

REFLEXIONES

ENTRENAMIENTO EN HABILIDADES SOCIALES INCORPORADO AL CURRÍCULUM ESCOLAR

Octavio Sánchez Riesco¹

RESUMEN

El presente trabajo explica cómo se ha elaborado un programa de habilidades sociales en un Instituto de Educación Secundaria. Se establece la necesidad de prevenir los problemas de comportamiento en el aula al mismo tiempo que la incorporación al currículum escolar del aprendizaje de la competencia social en los alumnos. Comentamos cómo se llevó a cabo la detección de necesidades, la formación teórica que deben poseer los tutores, el diseño del programa y su evaluación.

ABSTRACT

A social skills program has been drawn up at a secondary education school. There was a need to prevent behavior problems in the classroom and to add the students social skills learning to the school curriculum as well. In this paper, we discuss the way the needs were identified, the theoretical training of tutors and the program design and evaluation.

¹ Jefe Dpto. Orientación I.E.S. Silverio Lanza. Getafe (Madrid).

PALABRAS CLAVE

Currículum escolar, habilidades sociales, normas, asamblea, modelado, retroalimentación, refuerzo.

KEY WORDS

School Curriculum, Social Skills, Rules, Assembly, Modeling, Feedback, Reinforcement.

MARCO TEÓRICO

Para muchos adolescentes, tanto en el centro educativo como en el trabajo o en cualquier otro lugar, las demandas a las que se ven sometidos con frecuencia incluyen la habilidad para manejar la agresividad propia y la de los demás. En estas situaciones deben aprender a dominar habilidades como el autocontrol, la negociación y la capacidad de enfrentarse a las presiones del grupo.

Las investigaciones retrospectivas han encontrado constantemente relaciones sólidas entre la competencia social en la infancia y el posterior funcionamiento social, académico y psicológico. Sin embargo, a pesar de que los centros educativos y las instituciones académicas han sido consideradas como los principales agentes de socialización del niño, pocos o ningún programa de enseñanza de habilidades sociales se han establecido formalmente.

Además, una de las mayores demandas en los centros educativos se refiere a problemas provocados por comportamientos desagradables, agresivos e inadaptados. La necesidad de abordarlos es un objetivo por el que los profesores comienzan a preocuparse.

Conviene tener en cuenta que existe una direccionalidad de los déficits por retraimiento o inhibición, problemas en el desarrollo del niño y el adolescente hacia los que existe una menor sensibilidad como tales. Es importante considerar que el déficit en habilidades sociales incluye tanto el retraimiento como la agresión, es decir, tanto las conductas por exceso como por defecto. Curiosamente, un estudio de Helton y Oakland señaló que el tipo de alumno que más gustaba a los profesores era el niño pasivo y sumiso.

Los investigadores sugieren que los niños y adolescentes no asertivos mantienen sus déficits de habilidades en la

vida adulta. El retraimiento social puede ser un serio problema, tanto para el funcionamiento presente como futuro del niño.

El niño pequeño entra en el colegio desprovisto de un repertorio de respuestas que le permita entrar en interacción social con los demás sin problemas. Deberá aprender, por ensayo y error, una serie de habilidades. Si fracasa en este aprendizaje tiene muchas posibilidades de ser rechazado por el grupo. Esto hará que su popularidad sea menor. Sabemos que la popularidad y las habilidades sociales han sido asociadas con el éxito escolar y con el desarrollo cognitivo y emocional. Es más, son muchos los casos en que el éxito personal, no el estrictamente académico, depende más de habilidades sociales, de la llamada *inteligencia emocional*, que de la capacidad cognitiva medida en términos de Cociente Intelectual. Podemos decir que el concepto de Inteligencia Emocional está hoy de moda gracias a las publicaciones de Daniel Goleman (1996, 1999), quien ha impulsado y divulgado este concepto. Sin embargo, Peter Salovey y John Mayer (1990) ya utilizaron el término para referirse a una serie de capacidades relacionadas con la emoción y la compasión. El tema presenta un importante atractivo y abre vías de análisis y de intervención tanto en el ámbito de la educación (Shapiro, 1998) como en sus aplicaciones al mundo del trabajo y la producción (Weisinger, 1998).

Pero es Goleman (1996) quien establece una teoría inspirada en las "Inteligencias múltiples" de Gardner

sobre la Inteligencia Emocional. Uno de los cinco rasgos que la definen es precisamente el de la Competencia Social o capacidad de relacionarnos adecuadamente y con éxito en el contexto comunitario y social en el que vivimos.

Igualmente, los compañeros rechazan a los alumnos agresivos, excluyéndolos tanto de una interacción positiva como del aprendizaje que conlleva. Además, la mayoría de los alumnos con problemas de conducta o inadaptación, presentan dificultades en el rendimiento escolar.

En otras investigaciones, los déficits en habilidades sociales se han relacionado con una baja autoestima y con síntomas depresivos. Lázarus (1973) y Wolpe (1971) consideran la escasez de reforzamiento social en las situaciones interpersonales como un antecedente de la depresión.

Se puede decir que no hay problema psicológico, por simple que sea, que no lleve asociadas dificultades, por parte de los alumnos que lo padecen, para relacionarse de forma apropiada con los demás, es decir, que no comporte déficits en Habilidades Sociales.

Efectivamente, es frecuente en la literatura especializada considerar los déficits en HH. SS. como un elemento concurrente, cuando no causal, en problemas tan variados como la ansiedad, fobias, agresividad, delincuencia, retraimiento, drogadicción y futuros problemas clínicos.

Kohn y Rosman (1972) investigaron la relación entre funcionamiento

social y emocional en la etapa infantil y el posterior rendimiento escolar y éxito intelectual. Los comportamientos asertivos en los niños preescolares fueron asociados con una buena disposición escolar y el éxito intelectual en años posteriores. La mala adaptación infantil y adolescente se ha relacionado con una variedad de futuros problemas que incluyen la mala adaptación, el abandono escolar y la delincuencia.

Son muchos los autores que han encontrado relaciones significativas entre competencia social, creatividad, rendimiento escolar y desarrollo cognitivo. No es sorprendente la relación entre inteligencia y creatividad. Probablemente, la inteligencia ayuda a la adquisición de HH.SS. y éstas, a su vez, permiten una mayor interacción con el medio y, por tanto, mayores oportunidades de aprendizaje.

En resumen, parece que existen sólidas razones científicas que apoyan la necesidad de una enseñanza preventiva de las habilidades sociales en los niños y adolescentes.

Por otra parte, la Educación, en el sentido académico, ha extendido sus ramas fuera del contenido históricamente escolar para introducirse en áreas tradicionalmente reservadas a los especialistas de la Salud. En el currículum actual, una de las capacidades a desarrollar en todos los alumnos se refiere, precisamente, al desarrollo de la capacidad y competencia social. Pero no sólo se plantea el aprendizaje de habilidades de este tipo, sino también el desarrollo de un autoconcepto positivo en los alumnos, en un intento de

ofrecer oportunidades de aprendizaje para un mayor equilibrio personal y afectivo. En definitiva, se plantea en la Educación Obligatoria incorporar al currículum contenidos sobre normas, valores y actitudes. Este tipo de contenidos deben ser contemplados en todas las áreas del conocimiento, pero, probablemente, un lugar idóneo para incorporarlos sea el espacio reservado a la acción tutorial.

Vamos a tratar, con este programa, de enseñar a los alumnos en qué consiste una conducta competente, vamos a darles oportunidad para que ensayen esa competencia, se les va a suministrar una “retroalimentación” sistemática sobre su ejecución y se les animará de varias formas para que utilicen sus nuevas habilidades en los ámbitos de la vida cotidiana, es decir, las generalicen de manera que les sean realmente funcionales.

No pretendemos, pues, implantar un aprendizaje instruccional, sino brindar una ocasión real, dentro de la organización del centro, en la que se dé una oportunidad a los alumnos en la participación, regulación y gestión de una parte del funcionamiento del aula y del centro. El tipo de contenidos que pretendemos “enseñar” se aprenden básicamente por aprendizaje vicario y se afianzan mediante la práctica habitual de los mismos. Pretendemos, por tanto, que las características del aprendizaje sean lo más parecidas posible al ámbito de su puesta en práctica.

Hacer un centro educativo en el que se participa democráticamente, se delegan responsabilidades y se implica a los alumnos en sus problemas y conflictos, es hacer un centro educativo cada vez

más cercano a la realidad social y cultural existente.

Por otra parte, el aprendizaje de este tipo de habilidades sólo es posible en una escuela **democrática y participativa**, que trata de mitigar las desigualdades sociales y culturales que los alumnos traen antes de su escolaridad, al mismo tiempo que se va haciendo realidad la igualdad de oportunidades para todos los alumnos.

Este programa pretende, además, cuidar más los PROCESOS que los contenidos. Si el objetivo básico de la educación es hacer sujetos maduros, independientes y autónomos para tomar sus propias decisiones, no podemos olvidar que las destrezas en este tipo de habilidades facilitan su capacidad de toma de decisiones. Siguiendo la psicología y la pedagogía aplicadas, sabemos que la capacidad de tomar decisiones y de resolución de problemas se adquiere mediante un desarrollo cognitivo e intelectual, además del entrenamiento reforzado de dichas habilidades.

El aprendizaje debe ser CONTINUO, a lo largo de toda la etapa educativa. Una información puntual, mediante instrucciones, no es suficiente para garantizar su aprendizaje o, al menos, su ejecución real. Es necesario tener en cuenta las bases de la teoría del aprendizaje. No tendremos alumnos competentes socialmente si a lo largo de su infancia y adolescencia no han practicado dichas habilidades de forma continua. Siguiendo a Bandura, intentamos que no sólo las conozca, sino que las ponga en funcionamiento en el momento oportuno y de forma adecuada.

Así pues, incorporar este programa a la actividad propia del centro, dentro del marco del **Currículum Escolar**, y no como un anexo, es un objetivo prioritario. Es necesario hacer que los aprendizajes sean esencialmente funcionales y prácticos.

JUSTIFICACIÓN Y NECESIDAD

El instituto de enseñanza secundaria en el que estamos trabajando presenta unas características especiales en cuanto al número, tipo y heterogeneidad de sus alumnos. Escolariza alumnos de un barrio de la zona metropolitana de Madrid. Son la primera generación de una población emigrante de zonas rurales. El nivel sociocultural es medio-bajo. Además, el centro escolariza alumnos con necesidades educativas especiales de varios tipos: alumnos acogidos al Programa de Integración, alumnos inmigrantes y de compensación educativa y tenemos un porcentaje amplio de alumnos que presentan retraso escolar, graves problemas de aprendizaje y alteraciones importantes del comportamiento.

Podemos decir que las características de los adolescentes del centro obedecen a tres categorías importantes que es necesario abordar: AGRESIVIDAD, RETRAIMIENTO e INMADUREZ.

Las quejas de los profesores sobre el mal funcionamiento de los alumnos en el aula, la práctica imposibilidad de dar clase con normalidad habitualmente y las interferencias que los comportar-

nientos inadaptados tienen en el proceso de Enseñanza y Aprendizaje nos han llevado a plantearnos la necesidad de intervenir educativamente en este ámbito. Las medidas disciplinarias son ineficaces y sólo causan frustración en el profesorado, en los alumnos y en las familias.

Siguiendo las directrices de funcionamiento en centros establecidas por la Administración Educativa y en el marco de la L.O.G.S.E., los profesores en coordinación con el Departamento de Orientación pretendemos abordar los problemas del alumnado dando una respuesta educativa desde una línea de Prevención Primaria para favorecer unas mejores condiciones sociales y de aprendizaje en el centro. En esta línea de trabajo, y no mediante el estudio y evaluación de cada caso individual, es en la que pretendemos trabajar, ya que viene avalada por la mayor parte de los especialistas en el campo educativo y de la Salud Pública.

Por todo ello, los tutores de la etapa de secundaria y el Departamento de Orientación, en el marco del Plan de Acción Tutorial se plantean los siguientes

OBJETIVOS:

Estudio y detección de las necesidades del centro en el área social.

- Fomentar la coordinación y el trabajo en equipo, por ciclos y entre todos los tutores del centro.
- Organizar una línea pedagógica común para todo el centro.

- Abordar los problemas de comportamiento en el centro.
- Elaborar un Programa de entrenamiento en Habilidades Sociales incorporado al currículum escolar y dentro del Plan de Acción Tutorial.

DETECCIÓN DE NECESIDADES

Como primer objetivo nos hemos planteado la detección, el estudio y el análisis de los problemas y necesidades existentes en el centro.

Para ello, los tutores de cada uno de los ciclos de la etapa de secundaria se reúnen semanalmente con el Departamento de Orientación a fin de coordinar toda la acción tutorial. A lo largo de cuatro sesiones, mediante la observación directa y su puesta en común, se partió de las siguientes deficiencias detectadas en las aulas. No se utilizaron cuestionarios, ya que la mayoría de los existentes en el mercado nos parecen poco fiables y nuestros alumnos los realizan con escasa fiabilidad. Creemos que la observación directa de los tutores en el aula es mucho más fiable mediante una dinámica de discusión y puesta en común. Los problemas que se detectaron, por ciclos, fueron los siguientes:

PRIMER CICLO DE E.S.O.:

- Los alumnos no ordenan las cosas y los materiales del aula.
- Hablan todos a la vez.

- Existen conductas agresivas entre ellos con alta frecuencia.
 - Se dirigen unos a otros para pedirse las cosas de forma inadecuada.
 - No se respetan en trabajos cooperativos. No piden nunca las cosas “por favor”.
 - No se escuchan unos a otros.
 - No escuchan las instrucciones del profesor y no le prestan atención cuando explica.
 - No se sientan correctamente en la silla.
 - Hacen mucho ruido y arrastran las sillas de forma inadecuada.
 - Existen agresiones físicas.
 - Existencia de alta agresividad verbal entre los alumnos y, con frecuencia, hacia los profesores.
- Fuerte agresividad verbal.
 - No saben dirigirse al profesor con “educación”.
 - Las clases comienzan quince minutos más tarde, cuando los alumnos deciden callarse.
 - No saben discutir, analizar y plantear posibles soluciones a un problema.

CONCLUSIONES

A/ Los problemas que aparecen en opinión de los tutores se repiten en los dos ciclos.

B/ Muchos de estos problemas aparecen en los primeros cursos y se van agravando en los cursos superiores.

A la vista de las necesidades detectadas, nos planteamos tres **OBJETIVOS** esenciales:

1. Formación de los tutores en “escucha activa” y en habilidades de comunicación no verbal.
2. Elaboración de un Diseño Curricular de Habilidades Sociales para los alumnos de secundaria.
3. Elaboración y diseño de un programa para la organización social del aula:
 - 3.1. Estructuración grupal de la clase.
 - 3.2. Las Normas: establecimiento de normas en el grupo-clase.

SEGUNDO CICLO DE E.S.O.:

- No prestan atención cuando habla el profesor.
- Hablan entre ellos mientras el profesor explica.
- Hablan todos a la vez sin respetarse el turno de palabra.
- No piden adecuadamente las cosas.
- Gritan en clase.
- Se levantan del asiento en cualquier momento dentro del aula.

3.3. La Asamblea en la Clase.

3.4. Reforzamiento compartido. Los compañeros como agentes de socialización.

3.5. Colaboración de agentes externos al aula: los padres.

HABILIDADES DE COMUNICACIÓN NO VERBAL

El profesor deberá tener en cuenta, aparte de los objetivos de habilidades sociales del currículum, unos indicadores no verbales que favorecen la comunicación con los alumnos. Recordemos que las habilidades sociales se aprenden, principalmente, por modelos. Si el profesor no es un modelo adecuado y coherente con el conjunto de capacidades que pretende enseñar, la eficacia del aprendizaje es mínima. El modelo del profesor es, a pesar de algunas impresiones contrarias, de una importancia tremenda para el alumno.

Actitud segura, confiada

(Expresión abierta del cuerpo)

- * Postura relajada.
- * Falta de tensión muscular.
- * Movimientos fáciles y pausados.
- * Expresión facial sonriente y risueña.
- * Cabeza alta y contacto visual.
- * Movimientos del cuerpo y cabeza orientados al otro.

Actitud insegura

(Expresión cerrada del cuerpo)

- * Postura rígida.
- * Presencia de tensión muscular.
- * Actividad inquieta.
- * Movimientos rígidos.
- * Expresión facial apretada, estirada y hosca.
- * Posición de cabeza a menudo hacia abajo.
- * Falta de contacto visual.
- * Movimientos de cabeza y cuerpo tendentes a alejarse de los otros.

Estilo cordial o animosos

- * Proximidad física.
- * Ciertos tipos de contacto corporal.
- * Contacto visual.
- * Sonrisa.
- * Tono de voz amable.
- * Conversación sobre temas personales.
- * Señales de estar escuchando.

Estilo dominante

- * Hablar alto, deprisa y durante la mayor parte del tiempo con tono confiado.
- * Interrumpir a los demás.
- * Controlar el tema de la conversación.
- * Dar órdenes.
- * Ignorar los intentos de influencia por parte de los demás.

* Postura erecta con la cabeza hacia atrás.

C/ Desarrollar la habilidad de hablar las cosas, de proponer nuevas soluciones y aceptar otras.

LAS NORMAS EN EL AULA

El tutor, además de todos los elementos expuestos anteriormente, también deberá tener en cuenta qué se entiende por normas, cómo se deben utilizar para una mayor eficacia y algunas nociones básicas sobre teoría del aprendizaje.

1. ¿Por qué se comportan así nuestros alumnos?

A/ Exploran el ambiente, tantean y comprueban lo que sucede... Se aseguran.

B/ Alivian la tensión producida por la incertidumbre y los cambios. Intentan escaparse mediante conductas de evitación de las exigencias y obligaciones que se les imponen.

C/ Dominan la habilidad de hacerse con las situaciones y la gente que les rodea. Les ha ido bien y se establecen costumbres y hábitos.

2. Postura correcta de los profesores.

A/ Poner pocas normas para los mínimos diarios y permitir que el alumno experimente.

B/ Poner normas que sean consistentes y que su incumplimiento no acarree críticas y castigos al alumno, sino reinformación y cumplimiento.

3. ¿Qué son las Normas?

Las normas son aquellas exigencias de convivencia que, junto con sus consecuencias, se establecen mediante el diálogo y a las que luego no se puede decir "NO". Son los hábitos cotidianos de convivencia, los mandatos, obligaciones y deberes de todos.

4. ¿Cómo usar las Normas?

Toda norma, para su mayor eficacia, debe reunir las características siguientes:

A/ DIALOGADA, compartida y no impuesta. Implicar y dar participación al alumno en su elaboración es la mayor garantía de su futuro cumplimiento.

B/ RAZONADA, justificando su necesidad. No debe ser fruto de la arbitrariedad o del estado de ánimo de cada momento y cada profesor.

C/ CLARA para que no haya confusiones ni ambigüedades. Los alumnos deben entenderla bien y saber lo que ocurre en cada caso.

D/ CONCRETA para que no quepan disculpas. Normas como "hay que portarse bien en clase" o "se debe estudiar" son más declaraciones de buenos deseos que normas eficaces para regular la convivencia.

E/ POSITIVAS. Las normas redactadas como "no se pueden tirar

papeles al suelo” tienen una mayor eficacia si se establecen en términos positivos como “los papeles deben tirarse en la papelería”. Las prohibiciones no son normas, son prohibiciones.

F/ RAZONABLES para que no haya impedimentos que justifiquen su no cumplimiento.

G/ CONTROLABLES para que no haya posibilidad de escaparse. Establecer que “los alumnos deben estudiar una hora diaria en casa” es una norma que no vamos a poder controlar.

H/ REFORZABLES de manera que podamos garantizar su aprendizaje y mantenimiento, al mismo tiempo que impedimos su evitación. Si sólo se castiga el incumplimiento y no se refuerza el cumplimiento correcto, no estaremos enseñando comportamientos adecuados, sino impidiendo los inadecuados. Los profesores no están para impedir el aprendizaje de comportamientos inadecuados, sino para facilitar el aprendizaje de las conductas adecuadas.

I/ CONSISTENTES. Las normas y sus consecuencias están en vigor siempre, no dependiendo del mejor o peor estado de ánimo del profesor.

5.- ¿Cómo ponerlas en práctica?

- * Poner un tiempo límite, por ej., para un curso.
- * Permitir inexactitudes periféricas, no cebándose en exigencias extremas.

* Empezar con pocas normas. Es mucho más eficaz.

* Aplicar las consecuencias que fueron establecidas en el diálogo cuando se incumplan.

6.- ¿Cómo utilizar las consecuencias?

* De forma **inmediata** al cumplimiento o incumplimiento de la norma.

* Deben ser **contingentes** a la norma.

* No excederse ni de más ni de menos.

7.- Resultados iniciales en los alumnos.

a/ Pueden empeorar al principio y ponerse más tercos y negativistas al aumentar su ansiedad ante la novedad.

b/ Pueden intentar provocar y poner a prueba las nuevas normas si les molestan o buscar nuevas formas de evadirlas.

c/ Quizá se les olviden por falta de interés o falta de memoria si son muchas. Entonces continuará su costumbre anterior.

8.- Resultados iniciales en los profesores.

a/ Se pueden poner nerviosos al pensar que parece peor el remedio que la enfermedad... Temen que se la armen los alumnos... Les puede faltar decisión...

b/ A pesar de los éxitos parciales, temen el pasado y son escépticos respecto al futuro. Tienen miedo a que los alumnos vuelvan a las andadas y con los retrocesos (frecuentes en todo aprendizaje) temen que esto no sirva para nada. A veces tienen miedo a perder autoridad con tanto diálogo y participación.

c/ Si el sistema dura un tiempo y ven que no hay “milagros”, se desaniman, se cansan y se saltan el método, cumpliéndolo a veces, un poco a ojo, con temor y, a veces, con coraje. Acaban haciendo lo que dice el método, pero sin captar la idea

9. Consecuencias del método CONSISTENTE.

- El ambiente del aula cambia de agresivo y agotador a tranquilo y, con el tiempo... hay fallos, pero no dramas.
- Los alumnos se hacen más tranquilos, razonables, responsables, despiertos y sociables.
- Los alumnos aprenden por sí mismos de sus propios errores y se hacen responsables de las consecuencias de sus actos y de la adecuación a las normas más que a los gustos o estados de ánimo de los adultos.
- Cuando hay que aplicar consecuencias aversivas, no es el profesor el que “castiga”, no es el profesor el sujeto peligroso, sino la norma establecida que

afecta a todos por igual, también al profesor. Se podría decir que “el trabajo sucio” lo hacen las normas que entre todos hemos establecido, no el profesor que está de mal humor.

10.- Alternativas en casos difíciles.

- Repetir la norma, matizarla, ofrecer ayuda.
- Tranquilizarse, mirando a otro lado al ver que un alumno la cumple, aunque con malos modales.
- Reforzar y estimular los intentos de cumplir la norma, pero aclarando lo que falta para su cumplimiento adecuado.
- No entrar en discusiones ni “sermones”. Remitirse a la norma establecida.

Perder algo de tiempo y hacer cumplir la norma es ganar tiempo, energía y buen clima en un futuro. Mejorando el clima, estaremos mejorando el aprendizaje en el aula.

OBJETIVOS GENERALES

1. Entrenar a los alumnos en habilidades sociales adecuadas, satisfactorias y reforzantes.
2. Entrenar a los alumnos en la resolución de problemas y toma de decisiones.

3. Mejorar la autoimagen y, con ello, facilitar el desarrollo de un autoconcepto positivo.
 4. Crear un clima satisfactorio en el aula, de modo que se facilite el proceso de Enseñanza/Aprendizaje.
 5. Facilitar la participación de los alumnos en la organización y gestión de su aula, de modo que sientan el centro educativo como algo suyo realmente o, al menos, que no lo sientan como algo impuesto y aversivo
 6. Fomentar una interacción social positiva de los alumnos entre sí y con los profesores, creando una imagen del profesorado más como facilitador de las cosas que como controlador de los comportamientos inadecuados.
 7. Prevenir los problemas de comportamiento y disciplina en las aulas.
- Defender los propios derechos.
 - Formular una queja.
 - Responder a una queja.
 - Responder a una acusación.
 - Responder a una broma
 - Resolución de problemas.
 - Tomar decisiones.

Dadas las características de los objetivos expuestos, mucho más cercanos al aprendizaje de procedimientos y generación de hábitos y actitudes que de conceptos, y con el fin de facilitar un aprendizaje funcional y una generalización del mismo, es necesario crear las siguientes estructuras:

- 1.- Organización del aula.
- 2.- La Asamblea en clase.
- 3.- La implicación de todos los profesores, no sólo de los tutores.
- 4.- La colaboración e implicación de los padres.

CONTENIDOS

- Pedir las cosas “por favor”
- Escuchar a los demás cuando hablan.
- Disculparse.
- Compartir algo.
- Contestar correctamente cuando te nombran o llaman.
- Negociar.
- Enfrentarse con el enfado de otro.

ORGANIZACION DEL AULA

El aula, como lugar de convivencia y aprendizaje, debe contar con un marco que regule su funcionamiento y que sea perfectamente conocido, asumido y respetado, tanto por alumnos como por profesores. Es necesario establecer unas normas de funcionamiento. La organización y regulación de las normas en aula se podrá realizar mediante la formación de las siguientes comisiones por parte de los alumnos:

- * Comisión de relaciones con el profesor.
- * Comisión de relaciones con los compañeros.
- * Comisión de trabajo individual.
- * Comisión de justicia.

Cada una de estas comisiones será la encargada de elaborar las normas de funcionamiento en el aula, dentro de su ámbito de competencia. La Comisión de Justicia será la encargada de elaborar las consecuencias de cada norma, no sólo las aversivas por su incumplimiento, sino también, en muchas ocasiones, las reforzantes por su cumplimiento.

Regulación de las comisiones

1. Se expondrá un folio por cada comisión, de modo que cada alumno pueda apuntarse a la que quiera.
2. Todo alumno tiene la obligación de pertenecer a alguna comisión
3. Las comisiones tendrán un número fijo de componentes, el equivalente a un 25% de la clase. Una vez cubierto su número, no se podrá admitir a ningún otro miembro.
4. El tiempo mínimo de permanencia en una comisión será de un trimestre.
5. El tiempo máximo de permanencia en cada comisión será de un curso escolar.

6. Una vez cumplido el tiempo mínimo en una comisión, los alumnos podrán hacer permutas entre ellos.

Funciones de las comisiones

- a/ Los alumnos de cada comisión detectarán los problemas y necesidades relacionados con su ámbito de competencia.
- b/ Propondrán las normas para regular los posibles problemas.
- c/ Cada comisión nombrará un Secretario-Portavoz.
- d/ La Comisión de Justicia establecerá las consecuencias para cada norma.
- e/ La Asamblea general las aprobará.
- f/ Cualquier conflicto que surja y no esté regulado, se le pasará a la comisión correspondiente para su estudio y posible regulación.
- g/ La aplicación y control de las normas y sus consecuencias estarán controladas por el profesor-tutor.

Comisión Mixta

Podrá crearse una Comisión Mixta, formada por el delegado de cada curso, a fin de regular los problemas que pudieran surgir en el patio, recreos o pasillos. Esta comisión se encargaría de regular tanto las normas como las consecuencias, en caso de necesidad.

LA ASAMBLEA EN CLASE

La Asamblea es uno de los medios más eficaces para aglutinar a los alumnos en la clase y conseguir una mayor participación en su proceso educativo.

Entendemos la Asamblea como una reunión de alumnos para tratar en colectivo todo aquello que afecta a su aprendizaje, relaciones, intereses e inquietudes. Es el lugar donde el alumno aprende a participar en grupo, pone en funcionamiento su capacidad de hablar y escuchar, aprende la tolerancia y el respeto a unas normas y favorece la flexibilidad ante las opiniones discrepantes. En definitiva, es el medio a través del cual los alumnos practican las habilidades sociales del Currículum y participan en el proceso de Enseñanza/Aprendizaje.

Características de la Asamblea

- * Abierta a distintos temas, personas, medios de comunicación, etc.
- * Participativa, en el sentido de saber hablar y saber escuchar.
- * Crítica en contraposición a “crítica”.
- * Tolerante y comprensiva. Todos enseñamos y aprendemos de todos. Todos tenemos defectos.
- * Clara en sus normas: cada grupo pone las normas que necesita para facilitar la convivencia y el aprendizaje, con posibilidad de cambio...

- * Respetuosa con los acuerdos vinculantes.
- * Democrática, respetando las discrepancias.
- * Creativa, en cuanto que puede favorecer posibilidades nuevas dentro del grupo: fiestas, rifas, salidas...
- * Solidaria y socializadora: sirve para ayudarnos y pedirnos ayuda.

En general, en la Asamblea, se tratará como tema principal “cómo ha funcionado la clase durante el presente mes”. Si ha habido cambios significativos, se analizarán sus resultados.

Igualmente, se puede analizar despacio algún hecho trascendente ocurrido en la clase, en el instituto, en el barrio o a nivel nacional. Muchas noticias de los medios de comunicación no están al alcance de la comprensión de los alumnos y conviene discutirlos y analizarlos.

A veces, la Asamblea puede tratar de un tema monográfico elegido por la clase, como alcoholismo, alumnos con deficiencias, drogas, amistad, sexualidad, xenofobia, discriminación . . .

Funciones de la Asamblea

- * Desarrollar y llevar a cabo el currículum de habilidades sociales.
- * Revisar el funcionamiento del aula.
- * Dar *feed-back* a los alumnos.

* Plantear nuevas necesidades o revisar las normas establecidas.

* Promover la participación de los alumnos en la didáctica, organización y metodología del aula.

Responsable: El profesor-tutor.

Moderador: En un principio, será el tutor. Progresivamente, podrá moderar un alumno.

Duración: Una hora al mes.

Lugar: Se utilizará la clase en la hora de Tutoría.

adecuado para la información podrá ser la reunión de padres de comienzo de curso. Se les explicará lo que se pretende y se les pedirá su colaboración, a fin de que en el hogar cuiden el aprendizaje de estos objetivos y los alumnos no los vivan como algo específico del instituto que hay que olvidar cuando se sale del mismo.

Para ello, se plantea como objetivos:

* Informar a los padres del programa que se va a llevar a cabo en el centro.

* Informarles de los objetivos a conseguir.

* Implicarles en el programa.

* Darles pautas de colaboración.

* En los casos necesarios, se les podrá orientar de forma individualizada por parte del tutor o del orientador.

* Se podrá promover la organización de una Escuela de Padres en el centro.

IMPLICACIÓN DEL PROFESORADO

Todos los profesores, y no sólo los tutores, deberán colaborar en el presente programa, a fin de garantizar un mejor aprendizaje y una generalización del mismo a todos los ámbitos del instituto. Para ello, el equipo educativo de cada grupo deberá conocer la estructura del programa, así como los objetivos, contenidos y metodología. Cada profesor deberá conocer las normas establecidas en el grupo de alumnos y aplicarlas. En caso de necesidad, deberá recurrir al tutor y aclarar cualquier duda en la aplicación.

IMPLICACIÓN DE LOS PADRES

Los padres deberán estar informados de los objetivos que se pretenden en la educación de sus hijos. Un lugar

METODOLOGÍA

La metodología a emplear para el aprendizaje de las habilidades sociales se sustentará en cuatro técnicas básicas:

* Modelado

* Representación y práctica funcional de roles.

* Retroalimentación del rendimiento y la ejecución de las habilidades.

- * Transferencia o generalización del aprendizaje.

alumnos en situación real para la puesta en funcionamiento de estas habilidades, a través de las comisiones y la Asamblea.

Modelado

La investigación ha demostrado que el modelado es una técnica efectiva y fiable, tanto por la rapidez con que se aprenden conductas nuevas, como por el fortalecimiento o atenuación de las conductas previamente aprendidas. Parece evidente que el modelado constituye una herramienta básica en la enseñanza y, especialmente, en este tipo de aprendizajes sociales.

Siguiendo a Bandura, quien cree que las conductas agresivas en los adolescentes se deben, en sus inicios, al modelado, no solamente se empleará esta técnica, sino que tendremos en cuenta las características que potencian un mejor aprendizaje:

- * Los modelos más eficaces son los propios alumnos de la clase.
- * Se harán las suficientes repeticiones para que se permita el sobreaprendizaje.
- * Se emplearán diferentes modelos y de distinto sexo.
- * Los modelos serán recompensados por las conductas correctamente ejecutadas.

Representación y práctica funcional de roles

La representación de papeles será lo más funcional posible para favorecer la generalización del aprendizaje. En realidad, esta técnica la utilizaremos más como práctica positiva dentro del entrenamiento funcional, al poner a los

Retroalimentación

Este procedimiento se utilizará siempre que se pongan en ejecución las habilidades de los alumnos en sus asambleas o en cualquier momento dentro del recinto escolar (aula, patio, pasillos, etc.). Consiste, básicamente, en suministrar al alumno información sobre cómo ha ejecutado las habilidades que se pretenden conseguir. La retroalimentación implica el reforzamiento discriminativo de las ejecuciones correctas.

Transferencia o Generalización

Toda la organización del programa ha sido diseñada con el objetivo de que los aprendizajes sirvan para su aplicación a la vida cotidiana. Se pretende asentar el aprendizaje de estas habilidades en el aula, con el fin de que el alumno las ponga en práctica fuera del centro, en su casa, en la calle o en cualquier otro lugar.

EVALUACION

A/ Evaluación continua por parte de los tutores en las sesiones semanales conjuntas con el Departamento de Orientación sobre:

- * Objetivos.
- * Materiales.
- * Metodología.
- * Modificaciones necesarias.

B/ Valoración de los propios alumnos sobre el programa. Se realizará al final de curso en la Asamblea. El delegado de cada curso entregará las conclusiones al tutor.

C/ Valoración sobre el Programa y el funcionamiento del grupo que realizan las Juntas de Evaluación, haciéndola constar en acta.

BIBLIOGRAFÍA

- CABALLO, V.E. (1993). *Manual de evaluación y entrenamiento en las habilidades sociales*. Madrid: Siglo XXI.
- CAUTELA, J.R. y GRODEN, J. (1985). *Técnicas de relajación*. Barcelona: Ed. Martínez Roca, S.A.
- CECI, S.J. (1990). *On intelligence ... more or less: A bio-ecological theory of intellectual development*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- CIDAD MAESTRO, E. (1986). *Modificación de conducta en el aula e integración escolar*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- COSTA CABANILLAS, M. y LÓPEZ MÉNDEZ, E. (1991). *Manual para el educador social*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Asuntos Sociales.
- CURMIN y MANDLER (1983). *La disciplina en clase*. Madrid: Ed. Narcea.
- DAVIS, M. et al. (1985). *Técnicas de autocontrol emocional*. Barcelona: Ed. Martínez Roca, S.A.
- DOMINGO J. GALLEGO et al. (1999). *Implicaciones Educativas de la Inteligencia Emocional*. Madrid: U.N.E.D.
- DOMÍNGUEZ, G. (1998). *Campos emergentes de estudio e investigación en la Organización escolar: Ampliación del concepto escolar y/o la desescolarización del concepto educativo*. Ponencia en V Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas. Madrid.
- FABREGAS, J.J. y GARCÍA, E. (1995). *Técnicas de autocontrol*. Madrid: Ed. Alhambra Logman, S.A.
- FELMAN, D.H. (1980). *Beyond universals in cognitive development*. Norwood, N. J.: Ablex.
- GARDNER, H. (1998). *Inteligencias Múltiples*. Barcelona: Paidós.
- GOLDSTEIN, A.P. et al. (1989). *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia*. Barcelona: Ed. Martínez Roca, S.A.
- GOLEMAN, D. (1996). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Ed. Kairós.
- GOLEMAN, D. (1999). *La Práctica de la Inteligencia Emocional*. Barcelona: Ed. Kairós.
- HALLAHAN, D. y KAUFMAN, J. (1978). *Las dificultades en el aprendizaje*. Madrid: Ed. Anaya.
- KAUFMANN, A. (1990). *Líder global: en la vida, en la empresa*. Barcelona: Ed. Kairós.
- KEMMLER, R. (1983). *Entrenamiento autógeno para niños, adolescentes y padres*. Madrid: TEA Ediciones, S.A.
- KHON, M. y ROSMAN, B. (1972). Relationship of pre-school social emotional

- functioning to later intellectual achievement *Developmental Psychology*, 11, 445-452.
- LAZARUS, A.A. (1973), On assertive behavior: A brief note *Behavior Therapy*, 4, 697-699.
- LEVIN, R.A. y WHITE, M.I. (1986). *Human Conditions: The cultural basis of educational development*. New York: Routledge and Kegan Paul.
- MAHONEY, M. y THORESEN, C. (1978). Autocontrol del comportamiento: el poder de la persona. En T. Roberts. *4 Psicologías aplicadas a la educación. II Behaviorista Humanista*. Madrid: Ed. Narcea.
- McKAY, M. et al. (1985). *Técnicas cognitivas para el tratamiento del estrés* Barcelona: Ed. Martínez Roca, S.A.
- MAICHENBAUM, J. (1981). Entrenar a niños impulsivos a hablarse a sí mismos: un método para desarrollar el autocontrol. En A. Ellis, *Manual de terapia racional-emotiva*. Bilbao: Ed. DDB.
- MICHELSON, L. et al. (1987). *Las habilidades sociales en la infancia*. Barcelona: Ed. Martínez Roca, S.A.
- MUÑOZ, A.; GARCÍA, M.B. y TRIANES, M.V. (1997). *Estrategias de negociación entre iguales*. Primer Congreso Luso-Español. Coimbra (Portugal)
- MUÑOZ, A.; SÁNCHEZ y GARCÍA, M.B. (1997). *Evaluación del comportamiento asertivo en la escuela: defender la nota de un examen ante un profesor*. Primer Congreso Luso-Español. Coimbra (Portugal).
- MUÑOZ, A.; TRIANES, M.V. y JIMÉNEZ, M. (1996). Promoción del desarrollo afectivo y social: una línea de intervención psicoeducativa *Apuntes de Psicología*, 47, 81-97.
- REDDIN, B. (1997). *El estilo de gestión*. Bilbao: Ed. Dausto.
- SALOVEY, P.Y. y MAYER, J. (1990). Emotional Intelligence *Imagination, Cognition and Personality*, 9.
- SCHROEDER, G. (1977). *Terapia conductista en niños y jóvenes*. Ed. Herder.
- SHAPIRO, L. E. (1997). *La Inteligencia Emocional en los niños*. Barcelona: Grupo Zeta.
- SIMMONS, S. y SIMMONS, J.C. (1998). *EQ. Cómo medir la inteligencia emocional*. Madrid: Ed. Edaf, S.A.
- STERNBERG, R.J. (1990). *Más allá del Cociente Intelectual*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- STERNBERG, R.J. (1997). *Inteligencia Exitosa*. Barcelona: Paidós.
- THORESEN, C. y MAHONEY, M. (1981). *Autocontrol de la conducta*. México: Ed. Fondo de Cultura Económica.
- TRIANES, M.V. (1996). *Educación y competencia social. Un programa en el aula*. Málaga: Ed. Aljibe.
- TRIANES, M.V. (1996). ¿Se pueden conseguir unas relaciones interpersonales de calidad dentro del aula? Breve historia de una línea de trabajo. *Cultura y Educación*, 3, 37-48.
- TRIANES, M.V.; MUNOZ, A. y JIMÉNEZ, M. (1996). Importancia de la situa-

- ción en la solución a problemas interpersonales hipotéticos según la edad *Infancia y Aprendizaje*: 75, 107-123.
- TRIANES, M.V.; MUÑOZ, A. y JIMÉNEZ, M. (1997). *Competencia social: su educación y tratamiento*. Madrid: Ed. Pirámide. Col. Ojos solares.
- TRIANES, M.V. y MUÑOZ, A. (1997). Prevención de violencia en la escuela: una línea de intervención. *Revista de Educación*, 313.
- VALLÉS ARANDIGA, A. y VALLÉS TORTOSA, C. (1996). *Habilidades sociales en la escuela. Una propuesta curricular*. Madrid: Ed. EOS.
- WEISINGER, H. (1998). *La Inteligencia Emocional en el Trabajo*. Buenos Aires: Grupo Zeta.
- WOLPE, J. (1971). Neurotic depression: Experimental analog, clinical syndromes and treatment *American Journal of Psychotherapy*, 25, 362-368.