

**EVALUACIÓN DE UN PROGRAMA  
MULTICOMPONENTE PARA PADRES,  
PROFESORES Y ALUMNOS**

**Isabel Serrano Pintado  
Yolanda Noelia Sánchez Pacho**

Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológicos.  
Universidad de Salamanca

**RESUMEN**

*En este trabajo presentamos los resultados de una investigación llevada a cabo durante el curso 1996 -1997 en varios centros escolares de Salamanca. El objetivo de esta investigación es la evaluación de la incidencia de un programa multicomponente dirigido a profesores, padres y alumnos de doce a quince años de edad, sobre el clima sociofamiliar, el clima socioescolar y el nivel de asertividad de los alumnos. También se analiza la viabilidad de un programa de esta magnitud en el sistema educativo actual. El programa consta de tres componentes: entrenamiento a profesores en habilidades de control de la conducta disruptiva, entre*

*namiento a padres en habilidades parentales y entrenamiento a alumnos en comportamiento asertivo. Los resultados de este trabajo ponen de manifiesto por un lado, la viabilidad de programas de esta magnitud y por otro, los beneficios que resultan de su aplicación tanto en la mejora del clima social del aula como en el incremento del comportamiento asertivo de los alumnos.*

**Palabras-clave:** ENTRENAMIENTO DE PADRES, ENTRENAMIENTO DE PROFESORES, ASERTIVIDAD, HABILIDADES SOCIALES, MODIFICACIÓN DE CONDUCTA.

## SUMMARY

*The aim of this paper is to show the results of a work carried out during the years 1996-97 on the department of Personality, Assessment and Psychological Treatment, University of Salamanca.*

*The goal of the research was the assessment of the incidence of a multicomponent program directed to teachers, parents and students 12-15 years olds, on social family environment, social classroom environment and the level of students' assertive behavior. The viability of this program in the actual educative system is also analysed.*

*The program consists of three components: teachers training about the skills to control disruptive behavior, parents training about parenting skills and students training on assertive behavior.*

*The results of the study show the viability of this program and its positive effects to improve social classroom climate and on students' assertive behavior.*

**Key words:** PARENTS TRAINING, TEACHERS TRAINING, ASSERTIVENESS, SOCIAL SKILLS, BEHAVIOR MODIFICATION.

## INTRODUCCIÓN

La psicología ha dedicado a lo largo de su historia mucho tiempo y esfuerzo al estudio de la adolescencia, pero, sin duda, es hoy más que nunca cuando la intervención, y sobre todo la prevención con

este grupo de edad, se han convertido en una auténtica necesidad social. Los cambios que ha experimentado la familia como institución, las consecuencias de la reforma educativa, la crisis de valores y la frecuente exposición a modelos violentos son algunos de los factores que han favorecido la aparición de situaciones conflictivas en el ambiente social, familiar y/o escolar de los adolescentes, que padres, profesores e incluso los propios alumnos, con frecuencia no saben resolver satisfactoriamente.

La mayoría de estos conflictos se producen en el ámbito de las relaciones interpersonales de los adolescentes y son muchos los estudios que ofrecen datos al respecto. Así, podemos afirmar que el porcentaje de alumnos involucrados en procesos de abusos entre escolares, ya sea como víctimas o como agresores, oscila entre un 16,8% en algunas investigaciones (Cerezo, 1996) y un 20-30% en otras (Fernández, 1998). Por otro lado, el 57,5% de una muestra de 200 profesores de alumnos de entre 14 y 18 años afirma la existencia de conflictos con sus alumnos; de ellos el 39% con enfrentamientos abiertos y el 2% se sienten incluso agredidos (Melero, 1993). Si, además, tenemos en cuenta que, como afirma Trianes (1996), las malas relaciones en la infancia y la adolescencia constituyen un factor que interactúa con otros de índole personal, ambiental o de ambos tipos, favoreciendo la aparición y el desarrollo de psicopatologías en edades posteriores, podemos comprender mucho mejor el prolífico desarrollo de programas de intervención destinados a mejorar las habilidades sociales y de resolución de conflictos en niños y adolescentes que se ha producido en los últimos años (para una revisión más exhaustiva ver Vallés y Vallés, 1996). La eficacia de este tipo de programas de cara a la mejora de la competencia social de los alumnos ha sido probada en numerosas ocasiones (Cerezo, 1997; Díaz-Aguado, 1986; Monjas, 1996; Trianes, Muñoz y Jiménez 1997). Evidentemente, al entrenar a los alumnos, estamos potenciando el desarrollo de habilidades que les permiten mejorar sus relaciones con los demás y consigo mismos, y, en numerosas ocasiones, los efectos se generalizan, produciéndose también mejoras en el clima familiar y escolar.

Sin embargo, a pesar de que, efectivamente, una gran parte de las conductas inadecuadas que manifiestan algunos adolescentes

pueden tener su origen en un déficit en las habilidades sociales o de solución de problemas interpersonales, no podemos negar que en numerosas ocasiones son los adultos los que contribuyen indudablemente al mantenimiento y quizás a la adquisición de conductas problemáticas en los niños y adolescentes (Serrano, 1996). Partiendo de la teoría del aprendizaje social (Bandura, 1969), podemos afirmar que el modelado y la aplicación de contingencias inadecuadas y/o inconsistentes, sobre todo en forma de atención negativa, son procesos fundamentales tanto en la adquisición como en el mantenimiento del comportamiento conflictivo y en muchas ocasiones son los mismos padres y profesores los principales agentes de este aprendizaje inadecuado. En este sentido, entrenar a padres y profesores en el manejo de técnicas de modificación de conducta se ha mostrado como una estrategia muy eficaz de cara a la reducción y/o eliminación de comportamientos disruptivos y agresivos tanto en niños como en adolescentes (Vallés, 1998; Ciudad, 1991; Pérez-Pareja, 1993).

Dentro del ámbito educativo, y haciendo un análisis más profundo, podemos afirmar que la frecuencia de las conductas disruptivas y agresivas de los alumnos de Educación Secundaria ha aumentado drásticamente en los últimos años. La tarea docente resulta en la actualidad mucho más complicada que en épocas anteriores, ya que la escolarización obligatoria ha traído consigo aulas heterogéneas en las que conviven alumnos que parten de niveles de conocimientos diferentes, con distintos ritmos de aprendizaje y en muchos casos (al menos un 20%, según Marchesi, 2000) con una motivación hacia los estudios muy escasa. Además, muchos profesores reconocen que, actualmente, el marco que establece la aplicación de la Reforma Educativa obliga a adoptar perspectivas de disciplina muy distintas a las que tradicionalmente se habían empleado, de corte mucho más autoritario (Del Campo, 1999). Los mismos profesores reconocen a menudo "la desorientación de sus alumnos, así como el desconocimiento que ellos mismos poseen sobre técnicas y métodos adecuados para poder hacer frente a la problemática que se les plantea en el aula" (Pérez-Pareja, 1993) y de hecho, muchas veces contribuyen al mantenimiento del problema reforzando con su atención los comportamientos negativos de sus alumnos, o aplicando

consecuencias inadecuadas o inconsistentes de forma contingente a las conductas de los alumnos. En este sentido, numerosos estudios han demostrado que el entrenamiento en el manejo de técnicas de modificación de conducta proporciona a los profesores un mayor conocimiento del origen y mantenimiento de las conductas inadaptadas de sus alumnos, y les enseña una serie de estrategias que les permiten, por un lado, conseguir un mayor control de la clase, y por otro, establecer un clima escolar positivo, en el que se optimice el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Respecto del ambiente familiar hemos de reconocer, tal y como afirma Fernández (1998), que la familia representa el centro de modelado de conductas y la primera fuente de valores para los niños. El clima familiar juega un papel muy importante en el origen y el mantenimiento del comportamiento disruptivo y/o agresivo de niños y adolescentes y, al igual que ocurría con el profesorado, son muchos los padres que reconocen no estar preparados para resolver de forma adecuada los conflictos que con frecuencia se generan en las relaciones con sus hijos. El entrenamiento a padres en habilidades parentales y en el manejo de técnicas de modificación de conducta se ha mostrado muy eficaz para lograr la reducción y/o eliminación del comportamiento desobediente y agresivo de niños y adolescentes (McMahon, 1991; Toro, 1984). Estamos de acuerdo, pues, con Carrobbles y Pérez-Pareja (1999) cuando afirman que con el estudio y puesta en práctica de los métodos y principios que se presentan en los programas de entrenamiento, los padres aprenden a influir positivamente en la conducta de sus hijos, y por tanto, en su desarrollo. Existe, además, una larga trayectoria en el entrenamiento de padres que el lector interesado puede revisar en otros lugares (De Nicolás y Lozaiga, 1993; Olivares y García, 1997; García, Olivares y Rosa, 1997).

Como conclusión, podríamos afirmar que, aunque las intervenciones destinadas a mejorar las habilidades sociales y de solución de problemas interpersonales de los adolescentes son necesarias y se han mostrado eficaces, no siempre resultan suficientes si no las acompañamos de un entrenamiento adecuado de los principales agentes implicados en el proceso educativo, como son los padres y los profesores. Partiendo de esta afirmación, nos hemos planteado

en esta investigación, la primera de una línea de trabajo que continúa en la actualidad, analizar la viabilidad de un programa multicomponente que incluya un entrenamiento a padres y profesores en técnicas de modificación de conducta y habilidades educativas, así como un entrenamiento a alumnos en habilidades asertivas, aplicados todos ellos de forma simultánea. A las ventajas que este tipo de intervenciones tiene por separado, y que ya han sido comentadas en párrafos anteriores, hemos de añadir la de la homogeneización de las estrategias educativas de padres y profesores, algo enormemente beneficioso para el adolescente, y nada fácil de conseguir en la mayoría de las ocasiones, tal y como está planteado el sistema educativo. Los resultados de esta investigación, según expondremos a continuación de forma más detallada, han demostrado que la aplicación de un programa multicomponente de este tipo no sólo es viable, sino que resulta muy beneficiosa de cara a la mejora del nivel de asertividad de los alumnos, y, en cierta medida, del clima social escolar y familiar.

## **OBJETIVOS**

El objetivo principal de este trabajo ha sido el análisis de la viabilidad en el ámbito educativo de un programa de entrenamiento para la mejora del clima social escolar y familiar, que incluya no sólo a los alumnos, sino también a los padres y a los profesores. Como subobjetivo nos hemos planteado evaluar la incidencia que dicho programa pueda tener sobre una serie de variables tales como el clima social familiar, el clima social escolar, el nivel de conductas disruptivas en el aula y el comportamiento asertivo de los alumnos.

## **MÉTODO**

### **Sujetos**

El programa se aplicó a los alumnos, padres y profesores-tutores de cuatro aulas pertenecientes a cuatro centros escolares de la provincia de Salamanca. La muestra estaba formada por 69 alum-

nos, cuya edad oscilaba entre los doce y los quince años, 4 profesores y los padres de los alumnos. Los 69 alumnos pertenecían a diferentes cursos de enseñanza secundaria obligatoria (ESO): 21, nueve chicas y doce chicos, pertenecían a un aula de primer curso, 19, once chicas y ocho chicos, pertenecían a un aula de segundo curso, 17, siete chicas y diez chicos, pertenecían a otra aula de segundo curso y los 12 restantes, cinco chicas y siete chicos, pertenecían a un aula de tercer curso. Los cuatro grupos pertenecían a diferentes pueblos de la provincia de Salamanca. En los respectivos centros, estaban considerados como grupos "normales que presentaban algunos problemas de disciplina" según los tutores. Los cuatro profesores, tres profesores y una profesora, eran los tutores de cada uno de los grupos. Aunque asistieron la mayoría de los padres a algunas sesiones, sólo veintinueve, diecisiete mujeres y doce hombres, asistieron a todas las sesiones y respondieron a los cuestionarios las dos veces que se les pidió. Cada uno de ellos pertenece a una familia. Es decir, si bien asistían algunas veces el padre y la madre de una misma familia, sólo nos entregó los cuestionarios el miembro de la familia que había participado asiduamente. Hubo familias de las que asistió asiduamente uno de los padres, pero no entregaron los cuestionarios en su momento.

### **Procedimiento**

Las fases del procedimiento de aplicación y evaluación del programa han sido las siguientes:

#### **1.- Evaluación inicial**

Antes de llevar a cabo el entrenamiento, era necesario realizar una evaluación inicial del clima social escolar y familiar así como del nivel de asertividad de los alumnos. Para ello procedimos de la siguiente forma:

En primer lugar, y tras un periodo de entrenamiento de los profesores-tutores, se realizó una observación asistemática del comportamiento de los alumnos en el aula con el fin de detectar posibles conductas-problema. Una vez finalizado este periodo de observación

asistemática, fueron seleccionados cinco alumnos que manifestaban tres tipos de comportamientos disruptivos: comportamiento agresivo (dos casos), comportamiento de "alboroto" (un caso) y conductas frecuentes de "interrupción de la explicación del profesor" (dos casos). A. B. (alumno 1) era un varón de doce años perteneciente a 1º de ESO, y que con cierta frecuencia emitía comportamientos agresivos verbales y gestuales. J. D. (alumno 2) era un varón de catorce años que cursaba 3º de ESO, que solía molestar a sus compañeros con comportamientos agresivos físicos leves y verbales. L. P (alumno 3) y M. V. (alumno 4) eran un chico y una chica respectivamente que tenían trece años y que cursaban 2º de ESO. El comportamiento inadecuado de ambos consistía en interrumpir constantemente las explicaciones realizadas por la profesora. Por último, C. S (alumno 5) era un chico de quince años que cursaba 4º de ESO y que según el profesor "alborotaba" la clase. Los cinco alumnos elegidos tenían en común un rendimiento normal en clase según los tutores. Sin embargo los comportamientos indicados anteriormente impedía considerarlos como alumnos correctos.

Tras esta selección, los profesores-tutores realizaron un registro sistemático de la conducta de estos cinco alumnos, ajustándose a los siguientes criterios:

a) La observación sistemática y el registro de la conducta agresiva se realizó basándonos en Sistema de Observación de Conducta Agresiva (SOCA), de Feindler (Feindler y Fremouw, 1987). Se trata de un sistema de observación que incluye categorías tales como "molestar", "discutir", "amenazar", "golpear", "comenzar peleas", "pelea cuerpo a cuerpo" y "daño a la propiedad". Para cada una de estas categorías se registra tanto la frecuencia como la gravedad de la conducta según una escala de tres puntos (1= leve, 2= Moderada, 3= grave). Basándonos en dicho sistema de observación, desarrollamos un sistema de registro según tres categorías: agresión física, verbal y gestual.

b) La observación y el registro sistemático de la conducta de "alboroto", se realizó operacionalizando dicha conducta en los siguientes comportamientos: levantarse del asiento sin necesidad, lanzar objetos a la papelera desde una distancia incorrecta y lanzar bolas de papel a los compañeros.



■ c) Finalmente, la observación y el registro sistemático de la conducta de “interrumpir” se realizó operacionalizando esta conducta según la única forma en la que la alumna la manifestaba: haciendo comentarios en voz alta en el transcurso de una explicación por parte de la profesora, sin pedir previamente permiso.

A la vez que los profesores-tutores realizaban este registro sistemático del comportamiento disruptivo de los cinco alumnos seleccionados, llevaron a cabo también un registro no sistemático del comportamiento general de la clase.

En este periodo de evaluación inicial, también se evaluaron los siguientes aspectos:

a) El clima social en los ámbitos familiar y escolar, utilizando para ello las escalas CES (*Classroom Environment Scale*) y FES (*Family Environment Scale*) de Moos, Moos y Trickett (1974). La escala FES fue cumplimentada tanto por los padres como por los alumnos, mientras que la escala CES fue cumplimentada solamente por éstos últimos. De los 69 alumnos, 53 cumplimentaron las dos escalas en las dos ocasiones, antes-después, que lo solicitamos. El resto no pudo hacerlo por ausencias causadas por diferentes motivos el día en que se realizó la evaluación.

La escala CES evalúa el clima social en la clase. Consta de varias subescalas que pertenecen a diferentes categorías. La categoría “relaciones” agrupa las subescalas siguientes: *Implicación* (IM), mide el grado en que los alumnos muestran interés por las actividades de la clase y participan en los coloquios; *Afiliación* (AF), mide el nivel de amistad entre los alumnos y cómo se ayudan en sus tareas; *Ayuda* (AY), mide el grado de ayuda, preocupación y amistad del profesor por los alumnos. La categoría “autorrealización” contiene dos subescalas: *Tareas* (TA), evalúa la importancia que se da al orden, organización y buenas maneras en la realización de las tareas escolares; y *Competitividad* (CO), mide el grado de importancia que se da al esfuerzo por lograr una buena calificación y estima. La categoría “estabilidad” contiene las subescalas *organización* (OR), mide la importancia que se da al orden y organización al realizar las tareas escolares; *Claridad* (CL), evalúa la importancia que se da al establecimiento y seguimiento de unas normas claras y al conocimiento, por parte de los alumnos, de las consecuencias de

su incumplimiento así como el grado en que el profesor es coherente con esa normativa e incumplimientos; *Control* (CN), evalúa el grado en el que el profesor es estricto en sus controles sobre el cumplimiento de las normas y en la penalización de los infractores. Finalmente, la categoría "cambio" corresponde con la subescala *Innovación* (IN) que evalúa el grado en que los alumnos contribuyen a planificar las actividades escolares, así como la variedad y cambios que introduce el profesor con nuevas técnicas y estímulos a la creatividad del alumno.

La escala FES evalúa el clima social en la familia. Consta de varias categorías y subescalas. La categoría "relaciones" contiene las subescalas siguientes: *Cohesión* (CO), evalúa el grado en que los miembros de la familia están compenetrados y se ayudan y apoyan entre sí; *Expresividad* (EX) mide el grado en que se permite y anima a los miembros de la familia a actuar libremente y a expresar directamente sus sentimientos; *Conflicto* (CT), evalúa el grado en que se expresan libre y abiertamente la cólera, la agresividad y el conflicto entre los miembros de la familia. La categoría "desarrollo" contiene las subescalas *Autonomía* (AU), que se refiere al grado en que los miembros de la familia están seguros de sí mismos, son autosuficientes y toman sus propias decisiones; *Actuación* (AC), evalúa el grado en que las actividades se enmarcan en una estructura orientada a la acción; *Intelectual-Cultural* (IC), mide el grado de interés en las actividades políticas, sociales, culturales e intelectuales; *Social-Recreativo* (SR), evalúa el grado de participación de la familia en actividades social-recreativas; y *Moralidad-Religiosidad* (MR), mide la importancia que se da a las prácticas y valores de tipo ético y religioso. La categoría "estabilidad" agrupa las subescalas *Organización* (OR), se refiere a la importancia que se da a una clara organización y estructura al planificar las actividades y responsabilidades de la familia; y *Control* (CN) evalúa el grado en que la dirección de la vida familiar se atiene a reglas y procedimientos establecidos.

b) El nivel de asertividad de los alumnos, mediante la escala ADCA-1 (García y Magaz, 1994). Se trata de una escala constituida por dos sub-pruebas que forman el *Autoinforme de Conducta Asertiva*. La primera sub-prueba tiene 20 elementos mediante los cuales se

evalúa el grado en que una persona se concede a sí misma los derechos asertivos básicos ("autoasertividad") (Smith, 1975). La segunda subprueba la forman 15 elementos que permiten evaluar el grado en que una persona considera que los demás tienen los derechos asertivos básicos ("heteroasertividad"). Estos derechos fueron denominados por García y Magaz (1992) "*Derechos fundamentales de los seres humanos auténticos*".

## **2.- Aplicación del programa**

Una vez realizada la evaluación inicial, pasamos a la fase de aplicación del programa, con los tres subprogramas de entrenamiento que lo componían. Esta fase se desarrolló de la siguiente manera:

El grupo de profesores-tutores fue entrenado en habilidades de control de la conducta en el aula mediante procedimientos de Modificación de Conducta. Se les instruyó en los conceptos incluidos en la ecuación E-R-C, en procedimientos de control de antecedentes y de consecuencias y se les explicó la importancia de la consistencia en el control de contingencias. El entrenamiento se llevó a cabo en ocho sesiones, utilizando para ello instrucciones verbales, así como técnicas de modelamiento y de ensayo conductual.

Una vez entrenados en el manejo de las técnicas conductuales, los profesores pasaron a la aplicación de las mismas tanto de forma general con todos los alumnos de las cuatro aulas, como de forma específica e intensiva con los cinco alumnos que fueron seleccionados por su conducta disruptiva. El tratamiento generalizado para toda la clase consistió en la puesta en práctica de los procedimientos de extinción para faltas leves de comportamiento, costo de respuesta para faltas de mayor gravedad y reforzamiento diferencial. Además, en cada una de las aulas se expusieron de forma visible las normas a cumplir dentro del aula, así como las consecuencias de su cumplimiento e incumplimiento. El tratamiento específico para los cinco alumnos seleccionados consistió en un programa de extinción y de refuerzo de conductas incompatibles para la conducta de "interrumpir", un programa de costo de respuesta y reforzamiento de conductas incompatibles para las conductas de "agresividad" y un programa de reforzamiento por omisión para la conducta de "alboroto". Los

reforzadores utilizados para todos los alumnos fueron de tipo social excepto en una de las aulas en la que se utilizaron también reforzadores materiales y de acceso a actividades.

Los grupos de padres recibieron un entrenamiento en habilidades parentales a lo largo de ocho sesiones de noventa minutos de duración, dedicadas cada una de ellas a un tema específico. Los temas tratados fueron: comprensión de los comportamientos adecuados e inadecuados, incremento de la autoestima del niño, habilidades de comunicación, manejo adecuado de las consecuencias de la conducta y potenciación de la confianza en uno mismo como padre. El programa de entrenamiento recogía algunos elementos del Programa STEPS (*Systematic Training for Effective Parenting*), traducido al castellano como "P.E.C.E.S." (*Padres Eficaces Con Entrenamiento Sistemático*) de Dinkmeyer y McKay (1976), así como algunos elementos esencialmente conductuales no incluidos en este programa. Concretamente, a lo largo de las ocho sesiones se les instruyó a) en la explicación conductual del comportamiento, haciendo énfasis en la importancia que los antecedentes y los consecuentes tienen en el mismo, b) en cómo incrementar la autoestima del niño, reforzando aspectos positivos e ignorando o minimizando los negativos, c) en cómo comunicarse adecuadamente, enseñándoles la diferencia entre comunicación asertiva, pasiva y agresiva, así como en el uso de "mensajes yo" como una alternativa a los "mensajes tú", d) en el uso de los procedimientos de control de consecuencias como la extinción y el reforzamiento y de antecedentes como las normas y las instrucciones inequívocas. Por último se les enseñó a no desestimar sus habilidades como padres y a confiar en la eficacia de las habilidades entrenadas. Al igual que en el caso de los profesores, las sesiones de entrenamiento de padres incluyeron instrucciones, modelamiento y ensayo conductual.

Finalmente, los grupos de alumnos recibieron un entrenamiento en comportamiento asertivo a lo largo de cinco sesiones de cincuenta minutos de duración, basado en el Programa "Ratones, Dragones y Seres Humanos Auténticos" (García y Magaz, 1992). Con los mismos procedimientos que se utilizaron en las sesiones de entrenamiento de padres y profesores (instrucciones, modelamiento y ensayo conductual), los alumnos fueron entrenados en comporta-

miento asertivo, diferenciación entre conductas agresivas, pasivas y asertivas, toma de decisiones, defensa de los derechos y asunción de responsabilidades.

Los tres programas de entrenamiento fueron aplicados simultáneamente.

### 3.- Evaluación durante y después del tratamiento

Una vez aplicado el programa multicomponente y siguiendo un diseño antes-después, evaluamos de nuevo el clima social familiar y escolar, utilizando las escalas CES y FES. Al igual que en la fase de evaluación inicial, la escala CES fue cumplimentada exclusivamente por los alumnos y la escala FES fue cumplimentada tanto por los alumnos como por los padres. También se evaluó de nuevo el nivel de asertividad de los alumnos a través de la escala ADCA-1.

Por otro lado, utilizando un cuasi diseño A-B, los profesores-tutores evaluaron a lo largo del programa, mediante observación sistemática similar a la realizada en la fase de línea base, las conductas disruptivas emitidas por los cinco niños seleccionados.

## RESULTADOS

Los contrastes de hipótesis pre-post, realizados con el paquete SPSS (versión 6.0.1) arrojaron los siguientes resultados:

**Tabla 1.- Medias, desviaciones típicas, pruebas «t» y sus probabilidades asociadas en el test ADCA-1**

ADCA-1	Medias		Desv. Típicas		t	p
	Pre	Post	Pre	Post		
Autoasertividad	47	61	30,59	30,66	4,09	0,001
Heteroasertividad	55	66	27,82	25,87	2,67	0,009

Se obtuvieron diferencias significativas antes-después en las dos escalas del Cuestionario ADCA-1 (autoasertividad y heteroasertividad), superando en ambos casos el centil 60 (autoasertividad,  $t_{(68)} = -4,09$ ,  $p \leq 0,001$ ; heteroasertividad,  $t_{(68)} = -2,67$ ,  $p \leq 0,009$ ) (ver tabla. 1). Estos resultados indican que se ha producido un incremento del comportamiento asertivo en los alumnos tras el entrenamiento, con respecto al nivel que mostraban en la evaluación previa al mismo, tanto en autoasertividad como en heteroasertividad.

En relación al clima social de clase, evaluado a través de la escala CES, hemos obtenido un incremento significativo en tres subescalas (ver tabla 2): Claridad (CL),  $t_{(52)} = -2,66$ ,  $p \leq 0,01$ ; Control (CN),  $t_{(52)} = -2,99$ ,  $p \leq 0,004$ ; e Innovación (IN),  $t_{(52)} = -2,86$ ,  $p \leq 0,006$ . En el resto de las subescalas o bien no existen diferencias o, si las hay, éstas no son significativas a niveles de confianza aceptables.

**Tabla 2.- Medias, desviaciones típicas, pruebas «t» y sus probabilidades asociadas en el cuestionario “clima social en el aula”**

Clima social aula	Medias		Desv. Típicas		t	p
	Pre	Post	Pre	Post		
<b>Relaciones</b>						
Implicación	3,48	3,00	1,85	2,02	1,30	0,199
Afiliación	6,66	6,50	1,90	2,01	0,47	n.s.
Ayuda	5,94	5,94	1,77	1,48	0,00	n.s.
<b>Autorealización</b>						
Tareas	6,52	6,82	1,86	1,94	0,93	n.s.
Competitividad	3,48	3,14	1,69	1,88	0,69	n.s.
<b>Estabilidad</b>						
Organización	7,05	6,52	2,04	2,40	0,98	n.s.
Claridad	5,05	5,81	1,76	1,58	2,66	0,01
Control	4,32	5,39	1,98	1,98	2,99	0,004
<b>Cambio</b>						
Innovación	4,62	5,39	1,65	1,87	2,86	0,006

**Tabla 3.- Medias, desviaciones típicas, pruebas «t» y sus probabilidades asociadas en el cuestionario “clima social familiar”**

Clima social familiar	Medias		Desv. típicas		t	p
	pre	post	pre	post		
Relaciones						
Cohesión						
Padres	3,48	2,89	1,99	2,14	1,09	0,283
Hijos	5,52	7,09	2,51	1,71	3,96	0,001
Expresividad						
Padres	6,38	6,48	1,78	1,72	0,23	n.s.
Hijos	4,71	5,6	1,98	1,46	2,93	0,005
Conflicto						
Padres	4,86	4,07	2,15	2,03	1,72	0,097
Hijos	2,94	3,19	1,63	1,83	0,88	n.s.
Desarrollo						
Autonomía						
Padres	6,07	6,10	1,62	1,21	0,12	n.s.
Hijos	4,19	4,40	1,39	1,28	1,02	0,314
Actuación						
Padres	6,55	7,14	1,84	1,51	1,95	0,061
Hijos	5,50	5,00	1,56	1,17	1,56	0,126
Intelectual-Cultural						
Padres	4,27	4,86	1,44	1,53	1,53	0,137
Hijos	6,48	6,38	1,94	2,40	0,15	n.s.
Social-Recreativo						
Padres	4,51	5,48	1,55	1,75	2,33	0,027
Hijos	4,47	5,14	2,42	2,06	1,56	0,134
Moralidad-Religiosidad						
Padres	4,75	5,21	1,65	1,73	1,44	0,162
Hijos	6,09	5,62	1,45	1,50	1,27	0,219
Estabilidad						
Organización						
Padres	3	4,62	1,81	2,04	3,79	0,001
Hijos	5,33	6,43	1,93	1,69	3,44	0,001
Control						
Padres	5,17	6,24	2,05	1,72	2,54	0,017
Hijos	3,77	4,33	1,59	1,45	2,27	0,027

Respecto del clima socio-familiar, evaluado mediante la escala FES, hemos de diferenciar las puntuaciones correspondientes a las respuestas dadas por los alumnos de las dadas por los padres. En el primer caso, se han encontrado incrementos significativos en las subescalas: Cohesión (CO),  $t_{(52)} = -3,96$ ,  $p \leq 0,000$ ; Expresividad (EX),  $t_{(52)} = -2,93$ ,  $p \leq 0,005$ ; Organización (OR),  $t_{(52)} = -3,44$ ,  $p \leq 0,001$ ; y Control (CN),  $t_{(52)} = -2,27$ ,  $p \leq 0,027$ . En los cuestionarios cumplimentados por los padres, se han obtenido incrementos estadísticamente significativos en tres subescalas: Ámbito Social-Recreativo (SR),  $t_{(28)} = -2,33$ ,  $p \leq 0,027$ ; Organización (OR)  $t_{(28)} = -3,79$ ,  $p \leq 0,001$ ; y Control (CN),  $t_{(28)} = -2,54$ ,  $p \leq 0,017$  (ver tabla 3).

La observación sistemática de la conducta de los cinco alumnos seleccionados ha sido evaluada según el método visual para diseños de caso único. En las gráficas resultantes (figuras 1, 2 y 3) hacemos constar la media semanal de los comportamientos correspondientes a cada alumno emitidos durante una hora de observación sistemática en el aula, a lo largo de las fases de Línea Base y Tratamiento. Como podemos observar en las gráficas, en cuatro de los cinco alumnos sometidos a tratamiento éste ha resultado exitoso. Concretamente, se ha logrado un cambio en la dirección deseable en los dos alumnos que manifestaban comportamientos agresivos y en los dos que mostraban conductas de "interrupción" de la explicación del profesor. Sin embargo, en el caso de la conducta alborotadora (alumno 5), la reducción es muy leve, por lo que no nos atrevemos a confirmar un cambio significativo.

Finalmente, en relación al resto de los alumnos, los profesores se sentían muy contentos al final del curso debido a que, como ellos mismos informaban, "habían conseguido erradicar algunos problemas de comportamiento que en un principio observaron". Además, "habían generalizado la forma de controlar el comportamiento a las diferentes situaciones conflictivas que se les presentaban en el aula" y "estaban contentos porque habían comprendido cómo ellos mismos eran a veces los responsables de las conductas que pretendían erradicar".



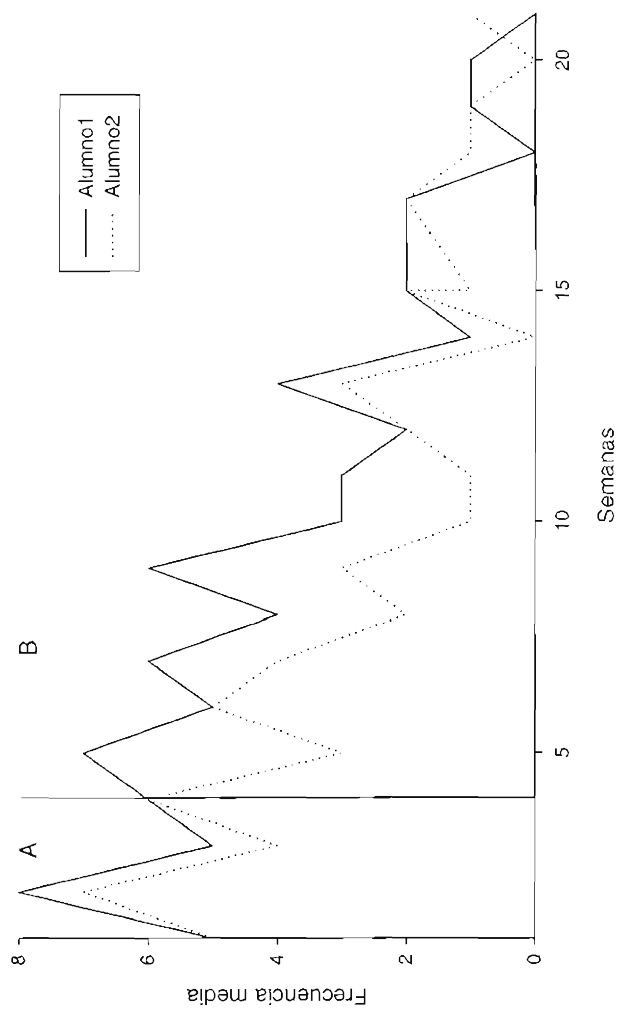


Figura 1.- Frecuencia media semanal de conductas agresivas

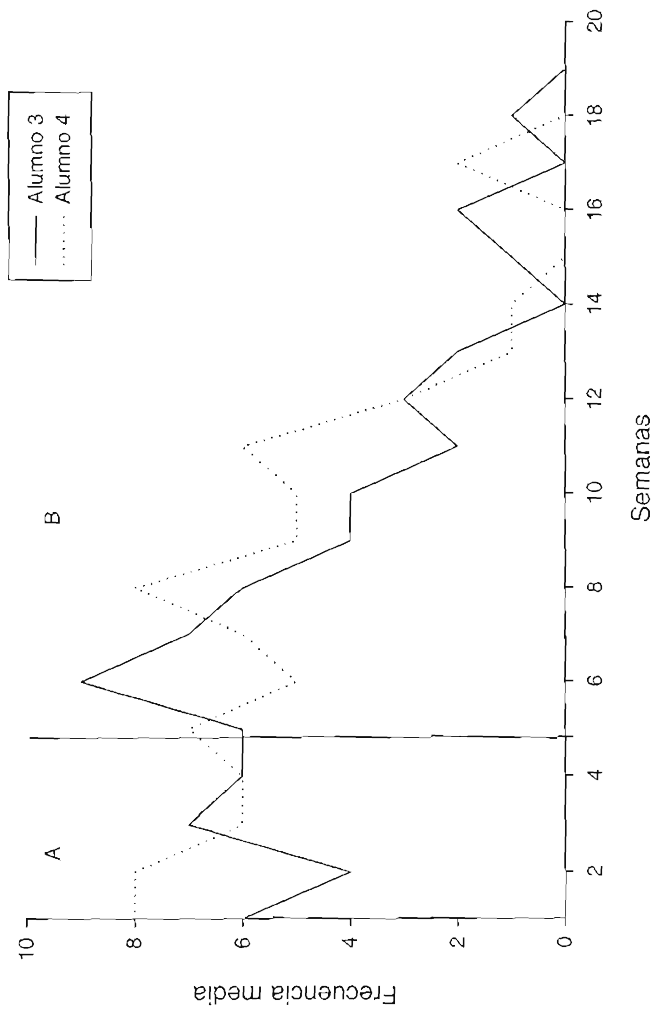


Figura 2: Frecuencia media semanal de la conducta "interruptir"

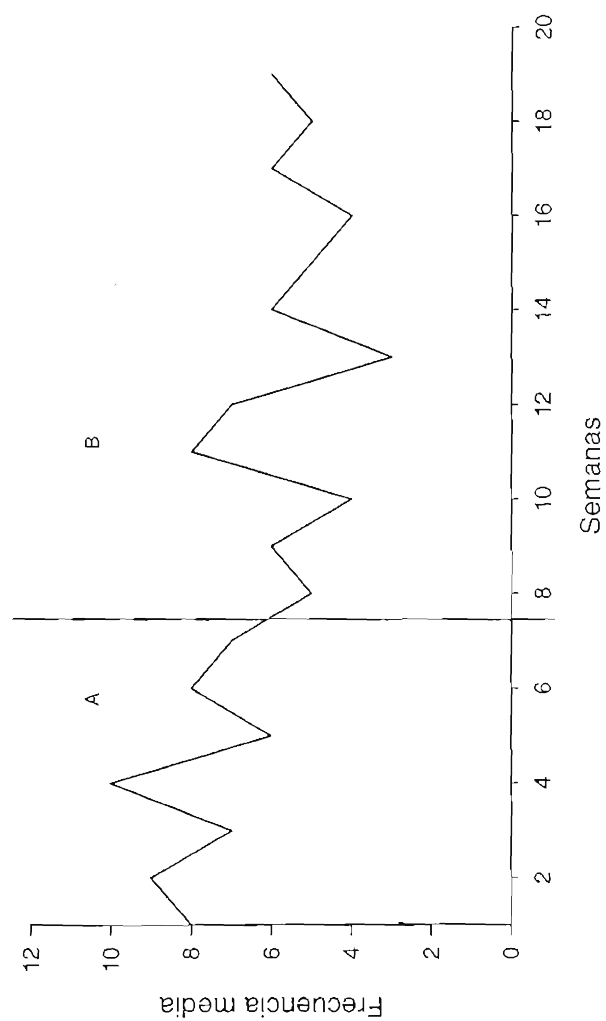


Figura 3ª.- Frecuencia media de conducta de alboroto del alumno 5

## CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos, concluimos que se han producido cambios significativos en el sentido deseado tanto en el comportamiento asertivo de los alumnos como en el control de la emisión de conductas disruptivas en el aula.

En una primera lectura, parecen escasas las subescalas del cuestionario de clima social en las que se obtienen diferencias significativas. Sin embargo, es preciso notar que la mayoría de las escalas significativas son las que se relacionan directamente con aspectos tratados en nuestro programa, mientras que las no significativas apenas tienen que ver con el mismo. De hecho, dos de las tres subescalas del cuestionario que mide el clima social escolar en las que se han observado diferencias significativas (CL y CN), son concretamente aquellas que guardan una relación directa con el control de las consecuencias de la conducta, uno de los contenidos fundamentales del programa de entrenamiento aplicado a los profesores. Sin embargo, el resto de las escalas no guardan relación directa con los temas tratados en el programa. Lo mismo ocurre con las escalas que miden el clima social familiar, OR y CN. Son concretamente las que se relacionan con el uso adecuado de reglas y con la organización de responsabilidades.

La significatividad en las subescalas contestadas por los hijos, CO y EX pueden reflejar los cambios provocados en los comportamientos asertivos mediante el programa dirigido a ellos.

La pertinencia o no de las subescalas es un aspecto que ya conocíamos de antemano. Sin embargo fue el cuestionario que, en el momento en que realizamos esta investigación, nos parecía que, al menos algunas subescalas, recogía de un modo más directo información referente a aspectos trabajados durante el entrenamiento. En este sentido, somos conscientes de que el cuestionario considerado en su totalidad recoge información no pertinente a nuestros objetivos. Este es un aspecto que actualmente estamos corrigiendo, desarrollando cuestionarios más estrechamente relacionados con variables implicadas en el programa.

Dado que la última fase del estudio coincidió con el final del curso académico, no pudimos establecer en ese momento las condiciones

para asegurar el mantenimiento de los cambios conseguidos con el programa de entrenamiento. No obstante, podemos afirmar que, al menos en el grupo de profesores, sí se mantienen estos logros ya que han participado en una investigación que hemos realizado a lo largo del curso siguiente y tanto su actitud como sus manifestaciones verbales nos dan indicios de ello.

Finalmente, a modo de conclusión, revisemos los objetivos que nos planteamos al iniciar este trabajo, con el fin de comprobar si han sido alcanzados. Como objetivo fundamental nos propusimos evaluar la viabilidad de un programa de entrenamiento de esta magnitud en nuestro sistema educativo. En este sentido, hemos de decir que los resultados han demostrado no sólo la viabilidad, sino también la eficacia de la aplicación de este tipo de programas. También nos propusimos analizar la influencia del entrenamiento tanto en el clima social escolar y familiar como en el nivel de asertividad de los alumnos. Este segundo objetivo también ha sido cumplido, quedando demostrada la efectividad del entrenamiento tanto a través del análisis objetivo de los resultados de la evaluación, como a través del nivel de satisfacción de los participantes en el mismo.

## BIBLIOGRAFÍA

- Ackerman, J. M.** (1976). *Aplicación de las técnicas de condicionamiento operante en la escuela*. Madrid: Santillana, Aula XXI.
- Bandura, A.** (1969). *Principios de Modificación de Conducta*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Bijou, S. W. y Rayek, E.** (1980). *Análisis conductual aplicado a la instrucción*. México: Trillas.
- Caballo, V.** (1993). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid: Siglo XXI.
- Carrobes, J. A. y Pérez-Pareja, J.** (1999). *Escuela de padres. Guía práctica para evitar problemas de conducta y mejorar el desarrollo infantil*. Madrid: Pirámide.
- Cerezo, F.** (1996). *Agresividad social entre escolares. La dinámica bully-víctima*. Servicio de publicaciones de la Universidad de Murcia.

- Cerezo, F.** (1997). *Conductas agresivas en la edad escolar. Aproximación teórica y metodológica. Propuestas de intervención*. Madrid: Pirámide.
- Cidad, E.** (1991). *Modificación de conducta en el aula e integración escolar*. Madrid: Cuadernos de la UNED.
- De Nicolás, L. y Loizaga, F.** (1993). Los Programas de entrenamiento de padres (Actualidad y panorama bibliográfico). *Letras de Deusto*, 57, 109-129.
- Del Campo, J.** (1996). La disciplina en el aula. En M. Álvarez y R. Bisquerra, *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis.
- Díaz-Aguado, M. J.** (1986). *El papel de la interacción entre iguales en la adaptación escolar y el desarrollo social*. Madrid: CIDE.
- Dinkmeyer, D. y McKay, G.** (1976). *Systematic training for effective parenting*. Minnessota: AGS, Inc. (Traducción española, 1981)
- Feindler, E. L. y Fremouw, W. J.** (1987). Entrenamiento en inoculación de estrés para adolescentes con problemas de ira. En D. Meichenbaum y E. Jaremko, *Prevención y reducción del estrés (389-419)*. Bilbao: DDB.
- Fernández, I.** (1998). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad*. Madrid: Narcea.
- García, E. M. y Magaz, A.** (1992). *Ratones, dragones y seres humanos auténticos*. Madrid: CEPE.
- García, E. M. y Magaz, A.** (1994). *Escala de evaluación de la asertividad ADCA-1*. Madrid: CEPE
- García, L. J., Olivares, J. y Rosa, A. I.** (1997). Un Análisis psicométrico sobre el entrenamiento a padres en España. *Psicología Conductual*, 5 (2), 191-198.
- Gordon, T.** (1977). *Padres eficaz y técnicamente preparados*. México: Diana.
- Gordon, T.** (1979). *Maestros eficaz y técnicamente preparados*. México: Diana.
- Kelly, J. A.** (1992). *Entrenamiento de las habilidades sociales*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Larroy, C. y De La Puente, M. L.** (1996). *El niño desobediente. Estrategias para su control*. Madrid: Pirámide.
- Marchesi, A.** (2000). *Controversias en la educación española*. Madrid, Alianza Editorial.
- McMahon, R. J.** (1991). El Entrenamiento de padres. En V. Caballo, *Manual de Técnicas de Terapia y Modificación de Conducta*. Madrid: Siglo XXI.
- Melero, J.** (1993). *Conflictividad y violencia en los centros escolares*. Madrid: Siglo XXI.
- Michelson, L., Sugul, D. P., Wood, R. P. y Kazdin, A. E.** (1987). *Las habilidades sociales en la infancia. Evaluación y tratamiento*. Barcelona: Martínez Roca.

- Monjas, I.** (1994). Evaluación de la competencia social y las habilidades sociales en la edad escolar. En M. A. Verdugo, *Evaluación Curricular*. Madrid: Siglo XXI.
- Monjas, I.** (1996). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social*. Madrid: CEPE.
- Moos, R. H.; Moos, B. S. y Trickett, E. J.** (1974). *A social climate scale (FES, WES CIES y CES)*. Adaptación española (1987). Madrid: T.E.A. Ediciones, S.A.
- Olivares, J. y García, L. J.** (1997). Una revisión del estado actual de la literatura española sobre el entrenamiento a padres. *Psicología Conductual*, 5 (2), 177-190.
- Olivares, J., Macià, D. y Méndez, F. X.** (1993). Intervención comportamental-educativa en el entrenamiento a padres. En D. Macià, F. X. Méndez y J. Olivares, *Intervención Psicológica: Programas aplicados de tratamiento*. Madrid: Pirámide.
- Patterson, G. R.** (1971). Behavioral intervention procedures in the classroom and in the home. En A. E. Bergin. y S. L. Garfield (eds.), *Handbook on psychotherapy and behavior change*. Nueva York: Wiley.
- Patterson, G. R., Reid, J. B., Jones, R.R. y Conger, R. E.** (1975). *A social learning approach to family intervention: Vol.1. Families with aggressive children*. Eugene, Or.: Castalia.
- Pérez Pareja, F. J.** (1993). Descripción de variables conductuales y su relación con la prevención inespecífica en niños en edad escolar (EGB). En F. X. Méndez., D. Macià y J. Olivares, *Intervención conductual en contextos comunitarios I. Programas aplicados de tratamiento*. Madrid: Pirámide.
- Serrano, I.** (1996). *Agresividad infantil*. Madrid: Pirámide.
- Smith, M.J.** (1975). *Cuando digo NO me siento culpable*. Barcelona: Grijalbo.
- Toro, J.** (1984). El entrenamiento a padres como modificadores de la conducta infantil. *Anuario de Psicología*, 30-31(1-2), 99-164
- Trianes, M. V.** (1996). *Educación y competencia social. Un programa en el aula*. Málaga: Aljibe.
- Trianes, M. V., Muñoz, A. M. y Jiménez, M.** (1997). *Competencia social: su educación y tratamiento*. Madrid: Pirámide.
- Vallés, A.** (1994). *Cómo cambiar la conducta infantil. Guía para padres*. Alcoy: Marfil.
- Vallés, A.** (1998). *Modificación de la conducta problemática del alumno*. Alcoy: Marfil.
- Vallés, A. y Vallés, C.** (1996). *Las habilidades sociales en la escuela. Una propuesta curricular*. Madrid: EOS: