

ESCUELA Y FORTALECIMIENTO DE HABILIDADES SOCIALES: UNA REVISION DE TECNICAS Y PROCEDIMIENTOS

por MIGUEL A. SANTOS REGO
Universidad de Santiago de Compostela

1. Introducción

La exquisita y compleja tarea escolar de educar/formar la dimensión social del hombre no se ha asumido, al menos en perspectiva histórica [1], sino como un vaporoso cometido cuya realización ha dependido más de las circunstancias en que tenía lugar la escolaridad que de una manifiesta planificación procesual diseñada para el logro de adecuadas conductas, actitudes y hábitos de inconfundible acento social dentro de un marco de relación interpersonal que preside la vida del educando dentro y fuera de las aulas.

Afortunadamente, la configuración tecnológico-praxiológica como necesidad sentida, y la inequívoca vocación intervencionista de la pedagogía actual, arroja posibilidades sólidas en el camino apuntado. Como dice Castillejo (1987), la educación es un proceso de intervención-acción (externa-interna) «optimizante» del hombre, que reclama prioritariamente, entre otros aspectos, la dotación de repertorios de códigos, *habilidades*, conocimientos, recursos en general, generativos y adecuados para la realización vital. Entonces, ¿qué duda cabe acerca de la pertinencia de dotar al individuo de habilidades sociales/relacionales en pos de tal realización? Asimismo, contamos hoy con una mayor sensibilidad y preocupación general (incluso en instancias socio-políticas y comunitarias) que, sin tener muchas veces una clara intencionalidad formativa, puede contribuir *de facto* al relanzamiento de ambiciosos programas de acción/intervención/prevenición social y de investigación-acción en centros escolares, comenzando por aquellos donde se cuente con pro-

fesionales preparados y la problematicidad intra-centro y del contexto circundante demanden la urgente puesta en marcha de programas dirigidos a la mejora de las destrezas interpersonales de los alumnos.

Este trabajo no se ocupa de las consecuencias/implicaciones que para la conducta social del niño y las manifestaciones de esa conducta en la misma escuela/aula tienen procesos básicos de naturaleza psico-biológica y/o neuropsicológica, como pueden ser, sin ir más lejos, los estilos cognitivos o de procesamiento de información de cada educando (sabido es que las habilidades/destrezas de corte interpersonal están en principio más asociadas a los individuos «diagnosticables» y «diagnosticados» —empleando una terminología propia de ese campo de investigación— como «dependientes de campo», que destacan precisamente por la manifestación y mayor desarrollo relativo de habilidades interactivas, y su consiguiente repercusión en la asunción de roles de liderazgo, roles visibles en la dinámica grupal que se genera y renueva permanentemente dentro y fuera de las aulas de clase (sobre el particular remitimos al lector interesado a nuestro reciente trabajo en el que nos hemos ocupado de las implicaciones que para el diseño de una enseñanza más holística tiene la consideración de los estilos cognitivos docentes y discentes. Vid. Santos Rego et. al., 1989).

No es ése, como decíamos, nuestro objeto de atención aquí y ahora. Nos centramos, más bien, en algo consustancial a la misma dimensión social/socializadora de la escuela, en conjunción con lo que es también una manifestación consustancial de la vida y del desarrollo humano, no otra que la del con-vivir al lado de los demás o, si se prefiere, la conatural tendencia relacional/interactiva del niño/alumno. Justamente porque el hombre es un ser social —con las matizaciones que cada uno desee—, la escuela debe poner su máximo empeño, si cumplir quiere con uno de sus objetivos básicos, en cuidar/formar/desarrollar tal componente afiliativo del educando, dirigiendo su plan de acción, no sólo pero también a la consecución de un sujeto dotado de un repertorio suficientemente sólido de destrezas pertenecientes al ámbito de lo que llamamos competencia social en el ser humano, junto a su traducción/retraducción cognitiva, conductual, actitudinal, afectiva, etc., tanto en comedidos escolares como extraescolares.

2. Escuela, Educación Social y Habilidades Interpersonales

Al margen de coyunturas especiales, lo que se ha venido produciendo en los últimos tiempos es una clara conciencia del potencial preventivo que encierra la estimulación de habilidades sociales en contextos educativos y en conexión con los currícula académicos. Conciencia apoyada

sin duda en el trabajo desplegado en esferas de conocimiento distintas a la pedagógica. En efecto, desde la sociología, antropología y psicología se concluye a menudo que buena parte de los desajustes que afectan a la vida infantil, juvenil y adulta, dejando entre paréntesis su etiología primaria, podrían y deberían empezar a «corregirse», esto es, a prevenirse, en la escuela, en especial los que se refieren a la salud mental. Si las fallas relacionales e interactivas que evidencian muchos niños suponen riesgo de posterior desajuste, entonces es clara la conveniencia de remitir al entorno escolar oportunas estrategias de prevención, entre otras razones de mayor peso, porque las escuelas representan marcos de referencia geográfica y contextualmente consolidados, con un personal mínimamente cualificado y donde conviven un número de niños suficiente como para rentabilizar al máximo los programas, condiciones éstas que no se dan en el entorno familiar, aunque naturalmente ha de procurarse la participación activa en el programa de tan esencial estructura relacional (vid. Santos, 1987; sobre el entrenamiento de sujetos depresivos en destrezas sociales, vid. Becker, Heimberg y Bellack, 1987).

Pero el desarrollo y fortalecimiento de la «competencia» social del alumno no sólo alimenta desarrollo humano, sino que funcionaliza tareas pedagógicas y favorece activaciones motivacionales correlacionadas con mejores «productos escolares», consecuencia, por ejemplo, del trabajo desarrollado en un marco interactivo/cooperativo/participativo/solidario de aprendizaje, en el que se despliegan y optimizan a su vez otros procesos cognitivo-afectivos de indudable relevancia (cfr. Sharan, 1980; Slavin, 1983, 1987; Slavin et. al., 1985; Escámez, Ortega y Saura, 1987).

Pues bien, esto que de por sí ya debería formar parte de una educación escolar bien entendida, debe arraigarse más en una intervención socio-educativa lo más tecnificada posible, y no sólo delimitada macrodimensionalmente (la sociedad como un todo) sino también microdimensionalmente (en, desde y para la escuela), propulsando cambios e innovaciones de alcance organizativo, metodológico, curricular, etc., que alienten un aprendizaje más significativo y compartido. Creemos que éste es un punto de partida y de llegada para una «revitalización» de la pedagogía social, ya que es en la realidad escolar concreta donde primero debe (de)mostrar sus posibilidades transformadoras, generando paulatinamente efectos deseados a múltiples niveles. Sinceramente, no creemos que pueda ser de otro modo, porque ¿acaso no forma parte de la auténtica tarea educativa, y de la educación en su conjunto fenoménico, lo que tan incompleta como brevemente acabamos de referir acerca de lo social/interpersonal en el sujeto humano? Aún más, ¿a qué se refieren algunos de los más loables y respetados «preceptos» y orientaciones instaladas en la mejor tradición pedagógica de los tiempos

modernos, sino a conseguir —desde y por la educación— la maximización de lo pro-social y la minimización/anulación de lo anti-social? Pero también es claro que esto supone/exige clarificación, por ejemplo, de cuáles son los elementos o puntos de referencia genuinamente pro-sociales en un medio tan complejo y contradictorio como el que nos rodea, y clarificación igualmente del *formato* que debe presidir —tanto a nivel de principios educativos como curriculares (cuestión de significado especial por su entramado analítico es el «curriculum oculto» en la medida en que desde la escuela se privilegian determinados valores, actitudes y conductas sociales)— la intervención pedagógica. Acción que reclama, si se nos permite, un carácter higiénico/profiláctico, ya que no todo lo convencionalmente tildado de «pro-social» es digno de tal consideración, a menos que se introduzca un «a priori» corrector respecto de componentes estructurales que, pensados dialécticamente, han consolidado/resultado en una sociedad percibida según rasgos de insolidaridad, agresividad, competitividad..., neutralizando así toda posibilidad de emancipación, de vivencia y disfrute comunitario-relacional.

Pero la escuela tampoco puede ser depósito y centro de operaciones de un «paternalismo pedagógico» al viejo estilo, donde lo que se hace de hecho es enseñar al niño *performances* desconectadas nuclearmente de la realidad cotidiana que viven y sienten los educandos y sus familias. En este sentido, la máxima de «educación por y para la vida» debe complementarse cualitativamente con la apelación a la «buena vida social», operativizada en una dinámica educativa y pedagógica que se traduzca en actos positivos de co-existencia y co-laboración en un proceso humano de aprendizaje social permanente.

Acerca de este tema llama la atención la escasez de propuestas elaboradas en nuestro marco de referencia disciplinar próximo, siendo la presentada por Colom (1987) una de las pocas excepciones. Este investigador alude claramente al espacio escolar como marco de intervención socio-educativa, y lo hace distinguiendo entre *espacios orgánicos* (aula, taller, patio...), *espacios supraorgánicos* (funciones organizativa, curricular, didáctica...) y *espacios mixtos* (según se trate de instituciones escolares normales o instituciones especializadas —de adaptación de marginales, de educación de adultos, etc.—. En su dinámica participativa/interactiva, estos espacios se presentan como propicios, con el concurso de otras variables, para el progresivo logro de *patterns* educativos de primera referencia social/interpersonal, mediante un proceso diseñado y dispuesto de modo coherente y efectivo con tales *patterns*. Y ello con programas de acción pedagógica que optimicen en clave socializadora el proceso de enseñanza-aprendizaje, junto a técnicas de acción en el aula (de participación, de cooperación, de comunicación) que ayuden a la

realización de un aprendizaje más vivenciado y a la génesis y consolidación de actitudes solidarias (vid. Escámez, Ortega y Saura, 1987).

Ahora bien, estos propósitos necesitan ajustarse y secuenciarse según los posibilitantes y condicionantes existentes en el contexto/situación y según el repertorio de habilidades sociales presentes en los sujetos, lo cual nos debe proporcionar un conocimiento de qué déficits globales (de adquisición de destrezas sociales, déficits en su desempeño) y particulares/diferenciales (auto-control/autoreforzo...) deben orientar la intervención en esa situación y con esos sujetos. Los procedimientos de intervención deben ser precedidos, y más si su zona operativa es el contexto escolar, por un estudio del ciertamente problemático concepto de «habilidades sociales», de sus componentes motivacionales (cognitivos, afectivos, conductuales) y de las diversas modalidades para su evaluación (vid. Claudio Puerto, 1987; Matson y Ollendick, 1988).

3. *Problematicidad conceptual del constructo que llamamos «Habilidades Sociales»*

Conceptualmente, lo más notable es la ausencia de un modelo único, así admitido, acerca de lo que debe entenderse por habilidades sociales, sin que a ello sea ajeno el componente valorativo que encierran muchas definiciones dadas. Puesto que no disponemos del espacio preciso para referir textualmente, y menos para profundizar en el análisis de las más logradas, digamos que en su mayoría incluyen los siguientes elementos y apreciaciones de las habilidades sociales: a) su consideración como conductas aprendidas, socialmente aceptables, y que permiten la interacción con otros según modos elicidores de respuestas positivas e inhibidores de respuestas negativas por los demás; b) su consideración como conductas instrumentales para la consecución de una meta; c) su consideración como nexos de aspectos observables y aspectos de naturaleza cognitiva y afectiva no directamente observables; y d) su consideración situacional y variable de acuerdo con el contexto social (Carledge y Milburn, 1980; Michelson et. al., 1987) [2].

Dentro de este plano conceptual es importante la distinción entre los constructos de «habilidades sociales» y «competencia social». En su muy citado trabajo McFall (1982) establece que con *social skills* lo que se significa son conductas específicas que elicitadas por un individuo para el logro de una actuación correcta, mientras que al hablar de *social competence* estamos ante un término evaluativo basado en juicios (por parte de otros significativos), previa determinación de criterios, acerca de la adecuación con que se ha ejecutado una tarea. La distinción es útil

en un contexto natural de aprendizaje social como es la escuela en su conjunto, por cuanto la dimensión interactiva del alumno genera evaluaciones implícitas/explicitas por los profesores, padres, compañeros, etc., acerca de su competencia social, cuya percepción por el propio alumno condiciona esquemas, actitudes, creencias, patrones atributivos, etc.

Hay quien, como Reschly y Gresham (1981. Citado en Gresham, 1986, p. 147), que integran ya las «habilidades sociales» en el constructo «competencia social», siendo el otro componente el de la conducta adaptativa, la cual abarcaría en niños destrezas de funcionamiento independiente, desarrollo físico, desarrollo del lenguaje y aptitudes académicas; las *social skills*, como componente del constructo «competencia social», incluirían en primer lugar conductas de naturaleza interpersonal (diálogo, cooperación, juego), de autorregulación (expresión de sentimientos, actitud positiva hacia sí mismo...) y relacionadas con la tarea (atención, completamiento/terminación de asignaciones, trabajo autónomo...).

El mismo McFall (1982) recoge en su revisión dos enfoques conceptualizadores: el Modelo de Rasgos (*trait model*) que considera la habilidad social como una subyacente predisposición de respuesta intersituacional, y b) el Modelo Molecular (*molecular model*) que las considera como conductas discretas, situacionales y sin referencia alguna a rasgos o características de personalidad. De este último enfoque parten las *definiciones conductuales*, con una fijación principal: las respuestas específicas que aumentan la probabilidad de mantenimiento de un refuerzo y disminuyen la de un castigo contingente con la propia conducta social. La medición se caracteriza aquí por la observación en situaciones naturales y/o de juego de roles (esta perspectiva circunda planteamientos como los de Combs y Slaby, 1977, y de Foster y Ritchey, 1979, entre otros).

Otro tipo de definiciones es el que toma como parámetro básico *la aceptación por los iguales (peers)* y donde el denominador común es el grado de popularidad del sujeto en el contexto, comunidad, etc. (la medición sociométrica es una constante en este caso (cfr. Asher y Hymel, 1981). En tercer lugar, se ha dado un tipo de definiciones cuyo eje conceptual es la *validez social* de las habilidades (Gresham, 1986). En nuestra opinión, es un criterio siempre digno de consideración, pero lo es más cuando esa validez es al mismo tiempo ecológicamente significativa, y lo es menos cuando lo que se pretende es justificar una intervención pedagógica basada exclusivamente en patrones de homogeneización social («no todo lo socialmente útil es pedagógicamente defendible»).

Aunque más volcada hacia lo clínico no sería aconsejable desoír las

«sugerencias» que para la situación educativa destila la división que hace Trower (1980) de las *social skills* en las dimensiones que refiere como: *componentes de la destreza y procesos de la destreza*. Los componentes advierten acerca de elementos simples como miradas, movimientos oculares, de cabeza, secuencias interactivas como saludos o despedidas, etc. Y los procesos apuntan a la aptitud del individuo para generar una conducta «diestra» de acuerdo con reglas y metas en respuesta a un *feedback social*. Así, lo que se afianza es la necesidad de control de situaciones por el individuo, cuyo comportamiento puede variar según el «feedback» procedente de los otros.

Finalmente, merece reseñarse la trilogía de enfoques establecida por Greenspan (1981) en función de resultados, contenidos y procesos implicados, devaluando al mismo tiempo los niveles meramente descriptivos de la conducta socialmente competente. La trilogía la constituyen un enfoque orientado según resultados (*outcome-oriented approach*), derivados de exhibir ciertas conductas sociales en situaciones particulares. A éste le sigue un enfoque orientado según contenidos (*content-oriented approach*) apoyado en conductas asociadas a resultados exitosos; y se cierra con un enfoque orientado según destrezas (*skill-oriented approach*) focalizado en torno a procesos interpersonales (conocimiento, actitudes, y percepciones) que median resultados socialmente competentes.

Estos tres enfoques proporcionan otra perspectiva de la competencia social que puede arrojar alguna utilidad a nivel conceptual y práctico. Pero con la precaución de no vernos envueltos una vez más en un torbellino conductista o cripto-conductista donde se sobredimensionan exclusivamente componentes explícitos/discretos/observables a costa de otros componentes cualitativos/internos/procesuales, sin más disculpa que la de evitar lo que a veces se rotula como «aspectos intangibles del comportamiento social». El riesgo educativo es claro: avalar/acreditar ante la comunidad científica y ante los profesionales del campo planteamientos reduccionistas y atomizadores de la *performance social* del individuo desvinculando a ésta de la necesaria orientación holística, aquélla en la que también se acogen factores relacionales/interactivos/colaborativos (...) como factores que coadyuvan a una mejor definición, medición y evaluación de la competencia social que debe procurar la acción educativa. Por esto es por lo que apostamos por un planteamiento crítico que favorezca, cuando menos, una conceptualización integradora del problema. Justamente la que atisbamos leyendo el punto de vista de Gresham (1986, p. 148) —en lo que, por otra parte es una interesante aportación—, cuando descarta un *skill-oriented approach* y aleja el peligro de «contaminación» procesual para su combinación preferida, esto es, la de los enfoques orientados al resultado y al contenido.

4. *La Enseñanza de Habilidades Sociales: Revisando Modelos, Técnicas y Procedimientos*

Los Modelos de enseñanza de las habilidades sociales giran en torno a la influencia de los paradigmas conductistas (técnicas operantes) y cognitivo-mediacional, en el que se atiende a parámetros/vectores puramente cognitivos (pensamientos, esquemas, creencias) y afectivo-emocionales (por esto se hace difícil a veces establecer grandes diferencias de planteamiento respecto de enfoques holísticos en los que la dimensión afectiva es fundamental). A ellos se añade el concurso de técnicas y procedimientos combinados. Desde tales enfoques se han presentado procedimientos susceptibles de utilización en contextos educativos, unos más empleados para ser empleados en tratamientos puntuales y correctores de déficits, y otros más idóneos dentro de una óptica preventiva que, como decíamos antes, tiene en el potencial operativo de la escuela un ámbito de investigación y desarrollo privilegiado [3].

Por lo que se refiere a este trabajo intentaremos sintetizar aquellos métodos asiduamente referenciados a modo de «programas» en el marco escolar y, ciertamente, exentos a menudo de crítica pedagógica pertinente. En muchos de ellos es indudable la presencia abierta o tácita de una teoría del aprendizaje social (Bandura, 1982), a cuya sombra se incrustan elementos básicos de ejecución: presentación al alumno de un modelo a observar/imitar, proporción/facilitación de ocasiones y actividades para la emisión de respuestas imitativas, *feedback* puntual y, por último, práctica y refinamiento de la acción, secuencia interactiva o conducta; además, se incluyen actividades/ejercicios que permiten generalizar/transferir los logros a nuevas situaciones (vid. Brown y Shaw, 1986; Cartledge y Milburn, 1980, 1983; Cartledge y Fellows, 1986; Hollin y Trower, 1986, 1987). Es claro, por tanto, que la teoría del aprendizaje social circunda buena parte de la investigación realizada y de los procedimientos utilizados en los diferentes contextos y/o situaciones estudiadas.

5. *Perspectiva conductual y procedimientos derivados*

Antes de entrar en su referencia descriptiva deseamos realizar una advertencia crítica que creemos procedente desde nuestra visión pedagógica del tema. En la medida que este «paradigma» no se preocupa tanto por la ausencia de destrezas sociales promotoras, formativamente hablando, de un desarrollo humano y cívico, sino de conductas específicas, no se plantea la cuestión de que no es lo mismo comportarse

de un modo socialmente correcto que poseer las habilidades requeridas para una interacción cooperativa o solidaria, pongamos por caso, en las aulas o en su medio circundante. No negamos la plausible relación entre ambas cuestiones, pero su correspondencia puede ser más azarosa que determinista. Además, la mejora de la conducta social de un niño (vid. Weissberg y Allen, 1986, p. 159) no es sinónimo de una mayor aceptación de ese niño por sus iguales. Una historia saturada de interacciones negativas puede inhibir el mantenimiento y generalización de efectos positivos. En consecuencia, pensando ahora en niños aislados, lo importante es el esfuerzo que se ponga en el cambio no sólo conductual, sino actitudinal, hacia ellos, sobre todo por parte de sus compañeros.

5.1. Modelamiento Social

Tiene una puesta en acción similar a las fases mencionadas con carácter genérico. De gran arraigo en esta área de intervención, el acento se pone en mostrar al alumno cómo se ejecuta una determinada conducta, y cómo responder adecuadamente en condiciones naturales. Para Bandura y su corriente éste es un método pertinente en la enseñanza de destrezas sociales toda vez que lo que éstas implican es una secuencia de conductas relativamente complejas, adquiribles más fácilmente bajo condiciones de observación directa. El procedimiento se operativiza normalmente a través de una secuencia típica donde son visibles los siguientes elementos: a) presentación de un modelo, b) proporción de medios para la realización de ensayos conductuales, c) existencia de *feedback* informativo, y d) práctica conductual en el marco de la vida real. En la fase preparatoria, los factores que se consideran más cuidadosamente son aquellos que se relacionan con el tipo de modelo a utilizar (adultos, compañeros/iguales, marionetas...) y con la forma más idónea para su presentación, que puede oscilar entre el visionado de grabaciones pertinentes y la actuación/representación en vivo del propio modelo.

5.2. Coaching («Entrenamiento Adaptativo»)

Alude a una secuencia instructiva que incluye la enseñanza de conceptos y reglas, la práctica y el «feedback» sobre el nuevo aprendizaje (Gresham, 1981). Recomendado especialmente para su empleo con niños socialmente aislados en los primeros niveles de escolaridad (y que, consiguientemente, presentan un bajo status sociométrico), supone un diálogo inicial niño-enseñante que genere una comprensión de la destreza en cuestión y las manifestaciones comportamentales de la misma. Supuesto un caso de enseñanza de destrezas de cooperación, el proceso

comienza por la fase de ejemplificación positiva y negativa para pasar a un «training» real (por ejemplo, un juego) en el que el alumno practica en una situación estructurada con un compañero. El enseñante observa, evalúa y establece condiciones de mejora completadas con más práctica y «feedback». Una vez se evidencia el dominio de los pasos precedentes y tras varias sesiones se activa el desempeño de las *skills* en actividades escolares naturales, comunicándose sus efectos al profesional/especialista que se haya ocupado específicamente del caso.

De todos los programas con un cariz preventivo respecto de la enseñanza de destrezas sociales/socializadoras, aquéllos que hacen suyo este procedimiento tienen demostrado el potencial del mismo, generalmente expresado en la mejora de status sociométrico por parte de los niños anteriormente incluidos de lleno en la categoría de «aislamiento social». Sin embargo, al estudiarlos desde una perspectiva a largo plazo los efectos ya parecen ser más equívocos. En parte, porque los programas se caracterizan por un tipo de intervención que tiene como eje axial al propio niño y no al sistema en que se desarrolla su dinámica relacional, descuidando consiguientemente la mayor parte de las veces, como bien apuntan Weissberg y Allen (1986), la contribución del profesor a la planificación y realización de esos programas.

5.3. *Ensayo Conductual (Behavior Rehearsal)*

Se centra en la práctica de una conducta puntual. Cuando se parte de un entrenamiento adaptativo se identifican componentes conductuales deseados y el sujeto recibe orientaciones precisas para una respuesta deseada (Ladd, 1981). En este caso, la retroinformación intra-ensayo se puede considerar como *coaching* de modo tal que se dirige la respuesta del alumno con indicaciones estimuladoras, por ejemplo, de contacto ocular o de intensidad en la verbalización. Lo notorio es que el profesional proporciona escenas/situaciones en cuyo marco el alumno representa conjuntamente con alguna compañera/o la/s destreza/s objeto de «aprendizaje». Por simple previsión de aumento de efectividad en las representaciones, las escenas deben tener la mayor proximidad posible a la vida real y ser consistentes, por supuesto, con las que normalmente caracterizan la vida del niño en su medio. De ahí que los compañeros co-participantes en la representación sean suficientemente diversos y representativos del entorno ecológico de referencia.

Otra variable procedimental es el *método imaginativo o de respuesta encubierta* en el que se trata de que el alumno se imagine a sí mismo ejecutando respuestas previamente modeladas, siempre respaldado convenientemente por el formador a través de la escena imaginada: el niño cierra los ojos y el profesional describe una situación particular procu-

rando que aquél se imagine a sí mismo respondiendo a los eventos descritos. Este proceder podría entenderse como mecanismo desensibilizador en niños con problemas de timidez o inhibición aguda, contribuyendo a una mayor relajación y disposición a participar en otros ensayos más abiertos. Un inconveniente citado por Cartledge y Milburn (1983, p. 198) es la disminución en las posibilidades de un *feedback correctivo* y de llevar a cabo una evaluación nítida del desempeño, por lo que en algunos casos se da preferencia a su empleo como complemento o adición de otros procedimientos más genéricos.

Naturalmente, al tratar de aplicar las destrezas sociales en una variedad de contextos hay que saber cuándo y con quién emplear las respuestas recientemente adquiridas o perfeccionadas (por cierto, se sabe mucho más de lo que ocurre con niños pequeños que con adolescentes, lo cual afecta al poder de generalización de la investigación disponible). Por ejemplo, el diálogo que tiene lugar en la dinámica de un *role-playing* debería servir para que el alumno discriminase mejor personas y ámbitos en los que puede que sean más apropiadas unas determinadas manifestaciones conductuales. Como dicen de nuevo Cartledge y Milburn (1983, p. 200), no sería deseable que el niño incrementase su habilidad conversacional durante el tiempo de estudio en una biblioteca (en la que se exige silencio). Otro aspecto sobre el que también debe repararse más es el relativo a la contribución/efecto optimizador de cada uno de los métodos indicados, y si es necesario utilizar procedimientos complicados cuando otros más simples y directos permiten alcanzar resultados similares. Y ello porque en ocasiones se ha recomendado y se recomienda —nosotros mismos podemos hacerlo en ocasiones— una combinación aditiva de procedimientos en la enseñanza/desarrollo de habilidades sociales, sin que el efecto o la consecuencia haya sido aditiva en la misma medida. Así, Gresham y Nagle (1980) indican que la mejora de los sujetos que habían recibido modelamiento y «entrenamiento adaptativo» no era mayor, cuando se producía, que la que se manifestaba en los que habían recibido solo uno o solo otro.

6. *Perspectiva Cognitiva y Afectiva*

Una dimensión verdaderamente más cualitativa acerca de la (con)formación social en contextos educativos es la que tiene como referente el nexo cognición-afectividad, acentuando notablemente la atención al pensamiento y a los estados emocionales del sujeto. Tanto los procesos mediacionales entre los estímulos del medio y las consiguientes reacciones del individuo, así como las emociones que se desencadenan inter-

na/externamente, son relevantes en el desarrollo de la competencia social en y desde la institución escolar. La intervención (psico)pedagógica en esta dirección lo que ha de garantizar es una relación de ayuda para que sea el propio niño quien se percate de sus sentimientos y pensamientos desarrollando estilos/modos genuinos que faciliten su interacción grupal y/o social, por ejemplo, mediante un uso efectivo de técnicas de auto-control que contribuyan a optimizar esa interacción. A continuación, como hemos hecho en el apartado anterior, nos referimos, con una apoyatura básica en Cartledge y Milburn (1983), a los procedimientos de base cognitiva y afectiva que se han ido abriendo paso paulatinamente (si bien se precisa un mayor número de trabajos que concluyan sobre la metodología más recomendable a nivel de intervención escolar). Vistos por separado, los métodos de más clara raigambre cognitiva recalcan la percepción social y la resolución de problemas, mientras los segundos focalizan su propuesta de acción en torno a los sentimientos y valores personales/interpersonales.

6.1. *Percepción/Cognición Social*

Se centra en la capacitación para la interpretación de situaciones sociales y donde la magnitud de aspectos a considerar (expresiones faciales, gestos, verbalizaciones, tono de voz...) deben interpretarse de modo que se reflejen las circunstancias presentes en el contexto. En el campo netamente instructivo supone un proceso de comunicación en el que se enfatizan aspectos no verbales, procesos de predominio emocional y procesos de descentración con implicación de resortes empáticos en la comunicación (de modo parecido a la «asunción de roles»). Un enfoque bastante conocido cuando se trata de instruir en percepción social tiende a basarse en la comunicación no verbal, nivel en el que los déficits marcan indicadores de una cierta incapacidad para interpretar señales y símbolos en el medio ambiente. Los programas —que normalmente estructuran los mismos profesores— intentan que el niño aprenda a comprender el significado de algo a través de expresiones faciales, de gestos y movimientos corporales, etc.

Por lo que atañe a este procedimiento, insistimos en no perder de vista la parcela emocional presente en el proceso de percepción social. Como técnica que está por encima de las técnicas, a decir de Lapierre y Aucouturier (1984), la *psicomotricidad relacional* en las escuelas podría suponer un revulsivo de primer orden. Asimismo, el *counseling* debe ocupar su lugar en el «tratamiento» corrector de deficiencias perceptivo-sociales.

6.2. Asunción de roles

Como concepto evolutivo, su análisis se debe sobre todo a la influencia de Piaget (a través de su concepto de «egocentrismo») y de G. H. Mead (con su obra *Mind, Self and Society* de 1934). Ambos se mostraron convencidos de que la asunción de roles está íntimamente conectada con el desarrollo de una conducta socialmente adaptativa. En línea con la perspectiva auspiciada por Mead la asunción de roles se define como «la tendencia a percibir y conceptualizar la interacción entre uno mismo y otro, según la ve el otro. Es una aptitud social-cognitiva prototípica» (definición dada por Selman, 1970 y recogida por Shaffer, 1984, p. 59). Se entiende, por tanto, el proceso de ver/percibir/interpretar/actuar desde un punto de vista que no es el propio. De ahí que sea recomendable en el marco/coyuntura de resolución de conflictos (vid. Judson, 1986). En ese caso lo que se pide a los «contendientes» es que vuelvan a reconstruir/representar el suceso en cuestión pero asumiendo cada uno de ellos el rol de otra persona, también inmersa en el litigio.

Fue precisamente Flavell, otro investigador eminente del desarrollo humano, quien en su magnífica obra sobre el desarrollo de la asunción de roles y las destrezas comunicativas en los niños (Flavell, 1968) incluía algunas técnicas evaluativas de este constructo cognitivo, bien aprovechadas desde entonces. Esas técnicas se agrupaban en dos categorías: 1) tareas que comportan cadenas recursivas de inferencias, de «final abierto», y 2) tareas que comportan una «respuesta correcta» [4].

La asunción de roles supone antes de ninguna otra cosa «escenarios» adecuados para la representación de historias/relatos a través de secuencias con guiones más o menos estructurados. En cuanto a su evaluación Chandler, Greenspan y Barenboim (1974) arbitraron también un procedimiento funcional. Consistía en pedir al niño que contara una historia a partir de una historieta gráfica para que después la volviera a contar desde el punto de vista de uno de los personajes. Las secuencias se diseñaban de modo tal que incluían cierta información privilegiada a la cual podría acceder el lector, pero no el personaje de la historia cuya perspectiva se debía adoptar. Estas eran situaciones con carga afectiva, por lo que de una u otra forma se pedía un grado apreciable de sensibilidad ante los sentimientos de los personajes. Los mismos autores demostraron que, normalmente, se da una correlación alta entre conducta delictiva y trastorno emocional con marcada deficiencia en la asunción de roles. A la vista de las mejoras significativas alcanzadas en el ajuste social, recomendaban un entrenamiento en la asunción de roles en estos niños (con especial atención al período 8-14 años) usando estrategias que incluyesen relatos de imágenes. Lo cual

debe ser conveniente y oportuno replicado por los propios profesionales en su práctica cotidiana.

6.3. Resolución de problemas sociales/interpersonales

Se trata de una estrategia de carácter cognitivo-conductual que permite estudiar cómo piensan y tratan de solucionar problemas interpersonales los alumnos. En efecto, reconociendo la influencia y el control a que es sometido nuestro comportamiento por nuestro pensamiento, es lógico que en la enseñanza de habilidades sociales se cuente con enfoques/procedimientos cognitivos susceptibles de contribuir a la alteración de patrones relacionales desadaptativos tratando de dotar al sujeto de suficientes destrezas de afrontamiento (*coping skills*) y/o de resolución de problemas. Una correlación positiva manifiesta, según destacados planteamientos en esta área, es precisamente la existente entre la aptitud para la resolución de problemas y la competencia social global del alumno.

Pues bien, sobre esta base procedimental es punto de mira importante el modelo de intervención preventiva de los norteamericanos Myrna B. Shure y George Spivack (Spivack y Shure, 1974, 1978, 1982; Shure, 1981, 1982). Trabajando con profesores en servicio, con niños de distintas edades (a partir de los cuatro años) y en distintos contextos, avanzaron que ciertas manifestaciones desadaptativas reflejan una carencia de pensamiento acerca de la situación problema antes de decidir qué hacer. Entonces surge una pregunta que se puede expresar en los siguientes términos: si podemos enseñar cómo pensar/resolver problemas impersonales, ¿por qué no enseñar cómo pensar/resolver problemas en el área interpersonal

Ya a comienzos de los setenta, D'Zurilla y Goldfried (1971) habían puesto las bases de un modelo aplicable a la formación en resolución de problemas, con los siguientes pasos: 1) orientación del problema; 2) definición y formulación del problema; 3) generación de alternativas; 4) toma de decisiones, y 5) verificación de la solución dada. Por tanto, lo que implicaba la secuencia no era más que presentar una situación problema, ayudar al alumno en el análisis del problema en términos de factores observables y causativos, estudiar/identificar modos de manejo del problema junto a las previsibles consecuencias de cada alternativa, seleccionar una de esas alternativas y, en último término, evaluar su efectividad. Una década después el mismo D'Zurilla y un colega suyo dieron a conocer un perfil más preciso de los componentes a observar en las distintas fases (Nezu y D'Zurilla, 1981). Recogemos de Cartledge y Milburn (1983, p. 206) los pasos que corresponderían, por ejemplo, a la fase de «formulación y definición del problema»: a) descripción de

los hechos relacionados con el problema en términos claros y concretos; b) discriminación entre información relevante o irrelevante, así como entre hechos objetivos y opiniones e inferencias; c) identificación de las metas que presiden la resolución del problema, y d) identificación de aquellos factores y circunstancias que convierten la situación en especialmente problemática.

Pero han sido sobre todo los estudios de Spivack y Shure los que han generado un inusitado interés debido a las favorables expectativas constatadas cara a un enfoque de salud mental preventiva en y desde la escuela (cfr. Weissberg y Allen, 1986). Su investigación conjunta se encaminó al descubrimiento de habilidades básicas a cuidar en el proceso de resolución de problemas, resultando las siguientes: a) pensamiento alternativo, esto es, aptitud para ofrecer soluciones alternativas a un problema; b) pensamiento causal: comprensión de las posibles causas subyacentes en la conducta de los demás; c) pensamiento consecuencial: previsión de las consecuencias asociadas a una solución, así como su evaluación; d) sensibilidad interpersonal, y e) pensamiento medios-fines, o sea, planeamiento de pasos para el alcance de un objetivo. Desde su perspectiva, lo que requieren primariamente los niños pequeños es que se les instruya en algunas «preproblem-solving skills» vinculadas al uso del lenguaje (planteadas a modo de sentencias «si... entonces»: «si María José hace esto, entonces, ¿qué hará José Manuel?»). De la misma manera afirmaron la necesidad de enseñar a los niños a analizar todo tipo de situaciones antes de animarles a actuar, lo mismo en cuanto a su comprensión de relaciones causales y de las relaciones entre personas, a identificar y denominar emociones y a desarrollar un concepto de justicia. Después de una amplia enseñanza de esas destrezas se les plantearían actividades relacionadas directamente con la solución de problemas. Como se ve, el proceso de adquisición y desarrollo dependerá de una adecuada intervención en el aula dentro de una dinámica educativa de prevención como educación social (vid. Trianis, 1988).

Con esta lógica en mente, una secuencia típica consiste en presentar una situación problema en la que hay que analizar todos los factores relacionados y definir el problema. Luego se alienta a los niños para que señalen varias alternativas y a continuación se pasa a considerar las consecuencias posibles de cada alternativa previamente definida. La solución elegida, que habrá de evaluarse en términos de su efectividad, depende de las consecuencias percibidas y de la meta deseada (Cartledge y Milburn, 1983; Trianis, 1988).

Así pues, desde su marco conceptual, entienden que el proceso, o el estilo de pensamiento ayuda a los niños a generalizar sus destrezas a nuevas situaciones, sin que se tenga que enfatizar forzosamente ninguna

solución determinada. Lo que cuenta es ayudar a los niños a desarrollar el hábito de generar modos diferentes (no los que tienen por buenos los adultos) de satisfacer sus necesidades y de afrontar la frustración. «En nuestra opinión, estimular a que los niños piensen sus propias soluciones a los problemas y las consecuencias de las mismas, contribuye a su comprensión de lo que pasa en las situaciones interpersonales. Si nuestra posición teórica es correcta, el ajuste social y la competencia interpersonal de un niño dependerán más de cómo piensa que del qué piensa» (Shure y Spivack, 1981, p. 100; Shure, 1982, p. 142).

Además de las sesiones específicas de 20 minutos (vid. Spivack y Shure, 1974) los profesores seguían atentamente las manifestaciones de los niños durante el día escolar, prestando especial atención a la aparición de problemas reales. Por último, nos tomamos la licencia de recoger de Shure (1982, p. 143) una muestra del diálogo entre un profesor y un alumno que acaba de entrar en conflicto con otro compañero:

Profesor: Steven, ¿qué ha sucedido?

Steven: No me quiere dar la bicicleta.

Profesor: ¿Qué pasó cuando empujaste a Robert?

Steven: El comenzó la pelea.

Profesor: Y eso, ¿cómo hace que te sientas?

Steven: Furioso.

Profesor: ¿cómo crees que se sintió Robert cuando le empujaste?

Steven: Furioso.

Profesor: Empujarle es un modo de intentar sacarle la bicicleta.

¿Puedes pensar una forma distinta de pedírsela que no origine un deseo de lucha y ambos no os sintáis furiosos? /.../

Lo que responde este alumno, sigue diciendo Shure no es lo más importante. Lo importante es que se le ayudó a pensar acerca del problema y de lo que sucedió cuando actuó de la forma en que lo hizo. Además de ayudar a los niños, termina, a desarrollar un estilo de pensamiento en resolución de problemas, el uso de tales «diálogos» mantiene una consistencia en la comunicación desde las lecciones formales a los eventos de la vida real.

6.4. *Auto-instrucción*

Lo que se pretende con este procedimiento es enseñar a reestructurar pensamientos en una dirección más positiva y a través de mediaciones verbales que tienen la función de optimizar la asertividad del alumno (auto-afirmaciones facilitadoras de destrezas de afrontamiento). La que sigue es una secuencia auto-instructiva tomada de Combs y Lahey (1981) y que incluyen Cartledge y Milburn (1983, pp. 207-208): 1) el enseñante

modela una tarea de interacción social mientras se habla a sí mismo en voz alta. El niño observa; 2) el niño realiza la misma tarea mientras el profesor le orienta en voz alta; 3) el niño realiza de nuevo la tarea instruyéndose a sí mismo en voz alta. El profesor le susurra débilmente; 4) el alumno realiza la tarea susurrando débilmente. El enseñante mueve los labios sin sonido; 5) el niño realiza la tarea moviendo los labios pero sin sonido, y 6) el niño realiza la tarea con auto-instrucción totalmente interna.

Algunos investigadores que han usado profusamente auto-verbalizaciones no dudan en manifestar que estos procedimientos pueden ser efectivos cuando se trata de controlar conductas impulsivas y agresivas, si bien lo que se conoce está inconcluso y no todos los hallazgos son concordantes (vid. Meichenbaum, 1977; Capafons, Castillejo, Gómez-Ocaña, Barreto, Aznar y Alonso-Geta, 1985). Ahora bien, para muchos la auto-instrucción eleva su efectividad cuando se la empareja con el refuerzo. Se afirma igualmente que el entrenamiento auto-instructivo es superior cuando se enseña a los niños a conceptualizar los procedimientos y a aplicarlos de distintas formas/modos a una tarea o situación específica. Lahey y Strauss (1982) realizaron una revisión de terapia conductual-cognitiva con niños, mostrándose muy precavidos con respecto a la aplicación indiscriminada de tales procedimientos sin una posterior y/o complementaria validación empírica. Según su punto de vista, se necesita que el éxito obtenido con el empleo de estrategias de resolución de problemas sociales se confirme en mayor medida todavía y sea mayormente replicado en diferentes contextos.

Por otra parte, no se puede dejar de decir que la investigación con métodos cognitivos participa de algunas deficiencias similares a las surgidas con las estrategias de *coaching* y *modelamiento*. Dichas deficiencias se patentizan más si la evaluación se realiza bajo un prisma pedagógico; en pocas palabras, los estudios se han realizado muchas veces en condiciones estrictamente clínicas, la generalización y el mantenimiento no han sido evaluadas suficientemente y el uso de procedimientos de validación social respecto de las destrezas enseñadas ha sido limitado. Ciertamente que esto no niega las virtualidades de la «self-instruction» en el desarrollo de destrezas sociales, pero suscita preguntas que deben ser contestadas en una dinámica procedimental más acabada y adecuada. Por eso no falta quien demande, caso de Cole y Kazdin (1980), una mejora en el análisis científico de la auto-instrucción, con objeto, precisamente, de determinar las condiciones de una implementación con éxito, en especial a medida que se relacionan con los componentes de la metodología, los obstáculos que siempre se dan a la hora de seleccionar la población objeto de estudio, y las implicaciones susceptibles de ser consideradas por una psicopedagogía rigurosa.

6.5. *La perspectiva de educación afectiva*

Los llamados métodos afectivos enfocan el desarrollo de destrezas sociales a través de los sentimientos: el punto de mira es la identificación y exploración de los sentimientos dentro de uno mismo y de los demás, al tiempo que se les anima a pensar en términos positivos de sí mismos y de los demás. La enseñanza inicial con niños pequeños se centra normalmente en emociones básicas, como las de «felicidad», «tristeza», «ira» y «temor». Se enseña a los niños a leer y describir gestos y expresiones faciales en otros, y a identificar respuestas y sentimientos similares en sí mismos. A medida que el niño crece, los conocimientos a adquirir sobre emociones y afectos propios aumentan en sofisticación y complejidad. Un enfoque común consiste en presentar estímulos visuales como cuadros, películas, grabaciones y representaciones de la vida real con objeto de desarrollar la aptitud para discriminar entre emociones. Se espera que los niños relacionen esos sentimientos con sí mismos y los acepten como acontecimientos normales dentro de la experiencia humana. Además de «leer» y describir emociones, otras destrezas relacionadas que merecen atención son: a) identificación de los eventos antecedentes que causan las emociones, b) identificar las conductas resultantes de las emociones, y c) dirigir constructivamente el propio comportamiento mientras experiencia las emociones. Más allá de las emociones, la educación afectiva trata de ayudar al niño a comprender y valorar a los demás, a comprender sus propios valores personales, y a establecer un código moral personal consistente con su proyección de vida social/interpersonal (vid. Martin Rich, 1977).

Un programa afectivo que enfatiza la expresión de los sentimientos y la comprensión personal es el diseñado en los Estados Unidos por el Instituto para la Formación en Desarrollo Humano y conocido como «Magic Circle» (vid. Fearn y McCabe, 1975; Cartledge y Milburn, 1983; Moskowitz et. al., 1982). El propósito de este programa es incrementar la consciencia personal, desarrollar un sentido de auto-dominio y mejorar las destrezas de interacción social. Aunque se ha construido en principio para niños en edad escolar, sus impulsores afirman haberlo usado exitosamente con una variedad poblacional (adolescentes y niños deficientes). Este programa proporciona materiales curriculares organizados alrededor de las áreas antes mencionadas. Así, las actividades centradas en la «consciencia» tienen como objetivo ayudar a que el niño reconozca sus verdaderos sentimientos, a que comprenda la forma en que esos sentimientos afectan a su conducta y a que sepa comunicarlos a los demás. En cuanto a la parte curricular centrada en el «dominio», los temas se estructuran de modo que los niños tengan la oportunidad de expresar y de sentirse gratificados con sus realizacio-

nes. Sobre la base de «consciencia» y «dominio», el componente de la interacción social tiene como misión ayudar al niño en el proceso de descubrimiento y análisis de los elementos presentes en la interacción humana.

Otra forma de educación afectiva, tal vez más conocida por los pedagogos, es la *Clarificación de Valores (Values Clarification)*, cuyo epicentro es el propio sistema de creencias. La premisa básica es que, mediante los ejercicios de «valuing», el individuo llegue a perfeccionar su sistema de valores personales. En general, lo que se espera es que los niños inmersos en un «proceso de valoración» desarrollen unas relaciones interpersonales más positivas y auto-reguladas (vid. Harmin, Kirschenbaum, Howe y Simon, 1975).

Además de enfatizar las emociones, los programas afectivos tienden a caracterizarse por una estructura más abierta. Lo que se espera fundamentalmente de los formadores es que sean auténticos facilitadores que proporcionan estímulo y apoyo. Se acentúan también los aspectos que tienen que ver con la comunicación y el lenguaje. El formato instructivo incluye agrupamientos en círculo para que cada miembro contribuya, alentado por su aceptación en el seno del grupo, a la atmósfera acogedora existente.

Para terminar, permítasenos una reflexión de conjunto: desde una perspectiva pedagógico-social son necesarios más esfuerzos compartidos hacia un modelo que aglutine los discursos e investigaciones acerca de la enseñanza de habilidades sociales en el marco escolar. En ese marco es donde se precisa de mayor consistencia pedagógica en el diseño de las intervenciones y el control de los efectos. Siempre con una orientación crítica y plenamente consciente del peligro «reproductor» y no precisamente «emancipador» que puede darse en el proceso de desarrollo y/o optimización de destrezas de vida interpersonal en el alumno.

Dirección del autor: Miguel Ángel Santos Rego, Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Universidad de Santiago de Compostela, Campus Universitario, 15701 Santiago-La Coruña.

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 22.II.1989.

NOTAS

- [1] Es obligado recordar, no obstante, que es justo en esa perspectiva donde encontramos, de la mano de la Escuela Nueva, planteamientos y corrientes —aunque marginales en su mayoría— de innovación y experimentación pedagógica, que hacían de la educación social del alumno uno de sus objetivos prioritarios (los nombres de Freinet, Dewey, Cousinet, Kerschesteiner, entre otros, son de nominación ineludible).
- [2] Asumiendo lo que podemos denominar un modelo/enfoque de déficits, GRESHAM (1986, pp. 152-155) ha categorizado los problemas inherentes a la habilidad social en cuatro áreas generales, que le parecen útiles desde perspectivas de evaluación, diagnóstico e intervención. La delimitación conceptual modifica y expande la diferencia entre «déficits de adquisición» (de destreza social en general y de auto-control) y «déficits de actuación/desempeño» (referidos de nuevo a lo social en alusión amplia, y al autocontrol). La base de la distinción descansa en si el niño sabe o no cómo ejecutar la destreza en cuestión, y en la existencia de *emotional arousal responses* (ira, impulsividad, agresividad...).
- [3] Naturalmente, las condiciones de control en que se desenvuelve la vida escolar reclaman más investigación de la existente sobre validez contextual y oportunidad funcional de muchos procedimientos de intervención en habilidades sociales.
- [4] Las describimos y ejemplificamos siguiendo lo expuesto por SHAFFER (1986, pp. 64-65). La primera categoría («final abierto») abarca los juegos sociales de adivinanzas que constan de una cadena de inferencias prácticamente infinita: «pienso que él piensa que estoy pensando que...». Su interés estriba en el grado de sutileza de la asunción de roles por el niño. Así, FLAVELL (1968) usó un juego con dos monedas, una mayor y de más valor que la otra, en la cual se pedía al niño que engañara a un adulto anticipando cuál de las dos monedas escogería éste, y retirándola antes de que el adulto pudiera cogerla. La mayoría de los niños de siete años esperaban que el adulto escogiera la moneda más grande, pero los niños mayores empezaron a reconocer que el adulto esperaría que lo hicieran así. Por tanto, los niños se percataban de que sus propios pensamientos podían estar incluidos en el pensamiento del otro. En la categoría de «respuesta correcta» se encuentran diversos métodos de evaluación que comportan una inferencia más o menos directa acerca de lo que sabe otra persona. De nuevo Flavell pidió a unos niños que contaran una historia representada en una serie de siete imágenes. A continuación se retiraban tres de las imágenes de la serie y se pedía a los niños que volvieran a contar la historia como si no hubieran visto las imágenes que faltaban (con la serie de cuatro imágenes se podía confeccionar aún una historia con sentido, aunque diferente de la original). En general, sólo los niños con más de 8 ó 9 años de edad podían ver cómo aparecía la historia de cuatro imágenes, más que alguien que sólo dispusiera de ellas para contarla.

BIBLIOGRAFIA

- ASHER, S. R. y HYMEL, S. (1981) Children social competence in peer relations: sociometric and behavioral assessment, en WINE, J. D. y SYME, M. D. (eds.) *Social Competence* (New York, Guilford Press).
- BANDURA, A. (1982) *Teoría del Aprendizaje Social* (Madrid, Espasa-Calpe).
- BECKER, R. F.; HEMBERG, R. G. y BELLACK, A. S. (1987) *Social Skills Training. Treatment for depression* (New York, Pergamon Press).
- BROWN, G. y SHAW, M. (1986) Social skills training in education, en CARTLEDGE, G. y FELLOWS, J. M. (eds.) *Teaching Social Skills to Children* (New York, Pergamon).

- CAPAFONS, A.; CASTILLEJO, J. L.; GÓMEZ-OCAÑA, C.; BARRETO, P.; AZNAR, P., y PÉREZ ALONSO-GETA, P. (1985) *Autocontrol y Educación* (Valencia, Nau Llibres).
- CARTLEDGE, G. y MILBURN, J. F. (1980) *Teaching social skills to children. Innovative Approaches* (New York, Pergamon Press).
- (1983) Social skills assesment and teaching in the schools, en KRATOCHWILL, T. R. (ed.) *Advances in School Psychology*, L.E.A., (New Jersey, Hillsdale), pp. 175-235.
- CASTILLEJO, J. L. (1987) *Pedagogía Tecnológica* (Barcelona, Ceac).
- CLAUDIO PUERTO, A. (1987) Análisis conceptual y modalidades de evaluación de las «habilidades sociales» desde una perspectiva pedagógica, *Conceptos y Propuestas* (IV), Papers d'educació (Valencia, Nau Llibres), pp. 55-74.
- COLE, P. M. y KAZDIN, A. E. (1980) Critical issues in self-instruction training with children, *Child Behavior Therapy*, 2, pp. 1-21.
- COLOM, A. (1987) Pedagogía social e intervención socio-educativa, en COLOM, A. et al., *Modelos de intervención socioeducativa* (Madrid, Narcea), pp. 15-35.
- COMS, M. L. y LAHEY, B. B. (1981) A cognitive social skills training program, *Behavior Modification*, 5, pp. 39-60.
- COMBS, M. L. y SLABY, D. A. (1977) *Social skills training with children*, en LAHEY, B. B. y KAZDIN, A. E. (eds.) *Advances in child clinical psychology* (vol. 1) (New York, Plenum Press).
- CHANDLER, M.; GREENSPAN, S. y BARENBOIM, C. (1974) Assessment and training of role-taking and referential communication skills in institutionalized emotionally disturb children, *Developmental Psychology*, 10, pp. 456-553.
- D'ZURILLA, T. J. y GOLDFRIED, M. R. (1971) Problem-solving and behavior modification, *Journal of Abnormal Psychology*, 78, pp. 107-126.
- ESCÁMEZ, J.; ORTEGA, P. y SAURA, P. (1987) Educar en la solidaridad. Programa pedagógico, *Revista Española de Pedagogía*, 178, pp. 499-527.
- FEARN, L. y McCABE, R. E. (1975) *Supplementary idea guide*, Human Development Training Institute (California, La Mesa).
- FLAVELL, J. (1968) *The development of role-taking and communication skills in children* (New York, Wiley).
- FOSTER, S. L. y RITCHEY, W. L. (1979) Issues in the assessment of social competence in children, *Journal of Applied Behavior Analysis*, 12, pp. 625-638.
- GREENSPAN, S. (1981) Social competence and handicapped individuals: practical implications and a proposed model, *Advances in Special Education*, 3, pp. 41-82.
- GRESHAM, F. M. (1986) Conceptual issues in the assessment of social competence in children, en STRAIN, P. S. et al. (eds.) *Children's social behavior* (Orlando, Academic Press), pp. 143-179.
- HARMIN, M.; KIRSCHENBAUM, H.; HOWE, L. y SIMON, S. B. (1975) *In defense of Values Clarification, A Position Paper* (New York, National Humanistic Education Center).
- HOLLIN, C. R. y TROWER, P. (eds.) (1986) *Handbook of social skills training* (vol. 2) (New York, Pergamon Press).
- (1987) Development and application of social skills training: a review and critique, *Progress in Behavior Modification*, 21, pp. 166-214.
- JUDSON, S. (1986) *Aprendiendo a resolver conflictos* (Barcelona, Lerna).
- KENDALL, P. C. y WILCOX, L. E. (1980) Cognitive-behavioral treatment for impulsivity: concrete vs. training in non-self-controlled problem children, *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 48, pp. 80-91.
- LADD, G. W. (1981) Effectiveness of a social learning model for enhancing children's social interaction and peer acceptance, *Child Development*, 52, pp. 171-178.
- LAHEY, B. B. y STRAUSS, C. C. (1982) Some considerations in evaluating the clinical utility of cognitive behavior therapy with children, *School Psychology Review*, 11, pp. 67-74.
- LAPIERRE, A. y AUCCOUTURIER, B. (1984) *Simbología del movimiento. Psicomotricidad y educación* (Barcelona, Científico-Médica).

- LECROY, C. W. (ed.) (1983) *Social skills training for children and youth* (New York, Haworth Press).
- McFALL, R. M. (1982) A review and reformulation of the concept of social skills, *Behavioral Assessment*, 4, pp. 1-33.
- MARTIN RICH, J. (1977) On educating the emotions, *Educational Theory*, 27, 4, pp. 253-260.
- MATSON, J. L. y OLLENDICK, T. H. (1988) *Enhancing children's social skills. Assessment and training* (New York, Pergamon Press).
- MEICHENBAUM, D. (1977) *Cognitive behavior modification. An integrated approach* (New York, Plenum Press).
- MICHELSON, L. et. al. (1987) *Las habilidades sociales en la infancia. Evaluación y tratamiento* (Barcelona, Martínez Roca).
- MOSKOWITZ, J. M. et. al. (1982) Process and outcome evaluation in primary prevention. The Magic Circle program, *Evaluation Review*, 6, 6, pp. 775-788.
- NEZU, A. y D'ZURILLA, T. J. (1981) Effects of problem definition and formulation on decision making in the social problem-solving process, *Behavior Therapy*, 12, pp. 100-106.
- RESCHLY, D. J. y GRESHAM, F. M. (1981) *Use of social competence measures to facilitate parent and teacher involvement and unbiased assessment* (manuscrito no publicado), Iowa State University.
- SANTOS REGO, M. A. (1987) El suicidio infanto-juvenil. La escuela como ámbito de prevención e intervención, *Revista Española de Pedagogía*, 177, pp. 371-394.
- (1988) Desarrollo y enseñanza de habilidades sociales en el contexto escolar. Trabajo de contribución a la Ponencia Primera sobre «Pedagogía Social en el Sistema Escolar», VII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación, Universidad de Valencia.
- SANTOS REGO, M. A.; DOVAL, L. y SOBRADO, L. (1989) A strategy for empirically evaluating holistic teaching, en SONNIER, I. L. (ed.) *Affective Education: Methods and Techniques*, Educational Technology Publications (New Jersey, Englewood Cliffs), pp. 131-144.
- SELMAN, R. (1970) *The importance of reciprocal role-taking for the development of conventional moral thought* (unpublished paper) (Cambridge, Massachusetts, Harvard University, Graduate School of Education).
- SHAFFER, H. R. (1984) *El mundo social del niño* (Madrid, Visor).
- SHARAN, S. (1980) Cooperative learning in teams. Recent methods and effects on achievement, attitudes, and ethnic relations, *Review of Educational Research*, 50, 2, pp. 241-272.
- SHURE, M. B. (1981) Social competence as a problem-solving skill, en WINE, J. D. y SMYE, M. D. (eds.) *Social Competence* (New York, Guilford Press), pp. 158-185.
- (1982) Interpersonal problem-solving: a cog in the wheel of social cognition, en SERAFICA, F. C. (ed.) *Social-cognitive development in context* (New York, Guilford Press), pp. 133-166.
- SHURE, M. B. y SPIVACK, C. (1981) The problem-solving approach to adjustment: a competency-building model of primary prevention, *Prevention in Human Services*, 1, 1-2, pp. 87-103.
- SLAVIN, R. E. (1983) *Cooperative learning* (New York, Longman).
- (1987) A Theory of school and classroom organization, *Educational Psychologist*, 22, 2, pp. 89-108.
- SLAVIN, R. E. et. al. (eds.) (1985) *Learning to cooperate. Cooperate to Learning* (New York, Plenum Press).
- SPIVACK, G. y SHURE, M. B. (1974) *Social adjustment of young children* (San Francisco, Jossey-Bass).
- (1978) *Problem-solving techniques in childrearing* (San Francisco, Jossey-Bass).
- (1982) *Interpersonal problem-solving (ICPS): A training program for intermediate elementary grades* (Philadelphia, Hahnemann University).

- TRIANIS, M. V. (1988) Enseñanza de competencia social en la escuela, Anuario UNED, Centro Asociado de Málaga, vol. II, pp. 163-188.
- TROWER, P. (1980) Situational analysis of the components and processes of behavior of social skilled and unskilled patients, *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 3, pp. 327-339.
- WEISSBERG, R. P. y ALLEN, J. P. (1986) Promoting children's social skills and adaptive interpersonal behavior, en EDELSTEIN, B. A. y MICHELSON, L. (eds.) *Handbook of Prevention* (New York, Plenum Press), pp. 153-174.

SUMMARY: SCHOOL AND STRENGTHENING OF SOCIAL SKILLS: A REVIEW OF TECHNIQUES AND PROCEDURES

The purpose of this paper is to enhance the role of the school as a propitious framework for the development and strengthening of pupils' social skills, to which end it's necessary to design pedagogical intervention programs and/or social-educative prevention programs. These programs should be integrated as far as possible into school curricula.

After a brief analysis of the relationship between school, social education and interpersonal skills, we treat about conceptual problems of the construct called «social skills». The central and last part of our study offer it a critical review of models, techniques and procedures susceptible to be used in educational contexts, from a double perspective: behavioral and cognitive-affective.

KEY WORDS: School and Social Skills. Social Education.