el (la) más simpático (o simpática) con los otros chicos y chicas?
2. ¿Quién es el más cortado (la más cortada) y tímido (tímida)
3. ¿Quién amenaza, humilla, se burla, es cruel y "se pasa" con algún compañero o compañera?
4. ¿Quién está contenta (contento), alegre y feliz a menudo?
5. ¿Quién se deja mandar y hace lo que los/as otros/as compañeros/as mandan y no se atreve a decir nada?
6. ¿Quién es el (la) que da más confianza a las y los demás?
7. ¿Quién no tiene amigos ni amigas?
8. ¿Quién suele ser la víctima de los malos tratos, burlas y humillaciones de los y las agresivos?
9. ¿Quién es dominante y manda todo el tiempo a los demás y siempre hay que hacer lo que él o ella diga porque sino se enfada?

10. ¿Quién da ideas para que el grupo lo pase bien y a la vez escucha y admite las ideas de lo demás?	S
11. ¿Quién insulta, riñe y se pelea muchas veces con los demás?	
12. ¿Quién está triste muchas veces?	
13. ¿Quién es muy divertido (divertida) y tiene un buen sentido del humor?.	

ESCALA DE AUTOCONCEPTO (*)

Apellidos		
. Nº de lista		

Tacha el "SI", si la afirmación *coincide* con lo que tú piensas de tí mismo (misma).

Tacha el "NO", si la afirmación *no coincide* con lo que tú piensas de tí mismo (misma)

1. Mis compañeros o compañeras de clase se burlan de mí	SI	NO
2. Soy una persona feliz	SI	NO
3. Me resulta difícil encontrar amigos o amigas	SI	NO
4. Estoy triste muchas veces	SI	NO
5. Soy listo (lista)	SI	NO
6. Soy tímido (tímida)	SI	NO
7. Me pongo nervioso (nerviosa) cuando me pregunta el/la profesor/a	SI	NO
8. Mi cara me disgusta	SI	NO
9. Cuando sea mayor seré una persona importante	SI	NO
10. Me preocupo mucho cuando tenemos examen o control	SI	NO
11. Caigo mal a la gente	SI	NO
12. Me porto bien en el colegio	SI	NO
13. Cuando algo va mal, suele ser por mi culpa	SI	NO
14. Creo problemas a mi familia	SI	NO
15. Soy fuerte	SI	NO
16. Tengo buenas ideas	SI	NO
17. Soy una persona importante en mi familia	SI	NO
18. Generalmente quiero salirme con la mía	SI	NO
19. Tengo habilidad con las manos	SI	NO
20. Cuando las cosas son difíciles, me rindo fácilmente	SI	NO
21. Hago bien mi trabajo escolar	SI	NO
22. Hago muchas cosas mal	SI	NO
23. Dibujo bien	SI	NO

	NO NO
25. Me porto mal en casa SI	NO
7 (71	NO
27. Soy un miembro importante en mi clase SI	NO
	NO
29. Tengo los ojos bonitos SI	NO
30. En la clase, puedo dar una buena impresión SI	NO
31. En la clase suelo "estar en las nubes"	NO
32. Me meto con mi/s hermano/s y hermana/s	NO
33. A mis amigas y amigos les gustan mis ideas SI	NO
34. A menudo me meto en líos con los demás SI	NO
35. Soy obediente en casa SI	NO
36. Tengo suerte SI	NO
37. Me preocupo mucho por las cosas SI	NO
38. Mis padres me exigen demasiado SI	NO
39. Me gusta ser como soy SI	NO
40. Me siento un poco rechazado (rechazada) SI	NO
	NO
42. Con frecuencia salgo voluntaria (voluntario) en la clase SI	NO
43. Me gustaría ser distinto (distinta) de como soy	NO
44. Duermo bien por la noche SI	NO
45. Odio el colegio (o el instituto)	NO
	NO
	NO
48. A menudo soy egoísta con los demás SI	NO
49. Mis compañeros piensan que tengo buenas ideas SI	NO
	NO
51. Tengo muchos amigos y amigas SI	NO
52. Soy alegre SI	NO
53. Soy torpe para la mayoría de las cosas SI	NO
54. Soy guapa (guapo) SI	NO
55. Cuando tengo que hacer algo, lo hago con muchas ganas SI	NO
56. Me peleo mucho SI	NO
57. Caigo bien a los chicos SI	NO
58. La gente se aprovecha de mí SI	NO
59. Mi familia está desilusionada conmigo SI	NO
60. Tengo una cara agradable SI	NO
61. Cuando trato de hacer algo, todo parece salir mal	NO
	NO
	NO
64. Soy patoso (patosa) SI	NO
31 4 /	NO
	NO

67. Me llevo bien con la gente	SI	NO
68. Me enfado con facilidad	SI	NO
69. Caigo bien a las chicas	SI	NO
70. Leo bien	SI	NO
71. Prefiero trabajar solo (sola) que en grupo	SI	NO
72. Me llevo bien con mis hermanos/as	SI	NO
73. Tengo buen tipo	SI	NO
74. Suelo tener miedo	SI	NO
75. Siempre estoy rompiendo cosas	SI	NO
76. Se puede confiar en mí	SI	NO
77. Soy una persona rara	SI	NO
78. Pienso en cosas malas	SI	NO
79. Lloro fácilmente	SI	NO
80. Soy una buena persona	SI	NO

ESCALA DE CONDUCTA ASERTIVA PARA NIÑOS Y NIÑAS (CABS) (*)

INSTRUCCIONES PARA EL PROFESORADO

- Es preciso elegir un momento adecuado y motivar al alumnado para que conteste con seriedad (no tomárselo a broma ni rellenarlo como si fuera una quiniela) y para que respondan lo que hacen o dicen habitualmente (y no lo que creen se debería hacer o decir en esas circunstancias).
- Es oportuno poner las mesas separadas para que no se comuniquen o vean las respuestas que emiten los demás.
- ➤ No hay un tiempo límite, pero no es necesario detenerse excesivamente en las respuestas.
- En cada pregunta hay tres respuestas señaladas con las letras a, b y c. El alumno o alumna ha de elegir **una** de las tres respuestas, solo una, la que más se parezca a **lo que suele hacer o decir** en esa situación. Hay que tener en cuenta que:
 - o si la respuesta va entre comillas, es algo que se *dice*
 - o si no lleva comillas, es algo que se *hace*.
- ➤ Si es el profesor o profesora el que va leyendo en alta voz cada pregunta y sus respuestas, ha de tener especial cuidado en la entonación (inhibida, asertiva o agresiva).

INSTRUCCIONES PARA EL ALUMNADO

- > En cada una de las siguientes preguntas hay tres respuestas señaladas con las letras a, b y c. Tú has de elegir *una* de las tres respuestas, solo una, la que más se parezca a *lo que tú harías o dirías en esa situación*. Ten en cuenta que:
 - o si la respuesta va entre comillas, es algo que *dirías*
 - o si no lleva comillas, es algo que *harías*.
- No escribas nada en este cuadernillo. Escribe en la Hoja de Respuestas poniendo una cruz en la columna que corresponda.

- > Se sincera (sincero) y contesta lo que sueles hacer o decir.
- > Si tienes alguna duda, levanta la mano para que te ayuden.

ESCALA DE CONDUCTA ASERTIVA

para niños y niñas de 6 a 9 años (*)

Apellidos		
. Nº de lista l	Fecha	

- En cada una de las siguientes preguntas hay tres respuestas señaladas con las letras a, b y
 c. Tú has de elegir una de las tres respuestas, solo una, la que más se parezca a lo que tú harías o dirías en esa situación. Ten en cuenta que:
 - o si la respuesta va entre comillas, es algo que dirías
 - o si no lleva comillas, es algo que *harías*.
- No escribas nada en este cuadernillo. Escribe en la Hoja de Respuestas poniendo una cruz en la columna que corresponda.
- Se sincera (sincero) y contesta lo que sueles hacer o decir.
- > Si tienes alguna duda, levanta la mano para que te ayuden.
- 1. Llegas con tus padres a casa de unos amigos (amigas) y una señora te dice: "eres un niño (una niña) muy guapo (muy guapa)".
 - a. "¿De verdad?. Gracias".
 - b. Me pongo colorado (colorada) y no contesto.
 - c. "Sí, creo que soy bastante guapo (guapa)".
- 2. Una compañera (un compañero) del colegio está haciendo un dibujo y a ti te parece bonito.
 - a. No le digo nada.
 - b. "Tu dibujo es muy bonito".
 - c. "¡Yo lo hago mejor que tú!"
 - 3. Te estás haciendo con los lego un coche o casita que te gusta mucho y tu hermano (hermana) (o amigo/a) te dice que está quedando mal.
 - a. "¡Vete, tonto (tonta)! No sabes nada".
 - b. Me pongo triste y no le digo nada.
 - c. "Pues a mí me gusta".

- 4. Te olvidas de llevar la libreta al colegio y un amigo (una amiga) te dice que pareces tonto (tonta).
 - a. "Hombre, también se te habrá olvidado algo alguna vez".
 - b. "El tonto (La tonta) eres tú".
 - c. "Sí, a veces soy un poco tonto (tonta)".
- 5. Ves a tu mejor amigo (amiga) triste porque el profesor (profesora) le ha echado una bronca.
 - a. No le digo nada.
 - b. "Estás triste, ¿qué te pasa?".
 - c. "Fastídiate".
- 6. Vienes de jugar con tus amigos (amigas) y te has peleado con ellos (ellas). Tu madre (padre) te pregunta: pareces triste, ¿te pasa algo?.
 - a. "No, no me pasa nada".
 - b. "¡Déjame en paz y metete en tus cosas!".
 - c. "Sí, me he peleado con mis amigos (amigas)".
- 7. Un amigo (una amiga) te echa la culpa de haberle roto su juguete, pero tú no fuiste.
 - a. "¡Eres un mentiroso (una mentirosa)".
 - b. "Yo no fui".
 - c. Me pongo a llorar.
- 8. Mientras juegas con tus juguetes, gritas y hablas muy fuerte. Tu padre (madre) te dice: "no grites, estás molestando.
 - a. "Vale, papá (mama), hablaré más bajo".
 - b. Dejo de jugar, un poco avergonzado (avergonzada).
 - c. "No me da la gana callarme".
- 9. Estás haciendo cola en el colegio, para ir al baño, y un niño (una niña) que llega después, se pone delante de ti.
 - a. No le digo nada.
 - b. "Oye, yo estaba antes; ponte al final de la cola".
 - c. "¡Vete de aquí, tonto (tonta)!".
- 10. Un compañero o compañera que celebra su cumpleaños invita a toda la clase, menos a ti.
 - a. "¿Por qué no me invitaste?".
 - b. "¡Eres malo (mala) y tonto (tonta)!".
 - c. Me pongo triste y no le digo nada.
- 11. Tú quieres subirte al columpio, pero hay otros niños y niñas que ya llevan mucho tiempo jugando y no se bajan.
 - a. "¡Oye tú, bájate de ahí ya!".
 - b. Espero a que bajen y si no se bajan, me voy.
 - c. "Por favor, ¿me dejáis a mí un poquito?".
- 12. Tu hermano (hermana) te pide que le prestes tu bicicleta nueva y tú no quieres prestársela en esos primeros días.
 - a. "Es muy nueva; cuando pasen más días te la presto".
 - b. Se la presto, aunque en el fondo no quiero.
 - c. "No, no te la voy a prestar, ¡lárgate de aquí!".

- 13. Tus amigos (amigas) están jugando a un juego que te gusta mucho. Tienes muchas ganas de jugar con ellos (ellas).
 - a. Me quedo mirando y no digo nada.
 - b. "¡Haced sitio, que voy a jugar!".
 - c. "Me gustaría jugar con vosotros (vosotras), ¿me dejáis?".
- 14. En el patio del colegio, un niño (niña) se cae y se da un golpe muy fuerte.
 - a. Me río mucho.
 - b. Espero a que alguien vaya a ayudarle; yo no me atrevo.c. Voy corriendo y le pregunto: "¿te hiciste daño?".

- 15. Jugando en el recreo, te das un golpe en una pierna y te duele mucho. Tu profesor (profesora) te dice: "¿te hiciste daño?".
 - a. No le digo nada.
 - b. "¡Déjeme, yo soy muy fuerte!".
 - c. "Sí, me duele mucho".
- 16. Rompes un libro y le echan la culpa a tu hermano (hermana).
 - a. "Fui yo, él (ella) no tiene la culpa".
 - b. "Sí, lo rompió él (ella)".
 - c. "Me parece que no fue él (ella)".
- 17. Estás viendo la tele y tu madre (padre) te manda dar un recado a la vecina (vecino).
 - a. Voy sin decir nada.
 - b. "Vale, pero, ¿lo puedo hacer cuando acaben los dibujos?".
 - c. "Ahora no quiero, vete tú".
- 18. En el colegio, un profesor (una profesora) que tú no conoces te para y te dice: "¡hola!".
 - a. Miro hacia abajo y no le digo nada.
 - b. "¿Qué quieres?"
 - c. "¡Hola!, ¿quién es usted?".

ESCALA DE CONDUCTA ASERTIVA para niños y niñas de 10 a 11 años (*)

Nombre Apellic			
	Nº de lista		

- En cada una de las siguientes preguntas hay tres respuestas señaladas con las letras a, b y
 c. Tú has de elegir una de las tres respuestas, solo una, la que más se parezca a lo que tú harías o dirías en esa situación. Ten en cuenta que:
 - o si la respuesta va entre comillas, es algo que dirías
 - o si no lleva comillas, es algo que *harías*.
- No escribas nada en este cuadernillo. Escribe en la Hoja de Respuestas poniendo una cruz en la columna que corresponda.
- Se sincera (sincero) y contesta lo que sueles hacer o decir.
- > Si tienes alguna duda, levanta la mano para que te ayuden.
- 1. Un amigo (una amiga) te dice en serio: "eres muy simpático (simpática).
 - a. "Por supuesto, ¿ahora te enteras?".
 - b. "Gracias".
 - c. No digo nada y me pongo colorado (colorada).
- 2. Un amigo o amiga ha hecho una tarea y tú crees que está muy bien.
 - a. No le digo nada.
 - b. "¡Yo lo hago mejor que tú!".
 - c. "Está muy bien"
- 3. Estás haciendo un dibujo y tú crees que está muy bien, pero otro chico o chica te dice: "no me gusta".
 - a. "Pues yo creo que está bien".
 - b. "Está muy bien, ¿tú que sabes de esto?".
 - c. Me siento mal y no le digo nada.

- 4. No has traído el libro de Matemáticas y un compañero o compañera te dice: "¡pareces tonto (tonta)!, mira que olvidarte del libro...".
 - a. "Es verdad, a veces parezco tonto/a".
 - b. "Tonto/a lo serás tú".
 - c. "No soy tonto/a por olvidar algo; eso le puede pasar a cualquiera".
- 5. Quedas con un amigo o amiga y llega tarde. Cuando por fin llega, no te dice nada de por qué llegó tarde.
 - a. "A nadie le gusta que le den un plantón".
 - b. No le digo nada.
 - c. "Se necesita cara para llegar tarde y no dar explicaciones".
- 6. Ves que tienes que pedir ayuda a alguien para hacer la tarea.
 - a. No me atrevo a pedírsela.
 - b. "¡Hazme la tarea!".
 - c. "¿Puedes ayudarme a hacer la tarea?".
- 7. Tu amigo o amiga está triste.
 - a. "Estás triste, cuéntame lo que te pasa".
 - b. Me quedo con él/ella y no le digo nada.
 - c. Me río de él/ella y le digo que parece bobo (boba).
- 8. Estás triste y tu hermano o hermana (amigo o amiga) te dice: "¿te pasa algo?"
 - a. "¡A ti no te importa!".
 - b. "Sí, estoy triste; gracias por preguntarme".
 - c. "No, no me pasa nada".
- 9. Estás en la calle y te echan la culpa de romper un cristal que tú no has roto.
 - a. "¡Estás loco (loca), yo no hice nada!".
 - b. "Yo no lo hice".
 - c. Cargo con la culpa y no digo nada.
- 10. Tu profesor (profesora) te dice que tienes que hacer de árbol o de flor para representar un cuento y tú no quieres hacerlo.
 - a. "Eso es de tontos, ¡yo no lo hago!".
 - b. Lo hago sin protestar.
 - c. "Profesor (profesora), ¿podría hacer de otra cosa?. De árbol o flor no me gusta".
- 11. Estás en una excursión y varios niños/as están haciendo cometas. Alguien te dice que la tuya es la mejor.
 - a. "Qué va, está fatal".
 - b. "Es verdad, soy el/la mejor".
 - c. "La verdad es que me ha quedado bastante bonita".
- 12. Estás con tu grupo de amigos/as y uno/a de ellos/as te ha dado un chicle.

- a. "Gracias por el chicle".
- b. "Gracias", pero lo digo un poco cortado/a.
- c. "¡Dame más, uno no es nada!".
- 13. Estás en tu casa con un amigo o amiga y tu hermano/a (amigo/a) te dice: "no grites tanto".
 - a. "Si no te gusta, te aguantas"; y sigo hablando.
 - b. "Tienes razón, hablaré más bajo"; y hablo más bajo.
 - c. "Perdona"; y dejo de hablar del todo.
- 14. Estás haciendo cola en un cine y un chico/a se te cuela.
 - a. No le digo nada.
 - b. "¡Ponte el último, idiota!".
 - c. "Oye, nosotros/as estábamos antes, ponte en tu sitio".
- 15. Un compañero/a te quita los lápices de colores y tú te enfadas.
 - a. "¡Eres tonto (tonta), te voy a dar un puñetazo!".
 - b. "Devuélveme ese estuche, que es mío" (dicho con serenidad).
 - c. Me siento mal y no le digo nada.
- 16. Un compañero/a tiene una pelota con la que tú quieres jugar.
 - a. No le digo nada.
 - b. Se la quito.
 - c. "¿Jugamos juntos/as?" o "¿Me la prestas?".
- 17. Tu hermano/a (o amigo/a) te pide el jersey que te regalaron en Navidad. Tú no quieres prestarlo.
 - a. "No, es nuevo y no quiero prestarlo. ¿Quieres otro?".
 - b. Se lo presto, aunque no quiero hacerlo.
 - c. "¡Ni loco (loca) te lo presto! Usa uno tuyo".
- 18. Vas a ir al cine con tus amigas y amigos y están decidiendo qué película quieren ir a ver. Tus amigos (amigas) dicen la que les gusta.
 - a. Los/las hago callar y digo: "tenemos que ver la que a mí me gusta".
 - b. Digo la que a mí me gusta.
 - c. Espero a que me pregunten y si no lo hacen, no digo nada.
- 19. Un chico (una chica) va corriendo por la calle y se cae.
 - a. Me río y le digo que mire por dónde va.
 - b. Lo ayudo a levantarse del suelo.
 - c. Me quedo mirando, pero no me atrevo a ayudarle.
 - 20. Te das un golpe muy fuerte en la cabeza con una estantería. Alguien de tu familia te dice: "¿te has hecho daño?"
 - a. "¡A ti qué te importa, déjame en paz!".
 - b. "Me duele un poco, pero no te preocupes".

- c. Te echas a llorar y no dices nada por vergüenza.
- 21. Rompes una página de un libro y le echan la culpa a otro/a.
 - a. Me callo por miedo a que me castiguen.
 - b. "Sí, fue él/ella quien lo rompió".
 - c. "No fue él/ella, fui yo".
- 22. Tú eres la portera (el portero) del equipo de balonmano de tu clase. Te meten un gol tonto y al terminar el partido, el capitán o la capitana de tu equipo te dice: Hemos perdido por tu culpa, no sirves para nada.
 - a. Me siento muy mal y no le digo nada.
 - b. "¡Vete a la m... Quién no sirve eres tú!".
 - c. "Lo siento, pero no hace falta que te enfades conmigo".
- 23. Tu madre (padre) te dice que recojas tu cuarto, pero aún no has terminado la tarea del colegio.
 - a. No digo nada y me pongo a recogerlo.
 - b. "¡Déjame en paz! No pienso hacerlo".
 - c. "Déjame que termine la tarea y enseguida lo recojo".
- 24. Durante el recreo, un chico o chica que no conoces se te acerca y te dice: "¡Hola!"
 - a. "Déjame en paz"
 - b. "Hola, ¿cómo te llamas?".
 - c. Le digo "hola" tímidamente y me marcho.

ESCALA DE CONDUCTA ASERTIVA

para chicos y chicas de 12 a 14 años (*)

Apellidos	
Nº de lista	

- En cada una de las siguientes preguntas hay tres respuestas señaladas con las letras a, b y
 c. Tú has de elegir una de las tres respuestas, solo una, la que más se parezca a lo que tú harías o dirías en esa situación. Ten en cuenta que:
 - o si la respuesta va entre comillas, es algo que dirías
 - o si no lleva comillas, es algo que *harías*.
- No escribas nada en este cuadernillo. Escribe en la Hoja de Respuestas poniendo una cruz en la columna que corresponda.
- > Se sincera (sincero) y contesta lo que sueles hacer o decir.
- > Si tienes alguna duda, levanta la mano para que te ayuden.
- 1. Un compañero o compañera me dice que soy muy simpático (simpática).
 - a) «Gracias».
 - b) Me pongo colorado (colorada) y no digo nada.
 - c) «Gracias, siempre soy así de simpático (simpática)».
- 2. Una compañera o compañero de clase ha hecho algo muy bien.
 - a) Quiero felicitarle, pero no me atrevo.
 - b) «Está bien, pero el del otro compañero/a está mejor».
 - c) «¡Qué bien te ha salido!».
- 3. Estoy haciéndome una careta para disfrazarme y un compañero/a me dice que no le gusta.
 - a) «¡Siento que no te guste, a mí sí me gusta!».
 - b) «¿Y qué pasa si no te gusta? No es para ti».
 - c) Me quedaría cortado/a y no sabría qué decirle.

- 4. Mi mejor amigo/a se ha olvidado de traerme los apuntes que le había prestado y que necesito para hacer el trabajo de clase.
 - a) «No importa, no me hacen falta» (aunque los necesites).
 - b) «¡Siempre te olvidas de todo! Ya no te vuelvo a prestar nada».
 - c) «Hombre, es que los necesito ahora, ¿no puedes ir a buscarlos, ya que tu casa no está lejos?».
- 5. Quedo con un amigo/a para ir al cine. Llega media hora tarde y no me da ninguna explicación.
 - a) «No está bien que me hayas hecho esperar tanto y ni siquiera te disculpes».
 - b) No le digo nada, no me atrevo.
 - c) Entro al cine enfadado y paso de él/ella.
- 6. Necesito que alguien me haga un favor.
 - a) «¿Puedes hacerme un favor?» y le explico lo que quiero.
 - b) Le insinúo que necesito que me haga un favor.
 - c) Le obligo a que me lo haga.
- 7. Sé que mi amigo/a está preocupado/a porque su madre (padre) está enferma (enfermo).
 - a) «Pareces preocupado (preocupada), ¿puedo ayudarte en algo?».
 - b) Estoy con él/ella pero no le digo nada.
 - c) «¿Qué diablos (u otra palabrota) te pasa?».
- 8. Me invitan a una fiesta de cumpleaños y no tengo dinero para comprar un regalo y llevarlo. Un amigo (una amiga) me dice: ¿estás preocupado (preocupada)?
 - a) «Sí, es que no tengo dinero para comprar el regalo».
 - b) «No es nada».
 - c) «Estoy mal, déjame en paz».
- 9. Un amigo o amiga me acusa de haberle robado el reloj y no es cierto.
 - a) «No fui yo quien lo cogió: no se debe acusar a nadie, si uno/a no está seguro/a».
 - b) «¡No he sido yo, imbécil!».
 - c) «¿Por qué dices eso?».
- 10. Alguien me pide que me escape con él/ella de clase.
 - a) Me voy con él/ella sin ganas y no digo nada.
 - b) «¡Déjame en paz y haz el idiota tú solo/a!».
 - c) «¿Por qué quieres escaparte? Explícamelo».
- 11. Alguien me felicita por algo que he hecho muy bien.
 - a) No me atrevo a decirle nada.
 - b) «¡Sí, soy un genio!».
 - c) «Gracias».
- 12. Alguien ha sido muy amable conmigo.
 - a) «Has sido muy bueno (buena) conmigo, gracias».
 - b) Sólo le doy las gracias, sin decirle por qué, tímidamente.
 - c) «Me has tratado bien, pero me merezco un poco más».
- 13. Voy en el autobús con mis amigos/as y llevo la radio a toda marcha y un chico/a me dice: perdona, ¿podrías bajar el volumen?
 - a) Apago la radio asustado/a.

- b) «¡Mira tú el tío (la tía) este (esta): si te molesta, te aguantas!».
- b) Le digo que perdone y bajo el volumen.
- 14. Estoy haciendo cola y alguien se cuela delante de mí.
 - a) Hago comentarios en voz baja, como por ejemplo: «algunas personas tienen mucha cara», sin decir nada directamente a esa persona.
 - b) «¡Vete al final de la cola, imbécil!».
 - c) «Nosotros/as estamos antes: por favor, vete al final de la cola».
- 15. Alguien me pone un mote que me molesta bastante.
 - a) «Yo no me llamo así; no me lo vuelvas a decir».
 - b) Lo miro serio/a, pero no le digo nada.
 - c) «Como me lo vuelvas a decir, te la ganas».
- 16. Alguien tiene algo que yo quiero utilizar.
 - a) No se lo pido y me quedo sin usarlo.
 - b) Se lo quito.
 - c) Se lo pido por favor.
- 17. Alguien me pide que le preste algo mío, pero es nuevo y no quiero prestarlo.
 - a) «Mira, es nuevo y no quiero prestarlo; tengo miedo de que se rompa».
 - b) «No me hace mucha gracia prestarlo, pero puedes cogerlo».
 - c) «¡No, cómprate uno!».
- 18. Unos/as chicos/as están hablando de una película que a mí me gusta mucho y yo también quiero dar mi opinión.
 - a) Me acerco al grupo y participo en la conversación cuando tengo oportunidad de hacerlo.
 - b) Me acerco al grupo y espero sin decir nada.
 - c) Interrumpo y doy mi opinión.
- 19. Estoy haciendo un dibujo y alguien me pregunta: ¿qué haces?
 - a) Continúo dibujando y no me atrevo a decir nada.
 - b) «¿Y a ti qué te importa?».
 - c) Dejo un momento de dibujar, le explico lo que estoy haciendo y le enseño el dibujo.
- 20. Veo cómo alguien tropieza y cae al suelo.
 - a) Me río y digo: «¿por qué no miras por dónde vas?»
 - b) «¿Te has hecho daño?» y le ayudo a levantarse.
 - c) No hago nada, por timidez.
- 21. Me golpeo la cabeza con una estantería y me duele. Alguien me dice: «¿estás bien?»
 - a) «Estoy bien, ¡déjame en paz!».
 - b) «Me he dado un golpe; gracias por preguntarme».
 - c) «No es nada».
- 22. Rompo un cristal jugando a la pelota y culpan a otra persona.
 - a) «No, no lo ha roto él/ella; fue culpa mía».
 - b) «Me parece que él/ella no fue».
 - c) «¡Qué mala suerte tienes!».

- 23. Alguien me ha insultado.
 - a) No le digo nada, pero en mi cara se ve que estoy ofendido/a.
 - b) Le insulto yo también.
 - c) «No me gusta que me insulten: no vuelvas a hacerlo».
- 24. Me encuentro en la playa con la chica (el chico) que me gusta y quiero acercarme y hablarle.
 - a) La llamo (lo llamo) a gritos y le digo que se acerque.
 - b) Voy hacia ella (él) y empiezo a hablarle.
 - c) No hago ni digo nada.
- 25. Alguien a quién no conozco me para en la calle y me dice «¡hola!».
 - a) «¿Qué (aquí una palabrota) quieres?».
 - b) «¡Hola!, ¿quién eres?, ¿nos conocemos?»..
 - c) Digo «¡hola!» en voz baja y me voy.

ESCALA DE CONDUCTA ASERTIVA

para chicos y chicas de 15 años o más (*)

Nombre		_		
	Nº de lista			

- En cada una de las siguientes preguntas hay tres respuestas señaladas con las letras a, b y
 c. Tú has de elegir una de las tres respuestas, solo una, la que más se parezca a lo que tú harías o dirías en esa situación. Ten en cuenta que:
 - o si la respuesta va entre comillas, es algo que dirías
 - o si no lleva comillas, es algo que *harías*.
- No escribas nada en este cuadernillo. Escribe en la Hoja de Respuestas poniendo una cruz en la columna que corresponda.
- > Se sincera (sincero) y contesta lo que sueles hacer o decir.
- > Si tienes alguna duda, levanta la mano para que te ayuden.
- 1. Alguien me dice: «creo que eres una persona muy simpática».
 - a) No digo nada y me pongo colorado/a.
 - b) Digo: «sí, creo que soy el/la mejor».
 - c) Digo: «gracias».
- 2. Alguien ha hecho algo que creo que está muy bien.
 - a) Digo: «está bien, pero los he visto mejores que éste».
 - b) No digo nada.
 - c) Digo: «está muy bien».
- 3. Estoy haciendo algo que me gusta y creo que está muy bien. Alguien me dice: «no me gusta».
 - a) Digo: «pues te fastidias».
 - b) Digo: «yo creo que está muy bien».
 - c) Digo: «tienes razón», aunque en realidad no lo crea.
- 4. Me olvido de llevar algo que se suponía que debía llevar, y alguien me dice: «eres un/a desastre! ¡No

das una!».

- a) Digo: «mira quién habla, ¿qué sabrás tú?».
- b) No digo nada.
- c) Digo: «no soy un desastre sólo por olvidarme de algo; le puede pasar a cualquiera».
- 5. Necesito que alguien me haga un favor.
 - a) Digo: «tienes que hacer esto por mí, quieras o no».
 - b) Digo: «¿me puedes hacer un favor?», y le explico lo que quiero.
 - c) Hago una pequeña insinuación de que necesito que me hagan un favor.
- 6. Sé que un compañero o una compañera está preocupado/a.
 - a) Digo: «pareces preocupado/a, ¿te puedo ayudar?»
 - b) Estoy con esa persona y no hago ningún comentario sobre su preocupación.
 - c) Me burlo y le digo: «mira que eres tonto/a».
- 7. Estoy preocupado/a y alguien me dice: «pareces preocupado/a».
 - a) Digo: «¿a ti qué te importa?».
 - b) Digo: «sí, estoy preocupado/a. Gracias por interesarte por mí».
 - c) Digo: «no me pasa nada», porque me da vergüenza pedir ayuda.
- 8. Alguien me culpa por un error que ha cometido otra persona.
 - a) Digo: «¡tú estás loco/a!».
 - b) Digo: «no es culpa mía. Lo ha hecho otra persona».
 - c) Me callo, no digo nada.
- 9. Alguien me felicita por algo que he hecho, diciéndome que está muy bien.
 - a) Digo: «ya lo sabía, generalmente lo hago mejor que los demás».
 - b) Digo: «gracias».
 - c) Digo: «no, está muy mal».
- 10. Alguien ha sido muy amable conmigo.
 - a) Digo: «has sido muy amable. Gracias».
 - b) No digo nada a esa persona.
 - c) Digo: «no me tratas tan bien como deberías».
- 11. Estoy hablando muy alto con un amigo o amiga y alguien me dice: «perdona, pero estás haciendo demasiado ruido».
 - a) Dejo de hablar inmediatamente, avergonzado/a.
 - b) Digo: «si no te gusta, ¡lárgate!», y sigo hablando alto.
 - c) Digo: «perdona, no me he dado cuenta».
- 12. Estoy haciendo cola y alguien se cuela delante de mí.
 - a) Comento en voz baja: «la gente tiene mucha cara», y no digo nada directamente a esa persona.
 - b) Digo en voz alta: «eres un/a cara dura, lárgate de aquí».
 - c) Digo: «nosotros/as estábamos antes, por favor, ponte al final de la cola».
- 13. Alguien me hace algo bastante desagradable y me enfado.
 - a) Grito: «¡idiota! ¡Esta me la pagas!».
 - b) Digo: «estoy enfadado/a. No me gusta lo que has hecho».
 - c) Actúo como si me sintiera herido/a, pero no le digo nada.
- 14. Alguien tiene algo que quiero utilizar.
 - a) Se lo quito.
 - b) Le digo a esa persona que me gustaría usarlo, y se lo pido.

- c) Hago un comentario sobre eso, pero no se lo pido.
- 15. Alguien me pide que le preste algo, pero es nuevo y yo no quiero prestarlo.
 - a) Digo: «mira, es nuevo y temo que se rompa, perdona».
 - b) Digo: «no, cómprate uno».
 - c) Se lo presto, aunque no quiero hacerlo.
- 16. Algunos chicos o chicas están hablando sobre un programa de televisión que me gusta mucho. Quiero participar y decir algo.
 - a) No digo nada.
 - b) Interrumpo, e impongo mi opinión a los/las demás.
 - c) Me acerco al grupo y hablo cuando tengo oportunidad de hacerlo.
- 17. Estoy viendo la televisión y alguien me pregunta, «¿qué estás viendo?».
 - a) Digo: «nada», como asustado/a.
 - b) Digo: «y, ¿a ti qué te importa?».
 - c) Le explico lo que estoy viendo.
- 18. Me doy en la cabeza con una estantería y me duele. Alguien me dice: «¿qué te pasó?»
 - a) Digo: «estoy bien, estoy bien».
 - b) Digo: «no te metas donde no te llaman».
 - c) Digo: «me di en la cabeza. No es nada, gracias».
- 19. Alguien me interrumpe constantemente mientras estoy hablando.
 - a) Digo: «perdona, ¿me dejas terminar con lo que estoy diciendo?».
 - b) No digo nada y dejo que la otra persona siga hablando.
 - c) Digo: «¡cállate! ¡Estaba hablando yo!».
- 20. Alguien me pide que haga algo que me impide hacer lo que yo realmente quiero.
 - a) Digo: «bueno, haré lo que tú quieras».
 - b) Digo: «¡olvídate de eso! ¡Lárgate!».
 - c) Digo: «lo siento, ahora no puedo; lo haré lo más pronto posible».
- 21. Pasa cerca de mi un chico o una chica con quien me gustaría encontrarme. ¿Qué hago generalmente?
 - a) Llamo a gritos a esa persona y le pido que se acerque.
 - b) Voy hacia esa persona, la saludo, y empiezo a hablar.
 - c) Me acerco, pero no digo nada, esperando que él o ella me hable.

ELEMENTOS DEL CAS

- 1. (mariposa) ¿Crees que te salen bien la mayoría de las cosas que intentas? Sí (redondel); No (cuadradito).
- 2. (cuchara) ¿La gente piensa. que normalmente eres bueno (redondel), o que eres malo? (cuadradito).
- 3. (nube) Cuando te preguntan, ¿contestas antes que los demás niños (redondel), o los demás niños contestan antes que tú? (cuadradito).
- 4. (pez) ¿Tienes buena suerte (redondel), o mala suerte? (cuadradito).
- 5. (manzana) ¿Piensas que solamente caes bien a unos pocos (redondel), o a todo el mundo? (cuadradito).
- 6. (seta) ¿Algunas veces te han dicho que hablas demasiado (redondel), o no? (cuadradito).
- 7. (ratón) ¿Puedes hacer las cosas mejor que la mayoría de los niños (redondel), o los demás niños las hacen mejor que tú? (cuadradito).
- 8. (luna) ¿Crees que te pasan muchas cosas malas (redondel), o pocas? (cuadradito).
- 9. (botella) ¿Estás contento y alegre casi siempre (redondel), o casi nunca? (cuadradito).
- 10. (avión) ¿Te parece que las cosas son demasiado difíciles (redondel), o demasiado fáciles? (cuadradito).
- 11. (libro) ¿Piensas que estás demasiado tiempo sentado en el colegio (redondel), o no? (cuadradito).
- 12. (hoja) ¿Sueles terminar tus deberes a tiempo (redondel), o necesitas más tiempo para terminarlos? (cuadradito).
- 13. (lechuza) ¿Los demás niños son siempre buenos contigo (redondel), o algunas veces te molestan? (cuadradito).
- 14. (león) ¿Los otros niños pueden hacer las cosas mejor que tú (redondel), o peor que tú? (cuadradito).
- 15. (tarta) ¿Sientes miedo cuando está oscuro (redondel), o no? (cuadradito).
- 16. (sol) ¿Tienes muchos problemas (redondel), o pocos problemas? (cuadradito).
- 17. (mano) ¿Piensas que la gente a veces habla mal de ti (redondel), o que no es así? (cuadradito).
- 18. (bandera) ¿Crees que haces bien casi todas las cosas (redondel), o sólo algunas? (cuadradito).
- 19. (corazón) ¿Tienes siempre sueños agradables (redondel), o casi siempre son de miedo? (cuadradito).
- 20. (paraguas) Cuando te haces una herida, ¿te asustas o te mareas (redondel), o no te preocupas? (cuadradito).

STAIC (*)

Nombre	Apellidos	
	Nº de lista	

PRIMERA PARTE

A continuación encontrarás unas frases usadas para decir algo de tí mismo/a. Lee cada frase y señala con un aspa (X) la respuesta que diga mejor **cómo te SIENTES cuando estás con los compañeros y compañeras**. No hay respuestas buenas ni malas. No te detengas demasiado en cada frase y contesta señalando la respuesta que diga mejor **cómo te ENCUENTRAS cuando estás con los compañeros y compañeras.**

1. Me siento calmado/a	Nada	Algo	Mucho
2. Me encuentro inquieta/o	Nada	Algo	Mucho
3. Me siento nervioso/a	Nada	Algo	Mucho
4. Me encuentro descansada/o	Nada	Algo	Mucho
5. Tengo miedo	Nada	Algo	Mucho
6. Estoy relajado/a	Nada	Algo	Mucho
7. Estoy preocupada/o	Nada	Algo	Mucho
8. Me encuentro satisfecho/a	Nada	Algo	Mucho
9. Me siento feliz	Nada	Algo	Mucho
10. Me siento segura/o	Nada	Algo	Mucho
11. Me encuentro bien	Nada	Algo	Mucho
12. Me siento molesto/a	Nada	Algo	Mucho
13. Me siento agradablemente	Nada	Algo	Mucho

14. Me encuentro atemorizada/o	Nada	Algo	Mucho
15. Me encuentro confuso/a	Nada	Algo	Mucho
16. Me siento animosa/o	Nada	Algo	Mucho
17. Me siento angustiado/a	Nada	Algo	Mucho
18. Me encuentro alegre	Nada	Algo	Mucho
19. Me encuentro contrariada/o	Nada	Algo	Mucho
20. Me siento triste	Nada	Algo	Mucho

SEGUNDA PARTE

A continuación encontrarás más frases usadas para decir algo de tí mismo/a. Lee cada frase y señala con un aspa (X) la respuesta que diga mejor **cómo te SIENTES EN GENERAL**, no sólo en este momento. No hay respuestas buenas ni malas. No te detengas demasiado en cada frase y contesta señalando la respuesta que diga mejor **cómo te encuentras GENERALMENTE.**

1 M	<i>a</i> .	_	
1. Me preocupa cometer errores	Casi nunca	A veces	A menudo
2. Siento ganas de llorar	Casi nunca	A veces	A menudo
3. Me siento desgraciado/a	Casi nunca	A veces	A menudo
4. Me cuesta tomar una decisión	Casi nunca	A veces	A menudo
5. Me cuesta enfrentarme a mis problemas	Casi nunca	A veces	A menudo
6. Me preocupo demasiado	Casi nunca	A veces	A menudo
7. Me encuentro molesta/o	Casi nunca	A veces	A menudo
8. Pensamientos sin importancia me vienen a la cabeza	Casi nunca	A veces	A menudo
y me molestan			
9. Me preocupan las cosas del colegio o instituto	Casi nunca	A veces	A menudo
10. Me cuesta decidirme en lo que tengo que hacer	Casi nunca	A veces	A menudo
11. Noto que mi corazón late más rápido	Casi nunca	A veces	A menudo
12. Aunque no lo digo, tengo miedo	Casi nunca	A veces	A menudo
13. Me preocupo por cosas que puedan ocurrir	Casi nunca	A veces	A menudo

14. Me cuesta quedarme dormido por las noches	Casi nunca	A veces	A menudo
15. Tengo sensaciones extrañas en el estómago	Casi nunca	A veces	A menudo
16. Me preocupa lo que otros/as piensen de mí	Casi nunca	A veces	A menudo
17. Me influyen tanto los problemas que no puedo	Casi nunca	A veces	A menudo
olvidarlos durante un tiempo			
18. Tomo las cosas demasiado en serio	Casi nunca	A veces	A menudo
19. Encuentro muchas dificultades en mi vida	Casi nunca	A veces	A menudo
20. Me siento menos feliz que los demás chicos y	Casi nunca	A veces	A menudo
chicas			