

UNA INTERVENCION PSICOEDUCATIVA SOBRE LAS HABILIDADES DE SOLUCION DE PROBLEMAS INTERPERSONALES EN PREESCOLAR.

M^a Victoria Trianes Torres

Teresa Rivas Moya

Ángela Muñoz Sánchez

Universidad de Málaga.

RESUMEN

Se presentan en este trabajo los datos de una intervención centrada en la escuela, sobre las Habilidades Sociales de Solución de Problemas Interpersonales, en una muestra de 380 niños de Preescolar, llevada a cabo con el Programa de Spivack y Shure, siendo evaluadas las Habilidades Sociales mediante una prueba de papel y lápiz: la batería de Habilidades Sociales para la Solución de Problemas Interpersonales de Pelechano para el Ciclo Inicial, adaptada por nosotros al nivel preescolar. El diseño incluye tres grupos: 1) El profesor aplica el programa y trabaja sus conceptos durante la jornada escolar; 2) el programa lo aplica un coterapeuta durante 10-30 minutos diarios; 3) grupo de no tratamiento. Entre los resultados, los más importantes se refieren a los resultados inmediatos de la intervención que, en el ámbito cognitivo, se muestran en relación con el Pensamiento Alternativo, Pensamiento Consecuencial y Medios-fines. Respecto a la valoración de la conducta realizada por el profesor, los inhibidos mejoran en mayor proporción que los impulsivos. Ambos resultados se muestran centralmente en el grupo 1, no alcanzando la intervención sin el profesor, un grado de eficacia netamente superior al del grupo control. Se hacen consideraciones sobre la relevancia e interés del programa para mejorar el rendimiento global del niño preescolar.

Palabras Clave: *Habilidades sociales, problemas interpersonales.*

SUMMARY

In this paper we show data about an intervention at school on Social Skills in Interpersonal Problem Solving, carried out in a sample of 380 Preschool children, with the Spivack & Shure Program. Social Skills were assessed by a paper & pencil test: "Bateria de Habilidades sociales de solución de problemas interpersonales para Ciclo Inicial" de Pelechano adapted to Preschool age. The design include 3 groups: 1)Teacher applies the Program and uses its concepts along the day;2)A co-therapist applies it during 10-30 minutes the day and 3)No-threatment group. The most important results are referred to the immediate intervention which are, in cognitive abilities, relative to Alternative, Consequential and Means-ends Thinking. About the behavior assessment by the teacher, we observe inhibited children ameliorate more than the impatient ones. Both results were shown in group 1. About the other groups, in group 2 (without teacher in intervention) the effectivity is not clearly higher than in group 3 (control). Also considerations for the exceptionality and interest of the Program in improving child global performance at preschool were made.

Key Words: *Social skills, interpersonal problems.*

1. INTRODUCCION

Que la escuela es hoy una realidad cambiante y que tiene asumida la necesidad de modificar sus planteamientos en aras de perseguir los valores y objetivos de vida de una sociedad que a su vez, y como motor, cambia vertiginosamente, ésto es algo que no sería negado por nadie. Pero cómo se operativiza este cambio del sistema escolar, con qué modos de acción concretos, qué supuestos científico-técnicos, qué modelos conceptuales, qué instrumentos cuenta para ello, éstas y otras cuestiones son dimensiones reales de este cambio, que no pretende ser aquí analizado en profundidad, sino sólo como marco de la corriente de programas, servicios, procedimientos y actividades llevadas a cabo por profesionales y paraprofesionales en instituciones educativas, en lo que viene a ser llamada Intervención Psicoeducativa (Maher y Zins, 1987).

Una de las áreas de esta intervención psicológica en la escuela ha sido y es el entrenamiento en habilidades sociales de los alumnos. Las razones del interés de las instituciones educativas y de la sociedad, que han llevado a ello, son diversas y no van a ser aquí desarrolladas exhaustivamente. La adquisición de habilidades y competencia social por parte del alumno parece hoy crítica para el bienestar psicológico del niño y el de la institución educativa. La escuela, por su parte, recoge

hoy unas expectativas y demandas sociales que la consideran el entorno más relevante para el desarrollo de ciudadanos competentes socialmente. Cartledge y Milburn (1986) sugieren que esta enseñanza de habilidades sociales resulta un "currículum oculto", ya que, incluso aunque el profesor no se comprometa conscientemente en tal enseñanza, por una parte modela, debido a su poder e influencia sobre sus alumnos, sus comportamientos sociales, y por otra, los moldea, conscientemente o no, a través de procesos de reforzamiento.

Además, como señalan diversos autores (Hughes, 1988; Pelechano, 1979), la escuela ofrece la infraestructura necesaria para implantar programas de intervención de una manera menos costosa; la intervención terapéutico-preventiva puede llevarse a cabo en ella de manera menos estigmatizante e intrusiva, y ofrece la mayor oportunidad para una intervención dirigida a toda la población en general. De hecho, el último cuarto de siglo ha visto un esfuerzo en desarrollar programas, vías de acción y currícula, que resulten útiles a profesores y padres, para educar las habilidades sociales de los alumnos. Por su parte, la Psicología Escolar, que ha experimentado un fuerte impulso, en ciernes en nuestro país, evolucionando desde planteamientos clínicos y, a veces preventivos, hacia una intervención plenamente educativa, reconoce, como una de sus metas prioritarias, la enseñanza de habilidades sociales (Ysseldike, Reynolds y Weinberg, 1984; Durlap, 1983; Kirchenbaum y Ordman, 1984; Rubin y Krasnor, 1986; Maher y Zins, 1987).

En cuanto al alumno, se conoce hoy que la conducta social del niño impregna todos los aspectos de su desarrollo, y es central para su ajuste y felicidad presente y futura. Numerosos datos atestiguan la relación entre estas habilidades y la aceptación y popularidad entre sus iguales (La Grecca y Stark, 1987, Asher y Reesaw, 1981), el éxito académico (Cartledge y Milburn, 1978), el ajuste y la prevención de problemas en los cursos próximos (Cowen et als., 1975; Spivack y Shure, 1974; Shure y Spivack, 1982). Enseñarle a relacionarse con sus iguales o adultos, o a mantener las relaciones existentes parece pues, crítico para el desarrollo del niño, puesto que estas relaciones parecen proporcionarle intercambios y atención indispensables para su evolución global y total. Además, estudios sobre la conducta, actitudes y percepción de los profesores sugieren que las habilidades sociales de los alumnos, tales como mirar al profesor, sonreírle o atenderle son un importante determinante de la interacción del profesor con él.

Los trabajos pioneros de Spivack y Shure y sus asociados del Hahnemann Medical College son considerados como inspiradores de numerosos trabajos de prevención centrada en la escuela (Allen et als., 1976; McClure et als., 1978; Elardo, 1974; Gesten et als., 1979; Weissberg et als., 1981; Cowen, 1980). Su perspectiva, iniciada como prevención en momentos críticos del desarrollo, como la edad preescolar y sobre sujetos de alto riesgo (niños de suburbio y condiciones socioeconómicas bajas) se amplía hoy, enfatizándose la perspectiva educativa, dirigida la intervención a todos los niños de la clase en general y a promover

competencias que mejoren el desarrollo global de los alumnos. Siendo prevención y promoción dos extremos de un continuo (Hughes, 1988), en definitiva, promover competencia social en los niños, al mismo tiempo promueve su salud mental y previene problemas emocionales y sociales futuros.

Esta misma perspectiva de prevención - promoción es la que hemos adoptado en este trabajo, utilizando el programa de estos autores para edades preescolares (1974), atraídos por una serie de características que nos han parecido de innegable interés. En primer lugar y como primera razón, parece ser un programa que promueve la competencia social de los alumnos más que habilidades específicas, diseñado por sus autores para promover "estilos de pensamiento" y puesto como ejemplo de intervención en los procesos de habilidad cognoscitiva encubierta más que en contenidos de habilidades específicas (Shure y Spivack, 1981; Shure, 1982; 1988; Gesten, Weisberg, Amish y Smith, 1987).

En segundo lugar, presenta una aparente validez social y adecuación para la escuela, debida entre otras cosas a la técnica básica utilizada de "diálogo", que parece encontrarse espontáneamente en el repertorio de técnicas de instrucción del profesor, a estos niveles. También por la mínima intrusión que suponen sus objetivos, actividades y "juegos" en el currículum del preescolar, que dedica tiempo programado a actividades similares que estimulan el lenguaje, la observación, y por la fácil comprensión y validez que se adscribe a la intervención por parte de los educadores. El hecho de presentar un Manual detallado del Programa, y material de divulgación claro y comprensible ha sido una ventaja que hemos valorado también. La cantidad de trabajos alternativos que el Programa inicial ha motivado, y sus repercusiones en los últimos 20 años en las intervenciones sobre habilidades sociales en la infancia, todo ello ha sido un aspecto fundamental que ha apelado también a nuestro interés a la hora de utilizarlo en nuestro trabajo.

En una reciente publicación, Mirna Shure (1988) argumenta que muchos de los trabajos que han utilizado su programa han sido más aplicaciones que repeticiones, en cuanto que han variado condiciones importantes del entrenamiento, por ejemplo, que éste se lleve a cabo fuera de la clase, que el profesor no participe todo el día tratando los conflictos entre los niños, variaciones en la temporalidad de la aplicación del programa, o supresión de partes críticas del mismo. Se lamenta de que estas variaciones pueden introducir distorsiones y reducir la efectividad estudiada en el Programa, aunque aumente su diseminación y potencial de servicio a la comunidad. Incluso atribuye a estos hechos, los resultados inconsistentes encontrados a veces. Nosotros, ante la utilización del Programa que deseábamos hacer, optamos por trabajar en las mismas condiciones de sus trabajos, es decir, con toda la clase, en la temporización recomendada, con el mismo manual, traducido naturalmente, y bajo sus supuestos del papel relevante del profesor e incluso utilizando la misma escala de valoración de la conducta por el profesor que utilizan estos autores, la "Hahemann Pre-School Behavior Ratings Scale".

Además de las diferentes condiciones de aplicación, se han hecho otras atribuciones acerca del por qué de los resultados inconsistentes, obtenidos por los diferentes trabajos inspirados en estos autores. Una de ellas se refiere a la metodología de evaluación, tanto de las habilidades cognitivas en sí, como de la conducta observable, que se han intentado mejorar en diversos trabajos (Daut, 1979; Hodge, 1979; Gottman, Genso y Rasmussen, 1975). Por su parte Pelechano (1984, 1986) presenta evidencia de la validez y capacidad relacional de su Bateria de Habilidades Sociales en la Solución de Problemas Interpersonales, en la escolaridad normal, en la deficiencia mental (Botella, 1987), en delincuentes (Báguena, 1989) y en otros ámbitos aún en prensa. Subyace a ella una conceptualización y delimitación de las habilidades Sociales dentro de un modelo de funcionamiento psicológico general, de parámetros. En este trabajo se ha utilizado la Bateria de Habilidades Sociales de Solución de Problemas Interpersonales para el ciclo inicial, adaptándose previamente a la muestra preescolar (v.Anexo I), en un intento de mejorar la evaluación de las estas habilidades y obtener resultados inequívocos y concluyentes sobre la eficacia de la intervención en nuestro contexto.

Resumiremos finalmente los objetivos que nos han movido en este trabajo y que han sido varios: En primer lugar, intentamos replicar, mejorando la evaluación, la intervención a través del programa de Spivack y Shure, y llevados sobre todo por el deseo de constatar sus posibilidades de inserción en el currículum de Preescolar de nuestra comunidad, sus posibilidades de funcionar como instrumento eficaz que lleve a logros evaluados claramente, pensando que nuestros resultados pueden tener implicaciones educativas además de preventivas, en un nivel preescolar donde se reconoce abiertamente como área a educar en el aula, la conducta social del niño, además del Lenguaje, la atención, o la capacidad de observación de la realidad, aspectos todos ellos que el programa ayuda a mejorar, ayudando posiblemente a elevar el rendimiento académico de los alumnos de preescolar intervenidos.

En cuanto al diseño, nos interesó potenciar la validez interna de los diseños típicos de estos autores, donde el grupo de control es un grupo de no tratamiento, graduando la intensidad de la intervención, en dos grupos. Shure (1988) afirma que la máxima potencia de la intervención la supone la aplicación del Programa dentro de clase, por el profesor, que además utilice los diálogos del mismo para tratar los conflictos durante toda la jornada escolar. Esta situación obtiene los mayores beneficios de la intervención. Nosotros hemos utilizado un grupo así definido, el nº 1, cuyos efectos post aplicación del programa contrastamos con otro grupo nº 2, donde la situación es la propia de algunos programas y actuaciones de intervención en la escuela, donde se emplean personas ajenas a la escuela o al aula intervenida para llevar a cabo el programa.

En nuestro caso hemos entrenado alumnos de prácticas de la E.U. de Formación del Profesorado de E.G.B., para que actuasen como paraprofesionales. Los

resultados pensamos que podrían tener una repercusión en la planificación futura de las intervenciones sobre solución de problemas interpersonales en la escuela, en cuanto que las dos alternativas -la utilización del profesor, o de paraprofesionales que permanecen un tiempo limitado en la escuela- parecen ofrecer distintas perspectivas, costos, y beneficios.

En tercer lugar nos interesa el análisis del papel jugado, por las distintas variables de la Batería de Habilidades Sociales en la Solución de Problemas Interpersonales, en cuanto a su sensibilidad a los efectos de la intervención y su poder discriminante entre los grupos tratados y no tratados. No hay que olvidar que Shure asigna un valor central a Pensamiento Alternativo, como habilidad que muestra unas correlaciones claras con la mejora de conducta tras el tratamiento, en estas edades preescolares (1982) ofreciendo las otras habilidades: Pensamiento Causal, Pensamiento Consecuencial y Sensitividad a los problemas interpersonales, resultados menos consistentes o inexistentes, a estas edades. Y que en este trabajo se utilizan variables desde los mismos supuestos de estos autores (Spivack y Shure, 1974).

Pasemos ahora a describir el modo concreto de operar y las características de este trabajo.

2. METODO

2.1. Descripción de los grupos.

Las aulas, estudiantes y profesores participantes fueron seleccionados con una estrategia de intrusión mínima en la vida real, recogiendo el trabajo a las personas directamente interesadas, tras una oferta amplia que se hizo a diferentes colegios y a los alumnos de la E.U. de Formación del Profesorado de E.G.B. informándoles de la intervención, su relevancia en el contexto de la educación preescolar y apelando a su motivación de logro profesional. La asignación de las profesoras participantes a los tres grupos del diseño se hizo siguiendo sus peticiones espontáneas, después de la información inicial. Después, mientras la intervención se llevaba a cabo, evaluamos mediante cuestionario, su motivación y participación en la misma, recogiendo asimismo información del contexto sobre el grado de participación real que mantenían. Encontramos que algunas profesoras no se mantenían al nivel de participación que ofertaron inicialmente. Concretamente, dos profesoras del grupo control fallaron al desinteresarse y no calificar a sus alumnos en su debido momento, por lo que hubo que desechar esas dos aulas. También por el mismo motivo, hubo que pasar un aula, asignada primero al grupo 1, al grupo 2. De aquí que los tres grupos tengan un número de sujetos distintos,

como puede verse en el cuadro nº1. El profesorado participante era todo del sexo femenino. La muestra de niños de Preescolar, estaba equilibrada, no existiendo relación entre sexo y grupo ($r = .003$, $p > .05$; $X^2 = 2.56$; $p > .07$). Los datos pueden consultarse en el cuadro nº1.

Los grupos han sido pues los siguientes:

-El grupo 1, de máxima intervención:

En este grupo, se entrenaba a la profesora, quien aplicaba el programa junto con dos estudiantes de la E.U. de Formación del Profesorado de E.G.B. que le ayudaban a preparar el material y a llevar a cabo los juegos y lecciones, y que eran entrenados también en la aplicación del Programa. Además, la profesora era instruida para promover la adquisición y generalización de las conductas aprendidas, ya que, a lo largo del día se le pedía que interviniese en los conflictos surgidos en clase y en el recreo, con diálogos similares a los del programa.

-El grupo 2, de menor intervención:

En este otro grupo, la profesora, aunque conoce el programa, no participa directamente en su aplicación, sino que esta corre a cargo de dos estudiantes, saliéndose incluso ella de la clase, durante los 15 a 30 mtos. por la tarde, que duran la sesión diaria de aplicación del programa.

-El grupo 3, grupo control de no-tratamiento. Los profesores y los estudiantes implicados, creen que se trata de una evaluación global sobre la adaptación emocional de los alumnos. No conocen pues ni el Programa ni sus objetivos.

CUADRO Nº 1: DISEÑO DE ESTE TRABAJO E IDENTIFICACION Y COMPOSICION DE LAS VARIABLES UTILIZADAS DE LA BHSSPI

Grupos	Aulas	N	V	M	Variables	Items
1.- MAXIMA INTERVENCIÓN	5	120	57 (47.5%)	63 (52.5%)	HP1	3,5, y 10
					HP2	1,2 y 9
					IP1	3,4,5 y 6
2.- MÍNIMA INTERVENCIÓN	6	196	102 (54.5%)	89 (45.5%)	IP2	2,9 y 10
					IP3	7 y 8
					PCA1	2,3,4 y 5
3.- NO INTERVENCIÓN	4	64	29 (45.3%)	35 (54)	PCA2	7,8,9 y 10
					PCA3	1 y 6
					PCO1	1,2,3,4,8,9
TOTAL	15	380	194 (51%)	187 (49%)	PCO2	5,6 y 7
					PA1	3,4,6,7 y 8
					PA2	1,5,9 y 10
					PMF1	4,5,6,7,8,10
					PMF2	2,3 y 9

IDENTIFICACIÓN DE VARIABLES:

- HP1= Utilización adecuada de la disyunción.
- HP2= Utilización adecuada de la afirmación - negación.
- IP1= Reconocimiento e la gradación expresiva.
- IP2= Identificación de Sentimientos y Problemas.
- IP3= Identificación y elección preferencial de actividades.
- PCA1= Reconocimiento de elaboración-trasformación como causa en la relación antes-después.
- PCA2= Secuenciación temporal-causal de interacciones sociales.
- PCA3= Atribución de causalidad.
- PCO1= Detección de consecuencias negativas protagonizadas.
- PCO2= Detección de consecuencias negativas en agresiones a otros.
- PA1= Generación de alternativas en problemas de agresión física directa y de coger objetos.
- PA2= Generación de alternativas en conflictos interpersonales con iguales y adultos.
- PMF1= Planificación Medios-Fines I.
- PMF2= Planificación Medios-Fines II.
-

En los tres grupos se realizó la pre-evaluación, desde Octubre a Diciembre, y la post-evaluación en Mayo y Junio. De Febrero a final de Abril, se aplicó el Programa en los grupos 1 y 2, por las tardes, ocupando las sesiones desde 10 minutos, las primeras hasta 30 mtos, desde la mediación hasta el final. Estas se llevaban a cabo después del recreo, al final de la jornada escolar.

El entrenamiento de profesores y estudiantes se realizó en dos sesiones de 3 horas cada una, y consistió en: explicación de los principios de la intervención y del programa, cuyo manual traían leído, simulación modélica de diversas lecciones del manual; y práctica con feedback por parte de todos los participantes a entrenar. En

dos ocasiones, a lo largo de la aplicación del programa se les reunió, para comentar incidencias y aclarar dudas, además de que, respecto a los estudiantes, que eran de 2º de Magisterio, podía haber un contacto diario en la E.U.

Los evaluadores de la Batería de Habilidades Sociales para la Solución de Problemas Interpersonales, a la que llamaremos, por abreviar la BHSSPI, eran distintos en la evaluación Antes y en la Después, excepto en el grupo control. El profesor, que evaluaba el comportamiento del alumno en clase, era el mismo Antes y Después, y el mismo que entrenaba al niño en el grupo 1. Ello puede pensarse que introduzca sesgos, pudiéndose comentar en contra de esta idea que el profesor desconocía las puntuaciones alcanzadas por los niños antes de la intervención, y cuales eran catalogados como inhibidos o impulsivos. Tampoco conocían sino los objetivos generales del programa. Pero además, aunque esta cuestión introduzca una debilidad en la validez interna de los trabajos, definiéndolos, entre otras cuestiones como cuasi-experimentos, viene a ser una cuestión difícil de evitar si se concibe la intervención como un servicio a la escuela y al profesor, y se pretende generar una satisfacción frente a la intervención y un aprovechamiento completo de ésta por parte de ambas instancias educativas.

Entrenamos a todos los niños de la clase, sin selección previa aunque conociendo por parte de los investigadores sus puntuaciones. Ello supone una perspectiva de promoción, específicamente educativa, ya que se pretende insertar esta enseñanza, en el currículum de la educación preescolar, presentando el Programa a las profesoras y directores de centro como una enseñanza capaz de estimular la capacidad de observación, atención, expresión verbal, razonamiento del párvulo, además de centrarse en enseñar habilidades de supervivencia y facilitadoras de salud mental. Respecto a los alumnos problemáticos, fundamentalmente agresivos-impulsivos e inhibidos, se cuida su integración en los trabajos del grupo-clase, siendo detectados por nosotros, pero sin devolver tal información a la profesora. En el manejo de las conductas disruptivas o las de inhibición, que pudieran surgir durante la aplicación del Programa, las profesoras y estudiantes utilizan las recomendaciones expresas que, para tales incidencias contiene el Programa. El ritmo de las sesiones fué rápido, implicándose todos los niños en el trabajo colectivo. En este aspecto, el Programa resultó altamente motivante para este contexto de preescolar y promovió un nivel de participación plenamente satisfactorio, en todo momento.

2.2. Instrumentos.

La evaluación centrada en el niño fué realizada con la Batería de Habilidades Sociales en la Solución de Problemas Interpersonales para ciclo inicial, de Pelechano (1984,1987), que fué adaptada con algunos cambios a este grupo de preescolares, que no sabían leer aún, y cuya aplicación debió realizarse de forma

individual. Los cambios pueden consultarse en el Anexo I. Hemos realizado un análisis factorial de componentes principales por prueba, y hemos obtenido los siguientes factores, con un peso final explicativo superior al 20%, en su mayoría similares e igualmente denominados, que los del ciclo inicial (las semejanzas y diferencias se exponen en el Anexo II, pudiendo verse en el cuadro nº 1 el nombre de cada factor y los ítems que lo componen:

A) *Prueba de Habilidades Previas:*

Hemos obtenido dos factores: HP1: Utilización adecuada de la disyunción, y Hp2: Utilización adecuada de la afirmación-negación.

B) *Prueba de Identificación de Sentimientos y Problemas:*

Tres son los factores obtenidos: IP1: Reconocimiento de la gradación expresiva; IP2: Identificación de sentimientos y problemas, y IP3: Identificación y elección preferencial de actividades.

C) *Prueba de Pensamiento Causal:*

Agrupamos tres factores: PCA1: Reconocimiento de elaboración-transformación como causa en las relaciones antes-después; PC2: Secuenciación temporal-causal de interacción social, y PC3: Atribución de causalidad.

D) *Prueba de Pensamiento Consecuencial:*

La solución factorial arroja dos factores: PCO1: Detección de Consecuencias negativas protagonizadas y PCO2: Consecuencias de agresiones directas a compañeros.

E) *Prueba de Pensamiento Alternativo:*

Tenemos dos factores: PA1: Generación de alternativas en problemas de agresión directa y PA2: Generación de alternativas en problemas indirectos.

F) *Prueba de Pensamiento Medios-Fines:*

Agrupamos a dos factores: PMF1: Planificación Medios-Fines I y PMF2: Planificación Medios-Fines II.

Para la evaluación centrada en el profesor, utilizamos la "Hahnemann Pre-School Behavior Rating Scale" (Shure y Spivack, 1978), utilizada por estos autores para evaluar los cambios en la conducta abierta, tras el tratamiento. Consta de 7 ítems, resulta un instrumento de diagnóstico rápido y masivo, que es contestado fácilmente por el profesor y presenta una fiabilidad y validez aceptables, en trabajos de estos autores.

Utilizamos también un Cuestionario de Motivación y otro de Evaluación de Satisfacción tras la intervención (v. anexo III). El primero intentaba evaluar el grado de participación de la profesora, así como sus expectativas ante la intervención, y nos aportaba información, que nos permitió detectar a la profesora que, estando asignada según la selección previa al grupo experimental 1, fué luego, de hecho, pasada al grupo nº 2, por no presentar motivación ni haberse implicado en la aplicación del programa. El segundo cuestionario es un instrumento usual para conocer la validez social de la intervención.

El Programa de Spivack y Shure para edades prescolares (1974), que hemos empleado en este trabajo, presenta 32 lecciones divididas en dos cuerpos de actividades. El primero enseña habilidades-requisitos previos, sobre las que se construyen luego las habilidades centrales del Programa. Estas habilidades requisitos, unas son de índole lingüística, por ejemplo enseñar la utilización referida a conflictos interpersonales de la disyunción: ..o..; de la condicional si...entonces...; otras son tipos de pensamiento necesarios para abordar luego el pensamiento alternativo, por ejemplo la toma de perspectiva social: hay más de una manera de pensar acerca de algo; o se le enseña al niño a reconocer indicadores de las emociones de los demás, más que hacer atribuciones gratuitas, viendo, escuchando o preguntándole al otro niño, como base para implantar luego el Pensamiento Consecuencial. El cuerpo central del Programa se dirige a enseñar Pensamiento Alternativo para la solución de problemas, Pensamiento Consecuencial y Causal, para seleccionar las estrategias-soluciones y valorar su efecto sobre los demás. El planeamiento Medios-Fines no se enseña explícitamente, sino implícitamente, ligado a la enseñanza de Soluciones Alternativas. La técnica básica de enseñanza de los objetivos del Programa es llamada por sus autores "diálogo" y guía al niño a explorar soluciones, y consecuencias, en la forma de lecciones - juegos. Para Sigel (1982, en Shure, 1988) esta técnica es una estrategia de distanciamiento, de toma de perspectiva, puesto que, las preguntas cerradas y abiertas del profesor, por ejemplo "¿Qué puede suceder después?" crean una tensión, una discrepancia o conflicto que lleva al niño a un esfuerzo mental de distanciarse en el tiempo y espacio, del presente y representar la experiencia previa o crear un constructo que la anticipe.

2.3. Análisis Estadísticos.

Hemos agrupado los análisis efectuados en tres apartados generales: 1) Análisis de puntuaciones Antes, con el fin de verificar la homogeneidad inicial de las medias de los tres grupos del diseño, a base de análisis bivariados y multivariado (discriminante), y para caracterizar a estos grupos, con vistas a la interpretación del análisis Después. 2) En segundo lugar, hemos analizado el efecto inmediato de la intervención, utilizando Manova para medidas repetidas Antes - Después, incluyendo como factores, el cambio intragrupo de las puntuaciones Antes a las Después, y la variación entregrupos respecto a las puntuaciones Después. Nos interesa la información promovida por ambas fuentes, indagando si la mejora en puntuaciones de los mismos sujetos, tras un curso escolar, es debida al tratamiento o al desarrollo-escolarización, y además, qué variables son más sensibles al efecto de la intervención, discriminando entre los grupos tratados y el control, a nivel de puntuaciones Después. También hemos llevado a cabo análisis discriminantes

sobre las puntuaciones Después. 3) En tercer lugar, el análisis se centra en la Escala, contestada por el profesor, habiendo dividido a los alumnos, según su puntuación en la misma, en Inhibidos, Adaptados o Impulsivos, para realizar un contraste Antes-Después, calculando cuantos niños pasan, de las categorías patológicas, a ser considerados adaptados, después de la intervención, mediante tablas de contingencia y calculando la diferencia entre proporciones. Por último hemos calculado la relación entre el Programa y el Rendimiento Escolar.

3. RESULTADOS

3.1. Análisis de las puntuaciones Antes.

3.1.1. Análisis bivariado entregrupos sobre puntuaciones Antes.

En un cuasiexperimento como este trabajo, donde no es controlable la asignación de los sujetos a los grupos del diseño, porque estos son aulas de centros escolares, el requisito de la homogeneidad de las medias de los grupos, en puntuaciones Antes, rara vez es alcanzado por completo. Cabe apelar a la idiosincrasia de los trabajos educativos (Snow, 1974) que muestran en cambio un mayor realismo y validez social y ecológica. Nosotros utilizaremos este análisis inicial, como una descripción detallada de la muestra intervenida, lo que nos puede permitir un análisis más exacto de los resultados tras la intervención

Vemos en los cuadros nº 2 y 3, las medias, desviaciones típicas y los contrastes entre los tres grupos, en las variables de la BHSSPI, Antes de la intervención. Los contrastes significativos aparecidos, serán luego interpretados en relación con el cambio intragrupo Antes-Después, y con los contrastes entregrupo en puntuaciones Después. Por lo pronto, podemos comentar que las variables HP1 y HP2 responden a pruebas que, al parecer, resultan fáciles para estos niños de 2º de preescolar intervenidos, que alcanzan el máximo de puntuación desde el primer momento, por lo que actúan como factores fijos en nuestros análisis, no variando ni intragrupo Antes-Después, ni en los análisis intergrupo Después.

De las variables IP1, IP2 y IP3, que muestran un contraste significativo, al menos, sólo IP2 mantiene este contraste luego, en las puntuaciones Después, tratándose también de un factor fijo, que, es conseguido por los niños hasta su techo, por serle fácil presumiblemente, desde el primer momento. Las otros dos variables presentan una reactividad diferencial al tratamiento, cuyo comentario, a base de los incrementos en puntuaciones y de las puntuaciones Después, tendrá en cuenta estos contrastes iniciales. Las variables PCO1, PCO2 y PMF2, que muestran un contraste inicial, y PA1, que muestra dos, reaccionan en los análisis posteriores con un comportamiento coherente y con una sensibilidad inequívoca

hacia la intervención, como comprobaremos. Las restantes variables no muestran contrastes significativos.

Descrita así inicialmente nuestra muestra, pasemos a comentar el análisis discriminante efectuado sobre las puntuaciones Antes.

CUADRO N° 2. MEDIAS Y DESVIACIONES TÍPICAS DE LOS GRUPOS DEL DISEÑO PARA CADA VARIABLE DE LA BHSSPI EN PUNTUACIONES ANTES.

Variable	Grupo 1 (N=120)		Grupo 2 (N=195)		Grupo 3 (N=65)	
	X	D.T.	X	D.T.	X	D.T.
HP1	3.92	0.26	3.89	0.44	3.89	0.36
HP2	4.86	0.54	4.85	0.49	4.85	0.50
IP1	12.46	4.83	12.64	4.81	14.61	4.35
IP2	5.52	0.55	5.13	1.00	5.35	1.56
IP3	7.67	0.73	7.33	1.14	7.69	1.14
PCA1	2.11	1.61	1.87	1.46	2.05	1.62
PCA2	7.31	4.02	7.70	4.02	8.75	5.35
PCA3	2.18	.93	2.07	1.04	2.01	1.11
PCO1	4.72	1.72	4.87	1.74	4.21	1.17
PCO2	3.00	1.67	3.22	1.28	2.73	1.16
PA1	2.77	1.52	3.45	2.32	2.43	1.26
PA2	4.65	1.33	4.51	1.60	5.36	6.24
PMF1	5.17	1.93	5.48	2.04	5.09	2.05
PMF2	2.96	1.59	3.04	1.50	3.49	1.91

CUADRO N° 3: COMPARACIONES ENTRE GRUPOS EN LAS VARIABLES DE LA BHSSPI. PUNTUACIONES ANTES.

GRUPOS	1 - 2		1 - 3		2 - 3	
	t	p	t	p	t	p
HP1	0.69	.489	1.54	.126	0.84	.399
HP2	0.26	.796	0.25	.804	0.07	.943
IP1	-0.32	.749	-2.98**	.003	-2.92**	.004
IP2	3.72***	.000	0.82	.415	-1.06	.290
IP3	3.22***	.001	-0.13	.896	-2.56*	.012
PCA1	1.36	.176	0.41	.684	-0.64	.522
PCA2	-0.84	.402	-1.90	.061	-1.45	.152
PCA3	0.96	.340	1.09	.277	0.37	.712
PCO1	-0.73	.467	2.37*	.019	3.42**	.001
PCO2	-1.22	.224	1.28	.201	2.71**	.007
PA1	-3.14**	.002	1.64	.102	4.49***	.000
PA2	0.79	.432	-0.92	.362	-1.09	.281
PMF1	-1.32	.188	0.27	.786	1.33	.186
PMF2	-0.42	.678	-1.99*	.048	-1.73	.087

3.1.2. Análisis Discriminante sobre las puntuaciones Antes.

En el cuadro nº 4 se presentan los resultados del análisis discriminante (método Wilks) realizado con las puntuaciones Antes. Completamos con ello la descripción inicial de la muestra, viendo el poder de predicción y de clasificación que muestran las variables de la BHSSPI, y que, es de esperar que fuese mínimo, aquí, como resulta en efecto, pues una clasificación general con el 51% de aciertos puede ser esperable por azar. El orden en que son incluidas las variables, en las funciones discriminantes, viene determinado por presentar contrastes significativos entre los grupos. Por lo demás, las dos funciones derivadas son significativas pero con escaso poder inferencial, es decir de predicción. La proporción de varianza explicada por ellas es baja (un 16.5% por la primera y un 7.5% por la segunda).

CUADRO Nº 4: ANALISIS DISCRIMINANTE SOBRE LAS PUNTUACIONES ANTES

(A): RESUMEN DE PASOS:

<u>Paso nº</u>	<u>Variable</u>	<u>F</u>	<u>Lambda de Wilks</u>
1	PA1	5.361	.956
2	IP3	7.071	.917
3	IP1	2.927	.893
4	IP2	6.638	.871
5	PMF2	7.059	.852
6	PC01	4.754	.828
7	PC02	4.296	.809
8	PCA2	4.516	.798
9	PCA1	2.135	.788
10	PCA3	1.905	.780
11	PMF1	1.326	.775
12	PA2	1.105	.770

(B): FUNCIONES DISCRIMINANTES DERIVADAS:

<u>Nº</u>	<u>Valor Propio</u>	<u>T% de Varianza</u>	<u>Correl. Canonica</u>	<u>Función Derivada</u>	<u>Lambda de Wilks</u>	<u>X»</u>	<u>G.L.</u>	<u>N.S.</u>
1	.1989	70.76	.4073	0	.7708	95.93	24	.000
2	.0822	29.24	.2756	1	.9241	29.10	11	.002

(C): CLASIFICACION:

Grupo Actual	N	Grupo Predicho		
		1	2	3
Grupo 1	119	57 47.9%	32 26.9%	30 25.2%
Grupo 2	193	57 29.4%	97 50.0%	40 20.6%
Grupo 3	65	16 25.0%	7 10.9%	41 64.2%

T% de casos correctamente clasificados: 51.72%

3.2. Efecto inmediato del programa sobre las habilidades de solución de problemas interpersonales.

3.2.1. Manova intrasujetos y entregrupos sobre la diferencia Antes-Después en las variables de la BHSSPI.

La aplicación de Manova para medidas repetidas, cuyos resultados se pueden observar en el cuadro nº5, nos permite confrontar y resumir la información procedente de dos fuentes de varianza: a) la entregrupos, es decir, los contrastes entre los tres grupos sobre las puntuaciones Después, y b) la intragrupo, es decir el análisis de las diferencias Antes-Después, en los mismos sujetos. La primera fuente nos arroja una información sobre las diferencias aparecidas en puntuaciones Después, entre los dos grupos de tratamiento y el grupo control, diferencias que, no pueden valorarse sin apelar al análisis Antes, descartando una interpretación en función del tratamiento, de aquellos contrastes que apareciesen en puntuaciones Antes. La segunda fuente nos informa sobre el incremento en las puntuaciones Antes-Después, que, si no es modulado por el efecto del tratamiento, es decir, por el hecho de que existan diferencias entregrupos Después, apunta a un efecto del desarrollo o de la escolarización, pero no imputable a la enseñanza del Programa.

CUADRO N.º 5: MANOVA DE MEDIDAS REPETIDAS (ANTES-DESPUES) SOBRE LAS PUNTUACIONES INTRAGRUPO Y ENTRE GRUPOS, VARIABLES DE LA BHSPI

	FUENTE	M.S.	F	n.s.
HP1	Grupo	.11	.52	.590
	Antes-Despues	.09	.43	.513
	Interacción	.16	.75	.473
HP2	Grupo	.01	.04	.962
	Antes-Despues	.14	.40	.526
	Interacción	.03	.09	.916
IP1	Grupo	181.48	8.01	.000
	Antes-Después	822.33	44.08	.000
	Interacción	73.01	3.91	.021
IP2	Grupo	8.85	7.75	.000
	Antes-Despues	1.72	2.11	.145
	Interacción	.24	.30	.742
IP3	Grupo	7.76	7.29	.001
	Antes-Después	5.50	5.36	.021
	Interacción	.54	.54	.582
PCA1	Grupo	2.69	1.02	.360
	Antes-Despues	129.14	81.39	.000
	Interacción	.37	.24	.790
PCA2	Grupo	53.87	2.06	.129
	Antes-Despues	841.89	69.61	.000
	Interacción	119.88	9.91	.000
PCA3	Grupo	.15	.15	.861
	Antes-Despues	37.61	48.11	.000
	Interacción	.89	1.14	.322
PCO1	Grupo	170.01	26.81	.000
	Antes-Después	145.84	38.12	.000
	Interacción	147.96	38.37	.000
PCO2	Grupo	30.38	14.84	.000
	Antes-Despues	94.11	59.21	.000
	Interacción	37.14	23.37	.000
PA1	Grupo	105.76	16.63	.000
	Antes-Después	105.00	23.81	.000
	Interacción	166.20	37.67	.000
PA2	Grupo	105.10	15.22	.000
	Antes-Despues	10.67	10.67	.000
	Interacción	27.67	27.77	.000
PMF1	Grupo	90.51	11.27	.000
	Antes-Después	340.48	74.75	.000
	Interacción	111.03	24.35	.000
PMF2	Grupo	55.02	14.34	.000
	Antes-Despues	255.47	111.06	.000
	Interacción	77.31	33.61	.000

Un análisis del cuadro nº 5, cuya información será completada después por los cuadros nº 6 y 7, nos lleva a los siguientes comentarios:

Las variables HP, como hemos comentado antes actúan como un factor fijo, debido a ser conseguidas en su techo por los niños, Antes. Las tres variables de la prueba IP, presentan una reactividad diferencial: El "reconocimiento de la gradación expresiva"(IP1) muestra un incremento en las puntuaciones de los tres grupos tras el curso escolar, y diferencias entre los grupos que, además de no ser coherentes con el tratamiento, ya que el grupo control obtiene las puntuaciones más altas, aparecían ya en puntuaciones Antes. En el mismo caso está IP3: "Identificación e identificación preferencial de actividades". Y en cuanto a IP2: "Identificación de sentimientos y problemas" no muestra sensibilidad al efecto del programa, ni se incrementa con el paso del curso escolar, apareciendo una diferencia entre el grupo 1 y el 2, en puntuaciones Después que ya existía en las puntuaciones Antes.

La prueba PCA, en sus tres factores, presenta un incremento en todos los grupos, en las puntuaciones Después. Sólo el factor PCA3: "Secuenciación temporal-causal de interacciones sociales" apuntará un contraste significativo, entre el grupo 1 y 2, imputable, en principio, al efecto de la intervención, pero que no alcanza a promover un F significativo en el Manova que estamos comentando. En nuestros datos, los procesos de elaboración causa - efecto que muestrea esta prueba, parecen desarrollarse en este cambio de cinco a seis años, que se produce en el segundo curso de Preescolar, bien sea por el desarrollo - no podemos olvidar los logros en descentración, reversibilidad, flexibilización del pensamiento, que se producen en estas edades-, bien sea por efecto de la escolarización, ya que el tipo de tarea que muestrea la prueba es común con el material escolar, de fichas, que trabaja ordenamiento de historietas, en un intento de desarrollar el pensamiento logico-causal, y que se utiliza comunmente en las aulas de preescolar.

Las restantes variables de las pruebas de PCO, PA y PMF, con todos sus factores, presentan inequívocamente un incremento en las puntuaciones Después, referible a los distintos grupos, diferenciando los intervenidos del control, y aquellos entre sí. Para desarrollar el comentario de estas F significativas, utilizaremos la información de los cuadros 6 y 7, que nos muestran los contrastes intragrupos y entregrupos.

Las seis variables implicadas: PCO1: "Detección de consecuencias negativas protagonizadas"; PCO2: "Detección de consecuencias negativas en agresiones a otros"; PA1; "Generación de alternativas en problemas de agresión física sufrida y de coger objetos"; PA2: "Generación de alternativas en otros conflictos interpersonales con iguales y adultos"; PMF1 y PMF2: "Planificación de Medios-Fines" I y II, muestran una clara consistencia y coherencia interna, al actuar de manera similar, discriminando, en el análisis entregrupos después, al grupo 1, de máxima intervención, tanto del grupo 2, como del grupo control, e incluso, en el caso de PMF1, al grupo 2 del de control. Además, el incremento intragrupo, tras la intervención, se muestra acusadamente en las seis variables en el grupo 1, que

acumula seis contrastes altamente significativos, frente al grupo 2, que sólo muestra tres, y el grupo control, dos, de menor nivel de significación.

CUADRON* 6: RESULTADOS DE LOS CONTRASTES INTRAGRUPO DE LAS PUNTUACIONES ANTES-DESPUES DE LAS VARIABLES DE LA BHSSPI.

GRUPOS	1		2		3	
	t	p	t	p	t	p
HP1	0.01	.999	0.38	.701	-0.68	.501
HP2	-0.10	.918	-0.33	.743	-0.81	.418
IP1	-6.32***	.000	-3.71***	.000	-2.84***	.006
IP2	-0.39	.694	-1.51	.131	-0.68	.501
IP3	0.93***	.000	-2.19*	.038	-1.58	.118
PCA1	-4.84***	.000	-7.30***	.000	-4.97***	.000
PCA2	-9.20***	.000	-4.73***	.000	-2.23*	.029
PCA3	-3.27**	.001	-5.86***	.000	-3.92***	.000
PCO1	-8.13***	.000	-0.21	.833	-0.61	.546
PCO2	-8.58***	.000	-1.50	.135	-3.06**	.003
PA1	-7.44***	.000	1.85	.066	-0.99	.326
PA2	-9.59***	.000	-2.28*	.024	1.23	.223
PMF1	-9.08***	.000	-4.95***	.000	-1.24	.220
PMF2	-11.93***	.000	-5.07***	.000	-2.11*	.039

CUADRO N* 7: RESULTADOS DE LOS CONTRASTES ENTRE-GRUPOS DE LAS PUNTUACIONES DESPUES DE LAS VARIABLES DE LA BSHSPI.

GRUPOS	1 - 2		1 - 3		2 - 3	
	t	p	t	p	t	p
HP1	0.77	.44	-0.25	.80	-1.17	.24
HP2	0.04	.97	-0.44	.65	-0.56	.57
IP1	3.43**	.00	-0.27	.78	-2.79**	.00
IP2	2.69**	.00	0.68	.49	-2.22*	.02
IP3	1.46	.14	-1.45	.15	-2.96**	.00
PCA1	0.73	.46	-0.24	.81	-0.84	.40
PCA2	3.72***	.00	1.89	.06	-0.79	.42
PCA3	-0.90	.37	-0.39	.69	0.33	.72
PCO1	6.93***	.00	7.72***	.00	1.82	.07
PCO2	7.56***	.00	7.47***	.00	0.79	.42
PA1	6.08***	.00	6.73***	.00	1.69	.09
PA2	8.55***	.00	9.15***	.00	1.76	.07
PMF1	4.79***	.00	5.38***	.00	2.18*	.03
PMF2	7.43***	.00	5.19***	.00	-0.88	.38

En nuestro trabajo pues, el incremento de Habilidades Sociales de Solución de Problemas Interpersonales tras la intervención está referido centralmente a la habilidad de generar soluciones alternativas a los conflictos interpersonales típicos de estas edades, junto con la habilidad de prever las consecuencias de estos conflictos, y de secuenciar y generar pasos posibles para resolverlos.

En cuanto al éxito de la intervención, centrémonos en comentar que este efecto se muestra centralmente en el grupo 1, grupo de máxima intervención, donde la profesora dirigió la aplicación del Programa, y además, utilizó los diálogos durante toda la jornada escolar, siempre que surgían conflictos interpersonales. En este grupo, aparecen nueve contrastes significativos con el grupo 2, grupo que, aun siendo de intervención también, respondía a un tratamiento extracontextual, en el que el Programa era trabajado al margen del profesor, por coterapeutas, con una incidencia mínima en la jornada escolar. Dado que el grupo 1 se discrimina también significativamente del grupo 3 de no tratamiento, con seis contrastes de las variables centrales comentadas inmediatamente antes, y dado que, en cambio, el grupo 2 y el 3 no ofrecen más que dos contrastes marginales, de signo invertido, podemos afirmar que el grupo 2 no se discrimina, a nivel de las ganancias en las variables cognitivas, de las obtenidas en el grupo control, mostrándose el efecto del Programa centralmente, en el grupo 1, donde el profesor se implicó en la intervención, y se trabajó todo el día los conceptos y estilo del programa, a la hora de resolver conflictos entre los compañeros. Profundizaremos en este análisis de la distintividad y separación entre los grupos, a través del análisis discriminante, que pasamos a comentar.

3.2.2. Análisis Discriminante sobre las Puntuaciones Después en las variables de la BHSSPI.

En el cuadro nº 8 se presentan los resultados del análisis dicriminante (Método Wilks) efectuado sobre las puntuaciones Después. Comentaremos en primer lugar que la clasificación correcta de los sujetos alcanza aquí un 61.5 %, frente a la obtenida en puntuaciones Antes, que no superaba lo esperable por azar (51%). El grupo 1 alcanza una clasificación muy aceptable, (71%) y también el grupo control (66 %), mientras que los sujetos que pertenecen al grupo 2 quedan adscritos como por azar (54%) pudiéndose concluir aquí, lo mismo que hacíamos en el apartado anterior, que el grupo 2, de intervención mínima, no se discrimina a este nivel del grupo de no tratamiento.

Aparecen dos funciones discriminantes, explicando la primera un 38.5 % de varianza. Antes de ser removida ninguna función discriminante, Lambda es .56, lo que indica un considerable poder de discriminación entre las variables que se están utilizando. La segunda función de menor peso explicativo de la varianza (6.5 %) es extraída a partir de una Lambda de .92, que nos indica un poder de discriminación mucho menor. Por ello, ratificamos con este análisis, el mayor poder de discrimi-

nación entre los grupos, es decir, catalizador de las ganancias de puntuaciones Después, de las habilidades centrales: Pensamiento Alternativo, Pensamiento Consecuencial y Medios-Fines, en sus diferentes factores, que conforman la primera función discriminante. Podemos ver, en la parte C del cuadro, donde se expresa el orden en que contribuyen las distintas variables según la cuantía de la correlación entre la variable y las funciones discriminantes, como son estas variables citadas las que contribuyen relevantemente a la primera función, y es la prueba de Identificación de Problemas y Sentimientos, en sus tres factores, la que conforma la función 2, de mucha menor significación que la 1.

CUADRO N° 8: ANALISIS DISCRIMINANTE SOBRE LAS PUNTUACIONES DESPUES

(A): RESUMEN DE PASOS:

<u>Paso nº</u>	<u>Variable</u>	<u>F</u>	<u>Lambda de Wilks</u>
1	PA2	9.211	.758
2	PCO2	23.244	.683
3	PCA3	10.786	.643
4	PMF2	6.468	.625
5	IP1	2.989	.611
6	PCO1	3.634	.599
7	PMF1	4.021	.587
8	IP2	1.874	.580
9	PCA2	2.362	.575
10	IP3	1.541	.569
11	PCA1	1.468	.565

(B): FUNCIONES DISCRIMINANTES DERIVADAS:

<u>Nº</u>	<u>Valor Propio</u>	<u>T% de Varianza</u>	<u>Correl. Canonica</u>	<u>Función Derivada</u>	<u>Lambda de Wilks</u>	<u>X»</u>	<u>G.L.</u>	<u>N.S.</u>
1	.6489	89.27	.6254	0	.5652	209.97	22	.000
2	.0772	10.73	.2678	1	.9283	27.37	10	.002

(C): ORDEN DE LAS VARIABLES SEGUN SU CORRELACION DENTRO DE LA FUNCION.

VAR.	FUNC. 1	FUNC. 2
PA1	.703	-.130
PCO1	.580	-.151
PCO2	.554	-.022
PMF2	.529	.249
PA2	.449	-.059
PMF1	.419	-.292
PCA2	.230	.181
IP1	.136	.553
IP3	.008	.333
IP2	.120	.286
PCA3	-.055	-.140
PCA1	.040	.134
HP2	.027	.078
HP1	.030	.075

(D): CLASIFICACION:

Grupo Actual	N	Grupo Predicho		
		1	2	3
Grupo 1	119	85 71.4%	16 13.4%	18 15.1%
Grupo 2	193	30 15.5%	104 53.9%	59 30.6%
Grupo 3	65	4 6.2%	18 27.7%	43 66.2%

T% de casos correctamente clasificados: 61.54%

3.3. Efecto de la intervención sobre la valoración de la conducta hecha por el profesor.

Para analizar la eficacia de la intervención, respecto al cambio en la evaluación de la conducta, realizada por las profesoras, hemos seguido el tipo de análisis utilizado por los autores del Programa, impuesto además por la naturaleza no lineal de la escala de valoración de la conducta usada, que es bipolar. Hemos evaluado el cambio producido, en la evaluación Después respecto a la Antes de la intervención, definiendo a un niño como inhibido si estaba puntuado con 1, 2, 3 ó 4 en todos los ítems de la escala, como impulsivo, si estaba valorado con 6 ó 7, y como adaptado, si lo estaba con 5, y comparando su clasificación Antes con la que obtiene Después del Programa.

CUADRO N° 9: LA CONDUCTA VALORADA POR EL PROFESOR:
COMPARACION ANTES - DESPUES.

A) CAMBIOS ANTES-DESPUES:

		ANTES		DESPUES		
				INHIB.	ADAPT.	IMPUL. CAMBIO
GRUPO 1.	INHIBIDOS	28	9	18	1	18/28
	ADAPTADOS	78	10	62	6	16/78
	IMPULSIVOS	14	0	4	10	4/14
GRUPO 2.	INHIBIDOS	44	25	18	1	18/44
	ADAPTADOS	109	12	84	13	25/109
	IMPULSIVOS	40	1	22	17	22/40
GRUPO 3.	INHIBIDOS	26	18	7	1	7/26
	ADAPTADOS	23	3	17	13	16/23
	IMPULSIVOS	16	0	6	10	6/16

B) COMPARACION ENTRE LAS CONDICIONES EXPERIMENTALES:

* CAMBIO POSITIVO

	GRUPO 1	GRUPO 2	GRUPO 3	1-2	Ze	
					1-3	2-3
INHIBIDOS	18/28 64%	18/44 40%	7/26 27%	2.005*	2.984**	1.231
IMPULSIVOS	4/14 28%	22/40 55%	6/16 37%	1.841*	0.523	1.216

* CAMBIO NEGATIVO

ADAPTADOS	16/78 20%	25/109 23%	16/23 70%	6.770***	4.636***	4.459***
-----------	--------------	---------------	--------------	----------	----------	----------

En la primera parte del cuadro nº 9, se expresa la valoración hecha Después, respecto a la Antes. Obsérvese que cada categoría y en cada grupo, arroja una distinta proporción de niños, que, estando inicialmente catalogados como inhibidos o impulsivos, son luego clasificados como adaptados. Este cambio positivo, se invierte respecto a la categoría de los adaptados inicialmente, que luego son, en distintas proporciones (16/78 en el grupo 1; 25/109 en el grupo 2, y 16/23 en el grupo 3) calificados como inadaptados. Este cambio negativo en el grupo de los inicialmente adaptados resulta inevitable, al trabajar con aulas enteras y no con alumnos seleccionados previamente como inhibidos o impulsivos. Puede pensarse en que el ajuste es inestable en estas edades de profundo cambio evolutivo, y frágil respecto a la incidencia de factores escolares o familiares que pueden promover inhibición o impulsividad. Pero también puede pensarse que, las limitaciones del instrumento de valoración de la conducta por el profesor, una escala de calificación, en siete items, más propia de diagnóstico inicial, de "screen", que para una evaluación de la intervención, puede ser responsable de este cambio comportamental en los niños adaptados.

Nuestro análisis, a través de comparación de proporciones, en la 2ª parte del cuadro nº 8, se refiere, por una parte, a contrastar el cambio positivo, de los inhibidos o impulsivos hacia la categoría de adaptados, por otra, a valorar la pérdida de adaptación producida en los tres grupos. Encontramos que, en el grupo 1 y 2, aparece una mejora de los niños inhibidos, mayor en el grupo 1 (64 %) que en el grupo 2 (40 %), contrastándose esta mejora significativamente con el grupo control. Respecto a los niños impulsivos, el efecto del tratamiento no se muestra con demasiada claridad, ya que, el grupo que más mejora es el 2 (55 %) pero el que menos, el grupo 1. Ello apunta quizás, si pensamos que el resultado es sustantivo y atribuible a un menor efecto de la intervención en modificar el comportamiento impulsivo, a que estos niños pueden mostrar comportamientos agresivos, dificultades de atención, ausencia de mediación verbal etc..objetivos que no son entrenados en el Programa, y sí en otros que se dirigen a niños de este tipo (Camp y Bash, 1985). Si pensamos que este efecto se refiere a la valoración de la conducta por el profesor, podemos pensar que, quizás, los niños impulsivos han sido calificados peor, ya que su comportamiento es más molesto para el profesor, que el del niño inhibido. La última parte del cuadro compara la proporción de adaptados que han sido considerados como inadaptados, y resulta significativamente menor en el grupo 1 (20 %) y 2 (23 %) que en el grupo de no tratamiento (70 %).

Concluimos, pues, que el efecto de la intervención se refleja en la valoración del profesor de los niños inhibidos, que mejoran en los grupos intervenidos respecto al grupo control, y en los adaptados, que se mantienen en esta categoría significativamente más en los grupos intervenidos que en el control. En los niños impulsivos este efecto es ambiguo y poco claro.

3.4. Efecto de la intervención sobre la evaluación del rendimiento escolar, realizada por el profesor.

CUADRO N° 10: RELACION ENTRE EL EFECTO DEL PROGRAMA
Y EL RENDIMIENTO TOTAL.

	RENDIMIENTO			N TOTAL
	BAJO	MEDIO	ALTO	
GRUPO 1	15 12.5	45 37.5	60 50	120
GRUPO 2	57 29.1	67 34.2	72 36.7	196
GRUPO 3	13 20.3	37 57.8	14 21.9	64
TOTAL	85 22.4	149 39.2	146 38.4	380

$\chi^2 = 25.18$; 4.g.l. $p < .001$; $r = .177$, $p < .001$

Dada la idiosincrasia del currículum de preescolar, donde la enseñanza es globalizada y los objetivos se solapan con los del Programa: incrementar la expresión verbal, la observación - atención, el pensamiento lógico - matemático...y puesto que, esta convergencia de la enseñanza regular con la intervención era un acicate para nosotros, hemos pedido a las profesoras una evaluación cualitativa en tres niveles: Bajo, Medio, Alto, del rendimiento de sus alumnos, en el mes de Junio. Los resultados de la tabla de contingencia que se expone en el cuadro n° 9, y sus estadísticos derivados nos muestran una relación significativa entre intervención y rendimiento, mostrando el grupo 1 un 50% de alumnos calificados como de rendimiento Alto, frente a un 12% como Bajos, situación distinta significativamente a la del grupo 2, con un 36% de Altos frente a 29% de Bajos, y a la del grupo control (12% de Altos versus 20% de Bajos). Ello nos hace reflexionar sobre la

adecuación y relevancia de tal intervención en estos niveles preescolares, ya que incide plenamente en la percepción y calificación del alumno por el profesor, incrementando su éxito escolar, variable de interés central para el alumno. Respecto al profesor, este resultado puede ponerse en relación con la valoración positiva que hicieron, a posteriori, del Programa, las profesoras de las 11 aulas intervenidas, lo que apunta hacia la validez social de esta intervención, y su potencialidad para despertar interés y contribuir a la formación permanente del profesorado.

4. DISCUSION.

Podemos centrar esta discusión, comentando una triple vertiente en la evaluación de la intervención realizada, es decir, su eficacia, que suele valorarse, en los diseños entregrupos a través de significación estadística; la capacidad para promover cambios en el status de los alumnos intervenidos, que debe referirse a una evaluación criterial, es decir, Antes-Después en cada alumno; y la relevancia y adecuación de la intervención y Programa utilizado, aspecto que tiene que ver con la validez social de la intervención. Pues bien, centrándonos en el primer aspecto, y teniendo en cuenta que hemos trabajado con el Programa de Entrenamiento de Habilidades de Solución de Problemas Interpersonales, de Spivack y Shure (1974, Shure y Spivack, 1975) para Preescolar, con el mismo Manual, temporización y condiciones, solo que en clases más numerosas que ellos: 25 a 30 alumnos por aula, nuestros resultados apuntan claramente a favor de la tesis de Shure (1988) acerca de la necesidad de que el profesor se implique en el Programa y trabaje todo el día sus enseñanzas, para conseguir el máximo impacto de la intervención.

En efecto, si en nuestro diseño recogíamos la distinción entre un grupo con tal definición y otro, donde el profesor no se implicaba, además de un tercer grupo de no tratamiento, hemos constatado que el efecto del programa, tanto a nivel del conocimiento de Habilidades Sociales, como de la valoración del profesor de la conducta social del niño, se muestra centralmente en el grupo de participación del profesor, y donde éste trabajó de modo continuo sobre los conceptos y diálogos del programa, mientras que el grupo donde la intervención la llevó a cabo un coterapeuta entrenado, en una sesión de hasta 30 mtos diarios, no repasándose el Programa hasta el día siguiente, no se discrimina claramente de los resultados obtenidos en el grupo de no tratamiento.

Mirna Shure apela a la técnica básica de instrucción empleada por el profesor: "el diálogo" como causa de este efecto, pero a través de informe de los profesores (Weissburg y Gesten, 1982), que refieren que es éste la clave de que el niño piense, utilizando las habilidades aprendidas. Establecer una atribución causal al efecto puede ser una tarea compleja, pareciéndonos que el interés del profesor, sus esfuerzos más intensos a favor de la aplicación del programa, y la instrucción

continuada un mayor tiempo, toda la jornada escolar, son elementos que deben tener que ver con este resultado. En todo caso, una investigación sobre la eficacia diferencial de los distintos paquetes de técnicas que la aplicación del Programa conlleva, o bien, del "diálogo" respecto a otras técnicas, puede verificar la asunción hecha por los autores del Programa. De todas maneras, sin hacer inferencias acerca del por qué, este resultado apela a una necesidad de las intervenciones en este nivel, sobre las habilidades sociales de los alumnos, de implicar al profesor, y de que éste integre las enseñanzas en el trabajo cotidiano, utilizando activamente el estilo del Programa todo el día, tanto en clase como en el recreo, si se quiere conseguir el máximo impacto de la intervención.

Respecto a la otra cuestión, el evaluar la capacidad de promover un cambio en el status del niño, mostrada por la intervención, los resultados que hemos obtenido son contundentes respecto al incremento en Pensamiento Alternativo, Consecuencial y Medios-Fines, que muestran los niños del grupo de máxima intervención, seguidos por los del grupo dirigido por coterapeutas, y que no muestran los niños no intervenidos del grupo control, respecto a las puntuaciones obtenidas a principio de curso, antes de la intervención. Se asume así que este incremento no es debido al desarrollo ni a la escolarización, sino a la aplicación del Programa.

Otra cuestión es el cambio producido en la valoración del profesor a través de la escala tipo Lickert utilizada. Los niños inhibidos son calificados al final del curso como adaptados, en un 64% en el grupo 1, y en un 40% en el grupo 2, siendo estos porcentajes significativamente mejores que los obtenidos en el grupo control (un 27%), pudiendose considerar que el Programa mejora la situación de inhibición de estos niños, enseñándole habilidades sociales y promoviendo un ambiente, a través de los juegos, actividades y diálogo con el profesor, que los desinhibe y proporciona refuerzo social.

Menos claros son los resultados obtenidos en la valoración del niño impulsivo por el profesor, pues éstos son ambiguos, ya que sólo se muestran en el grupo 2, que se discrimina de los otros dos grupos. Varios comentarios caben respecto a estos resultados. En primer lugar, aunque cabe considerar que sólo una parte de los niños entrenados en habilidades sociales mejora tras el entrenamiento - Asher (1985) afirma que sólo un 55 % lo hace - cabe aquí considerar que esta falta de mejora, se refiere específicamente a los niños impulsivos, y que tiene que ver con la idiosincrasia de este diagnóstico. En efecto, la conducta impulsiva es vista como algo más que un déficit de habilidades sociales. Puede, cuando es inadaptativa, responder a un déficit de producción (baja motivación) o de control (respuesta impulsiva) más que a un déficit de conocimiento o de razonamiento social (Beinfeld y Peters, 1986) que suele presentarse con hiperactividad y dificultades generales para mantener la atención y procesar información y responder a mensajes e instrucciones largas (Moore y Hughes, 1988), así como con déficits de mediación verbal (Camp y Bash, 1985). Aspectos que, en fin, el Programa no

modifica explícitamente al centrarse en trabajar la toma de perspectiva social, soluciones alternativas, previsión y evaluación de consecuencias, y planeamiento paso a paso para conseguir objetivos, estrategias todas ellas de conocimiento social, puestas en práctica durante su enseñanza.

Otro comentario puede referirse a la medida utilizada para valorar la eficacia del tratamiento, o sea el juicio de agentes sociales significativos en contacto máximo con los niños: sus profesores. Tal medida arroja información sobre la percepción de estos agentes, con las ventajas y limitaciones que pueden derivarse de tal situación. En principio, el efecto que tienen en la percepción del profesor los comportamientos inhibidos e impulsivos es totalmente diferente ya que, mientras que el niño inhibido es considerado incluso como un buen alumno, pareciendo fácil, una vez que se ha percibido un nivel de interacción baja, constatar si ésta se ha incrementado, la conducta del niño impulsivo suele ser más disruptiva, valorada como más problemática por el profesor, siendo este más propenso a cambiar su valoración si cambian los comportamientos impulsivos en cuanto a la conducta general en clase, no sólo si mejora su interacción social.

Por último, respecto a la relevancia y adecuación de tal enseñanza para el nivel de Preescolar, podemos aducir que las 10 profesoras de las aulas intervenidas se muestran, a través de los dos cuestionarios que se exponen en el anexo III, muy satisfechas de la aplicación del Programa y consideran que éste aporta beneficios globales al niño: incremento de su atención, aprender a escuchar, a esperar turnos, desarrolla el lenguaje, la espontaneidad...), estado de opinión que se refleja en la evaluación del rendimiento de sus alumnos, que es global y que resulta óptima en el grupo 1, donde un 50% son calificados de rendimiento Alto, frente a un 36 % en el grupo 2 y un 22 % en el grupo control, captándose una relación significativa entre Programa y Rendimiento ($r = .177$; $p < .001$; $X^2 = 25.18$; $p < .001$).

Respecto al cambio producido por la intervención en los niños inhibidos e impulsivos, la mayoría lo señala en un punto intermedio como moderado, aunque cuatro de ellas, del grupo 1, señala una mejora máxima en los inhibidos y media o mínima en los impulsivos, resultados que corroboran los datos de la escala. Por lo demás, todas estarían dispuestas a seguir trabajando con el Programa, manifestando cuatro, que piensan hacerlo en cualquier caso. De hecho, en un muestreo ocasional, encontramos, al curso siguiente a una de ellas aplicando, por su iniciativa, el Programa. La relevancia y atractivo del Programa a estos niveles es, en suma, un resultado de grandes repercusiones para su uso como instrumento que posibilita una valoración y evaluación de la intervención, constatada su eficacia, dentro de la necesidad de instrumentos concretos para la intervención psicoeducativa, de que hablábamos en la introducción de este artículo.

Un último comentario desarrollaremos respecto a las Habilidades de Solución de Problemas Interpersonales, y su papel diferencial para detectar el cambio tras la intervención. Las tres habilidades: Pensamiento Consecuencial, Soluciones

Alternativas y Pensamiento Medio-Fines desempeñan un papel protagonista y polarizan el efecto de la intervención. Soluciones Alternativas es reconocida, por los autores del programa, como la habilidad que ofrece resultados más concluyentes (Spivack y Shure, 1974; Shure y Spivack, 1975, 1982; Shure, 1982) incrementándose sus puntuaciones tras la intervención y refiriendo estas ganancias a una disminución de las conductas de impulsividad y de inhibición, resultados que se obtienen, respecto a los inhibidos, también en este trabajo. En cuanto al pensamiento Consecuencial, los resultados obtenidos por el grupo del Hahnemann Hospital no son tan concluyentes ni de tanta extensión ni significación como los de Pensamiento Alternativo. Y respecto al pensamiento Medios-Fines, encuentran que no es relevante para explicar el efecto de la intervención hasta edades superiores de 9 o 10 años. Nuestros resultados, que adscriben la ganancia atribuible a la enseñanza del programa a las tres habilidades por igual, parecen entonces ligados a una evaluación más objetiva y con instrumentación psicométrica que supera las debilidades de los tests utilizados por los autores, centrados en la presentación repetida de un mismo problema, con un escaso rango de respuestas posibles y una metodología de presentación casi proyectiva.

Respecto a Pensamiento Causal, ya decíamos que parece incrementar sus puntuaciones a lo largo del curso escolar en los tres grupos del diseño, sin poder atribuirse este efecto al tratamiento, sino al desarrollo o a la escolarización. Este resultado coincide con los del grupo del Hahnemann Hospital (Shure y Spivack, 1975), en cuanto que en estos trabajos Pensamiento Causal no parece referir sus mejoras en puntuaciones, al cambio en la conducta tras la intervención. Esta autora afirma además (Shure, 1982) que no es optimista respecto al Pensamiento Causal como potencial mediador de la conducta adaptada, a estas edades de cinco años, porque encuentra que la relación entre causalidad y conducta, no es independiente del pensamiento de Soluciones Alternativas, lo que atribuye a la escasa capacidad de reflexión acerca del porqué subyacente a la conducta del otro, típica de estas edades inferiores. En cuanto a las demás variables de este trabajo, la prueba de Habilidades Previas resulta fácil y es conseguida en su techo por los niños, en la evaluación Antes del tratamiento, actuando como factores fijos en los análisis. La prueba Identificación de Sentimientos y Problemas, en sus tres factores se comporta ambivalentemente, y no logra mostrarse directamente incrementada tras la intervención, ni referir sus incrementos al tratamiento.

Finalmente, en conjunto, la capacidad predictiva y clasificatoria de las variables de la BHSSPI respecto a la intervención, resulta buena, ya que consigue un 61.5 % de sujetos correctamente clasificados, ayudada por la distintividad del grupo 1, que se distingue netamente del de control. La función discriminante primera, la más sólida, conformada por las variables ya comentadas de resultados más claros, discrimina a los sujetos del grupo 1, como mejores solucionadores, previendo las consecuencias y planificando la solución.

ANEXO I: RESUMEN DE LOS CAMBIOS REALIZADOS EN LA B.H.S.S.P.I. DE CICLO INICIAL PARA ADAPTARLA A UNA APLICACION A NIÑOS DE PREESCOLAR.

Hemos adaptado esta Bateria a niños de Preescolar y Escuela Infantil, es decir, desde 3 a 5 años de edad, que aún no han adquirido las técnicas lectoras que permiten la autoaplicación de las pruebas ni tampoco las capacidades funcionales que requiere dicha autoaplicación tales como la atención continuada al material, memorización de alternativas, comprensión de secuencias temporales o causativas, etc.

A partir de una aplicación piloto de manera individual, consideramos necesario realizar las siguientes modificaciones:

Cambios generales.

En general, adecuamos las Instrucciones a la aplicación oral e individual. Además, cambiamos la formulación o el dibujo de algunos ítems para hacerlos más significativos a estas edades y a nuestro contexto.

Con respecto a los ítems de secuencias, se presentó el material en tarjetas de 5 x 5, coloreadas de forma estandar y con un orden fijo de presentación.

En otras pruebas, P.A. y P.M.F., se elaboraron dibujos de apoyo para facilitar el mantenimiento de la atención y motivación.

En los ítems de estructura cerrada, las alternativas se iban diciendo oralmente una por una para evitar que el niño tuviese que memorizarlas.

Cambios detallados prueba a prueba

I.P. (Identificación de sentimientos y problemas):

En los ítems 3,4,5 y 6 se presentaban al niño los dibujos de las caras en un orden fijo, en cartulinas coloreadas, de tamaño 5 x 5 y con dibujos simples y esquemáticos. La tarea requerida era ordenar las caras primero de la que más ríe a la que más llora y luego, al contrario.

En el ítem 7 se modificaron los dibujos para hacerlos menos esquemáticos y más significativos para niños pequeños. Por este mismo motivo, se cambió el término "chulos" por "amigos".

En el ítem 9, se formuló la pregunta "Señala cuales de estos niños estan enfadados. Dime por qué".

H.P. (Habilidades previas):

En el ítem 4 se presentaban al niño varios dibujos de niños de modo que sólo tuviese que pintar la pelota y las flores.

P.C.A. (Pensamiento causal):

Para los ítems 1 a 5, la instrucción se modificó pidiendo "Une cada cosa de este lado con la que corresponda de este otro" -señalándole- suponiendo que el niño podía establecer una correspondencia causa-efecto aún sin dominar el concepto verbal correspondiente.

En los ítems 6 a 10 se presentaban las tarjetas de cada historia en tarjetas de 5 x 5, coloreadas y en un orden fijo pidiendo al niño que las ordenase. Por el criterio ya expuesto, se cambiaron las historias 7 a 10, conservándose la correspondiente al ítem 8 (si bien aquí con el número 6).

P.C.O. (Pensamiento consecuencial):

En los ítems de estructura cerrada, después de formular la pregunta, se decía al niño "Yo te voy a ir diciendo cosas y tú me dices si pueden pasar o no" y se le decían una a una las alternativas. Además, se hicieron los siguientes cambios:

- En el ítem 1 se sustituye "rayas" por "pintas".
- En el 2, se formula "¿Qué puede pasar cuando tenéis que estar haciendo las fichas y un niño está hablando con los compañeros?".
- En el ítem 3 se sustituye "prestas" por "dejas".
- El 4 se formula "¿Qué puede pasar si no recoges los juguetes cuando tu madre te lo dice?".
- El 5 se formula "Si te metes con un compañero ¿qué puede pasar después?".
- En los ítems 6 y 10 las alternativas en dibujo se formulan oralmente.
- En el 7 se añade "con él".
- En el 8 cambiamos el dibujo y suprimimos la respuesta escrita.

P.A. (Pensamiento alternativo).

Modificamos el formato de todos los ítems convirtiéndolos en abiertos y los presentamos con un dibujo de apoyo que representaba el problema. Cambiamos la índole del problema en los ítems 6 y 7 por entender que eran parecidos a otros ítems y en el 10, por la difícil comprensión que podría representar en estas edades.

A consecuencia de estos cambios, se alteró la correspondencia entre la prueba de Preescolar y la de Ciclo Inicial que quedó según este cuadro:

	<u>Ciclo Inicial</u>	<u>Preescolar</u>
ítem	1	1
ítem	2	2
ítem	3	3
ítem	-	4
ítem	4	5
ítem	5	6
ítem	8	7
ítem	9	8
ítem	-	9
ítem	-	10

P.M.F. (Pensamiento medios-fines):

Los ítems 1 y 2 se suprimen por considerarlos no adecuados para estas edades y son sustituidos por:

Ítem 1: Se presenta una tarjeta de apoyo y se formula "Este niño quiere jugar con la niña a la pelota pero ésta no quiere ¿qué hará el niño para convenirla?".

Ítem 2: Si tu hermano pequeño quiere jugar con un juguete tuyo que se puede romper ¿qué harías tú para quitárselo sin que llore?".

Los ítems 3 y 6 se mantienen tanto en su formulación como en su formato.

El ítem 4 se mantiene pero se elimina el dibujo presentando una tarjeta de apoyo.

También se mantiene el 5 añadiendo una tarjeta de apoyo y sustituyendo "hacer amigos" por "hacerte amigo de un niño".

El ítem 7 cambia su formulación a "Si un niño todos los días te pega y de pronto un día, no ¿qué has hecho tú para que no te pegue?".

En el 8 la formulación nueva es "Un niño te coge siempre tus lápices en clase pero no te los devuelve. Hoy te los ha devuelto ¿qué has hecho tú para conseguirlo?".

En el 9 la nueva formulación es "Si el mandón de la clase está metiéndose contigo ¿cómo puedes conseguir que te deje tranquilo?".

Y en el 10, "Si no te dejan ver la tele ¿qué harías tú para poder verla?" suprimiendo el dibujo del formato original.

De este modo, la correspondencia entre la prueba para Ciclo Inicial y la de Preescolar sería:

	<u>CICLO INICIAL</u>	<u>PREESCOLAR</u>
ítem	1	-
ítem	2	-
ítem	-	1
ítem	-	2
ítem	3	3
ítem	4	4 (f)
ítem	5	5 (r)
ítem	6	6
ítem	7	7 (r)
ítem	8	8 (r)
ítem	9	9 (r)
ítem	10	10 (r)

(f) ítem modificado sólo en su formato.

(r) ítem revisado (modificado en su formulación).

ANEXO II: COMPARACION DE LOS FACTORES DE LA B.H.S.S.P.I. EN CICLO INICIAL Y LOS OBTENIDOS PARA ESTE TRABAJO EN UNA MUESTRA DE PREESCOLAR.

	CICLO INICIAL	PREESCOLAR
H.P.		
1er. factor:	3 y 8.	3, 5 y 10.
2o. factor:	1 y 2.	1, 2 y 9.
I.P.		
1er. factor:	3,4,5 y 6.	3,4,5 y 6.
2o. factor:	1,2 y 9.	2,9 y 10.
3er. factor:	7 y 8.	
P.C.A.		
1er. factor:	2, 3 y 5.	2,3,4 y 5.
2o. factor:	1 y 4.	7,8,9 y 10.
3er. factor:	7 y 8.	
P.C.O.		
1er. factor:	1,2 y 4.	1,2,3,4,8 y 9.
2o. factor:	5,7 y 9.	5,6 y 7.
3er. factor:	6 y 10.	

P.A.		
1er. factor:	1,2,3,4 y 8.	3,4,6,7 y 8. (*)
2o. factor:	5,6,7,9 y 10.	1,5,9 y 10.
P.M.F.		
1er. factor:	2,3,4,5,6,7,8,9 y 10.	4,5,6,7,8 y 10.
2o. factor:	2,3 y 9.	

(*) Para facilitar la identificación de los ítems, se ha respetado en este anexo su numeración en la batería original para Ciclo Inicial, aunque en la versión adaptada para Preescolar se ha establecido un orden y, por tanto, una numeración diferente en la prueba de Pensamiento Alternativo.

ANEXO III: CUESTIONARIOS A LAS PROFESORAS PARTICIPANTES EN LA INTERVENCION. III.1. CUESTIONARIO DE MOTIVACION.

PROFESORA CENTRO

Por favor, ayúdanos a conocer tu grado de participación lo más exactamente posible con el fin de formular conclusiones adecuadas sobre los resultados de la investigación. *Describe tu participación, marcando una cruz en las casillas correspondientes.*

- Presto mi clase cuando el co-terapeuta viene y me dedico a hacer otras cosas para no interferir.

- Por lo general, cuando vienen les ayudo y, aunque ellos dirigen las actividades, les ayudo a controlar algún niño, motivarlos,...

- Les ayudo siempre y las actividades a veces las dirigen ellos y a veces, yo.

- Durante el día, utilizo los diálogos del programa para resolver los conflictos interpersonales que surjan:

. Durante el día.

. Sólo en el recreo.

. Sólo en la clase pero todo el tiempo que están en clase.

. Sólo un 50% del tiempo de clase.

- Durante el día, repaso los conceptos del programa aprovechando cualquier actividad en clase.

. Todos los días en general.

. Sólo cuando los conceptos parezcan difíciles o que no han sido asimilados por algún niño.

Evalúa, por favor, los siguientes aspectos:

- Las actividades realizadas hasta ahora me han parecido para los niños:

- . fáciles.
- . de dificultad moderada.
- . difíciles.
- Durante la realización de las actividades, los niños parecen comprender y utilizar los conceptos del programa:
 - . poco.
 - . medianamente.
 - . mucho.
- Los niños parecen motivados y se interesan y divierten durante la realización del programa:
 - . poco.
 - . moderadamente.
 - . mucho.
- Los conceptos que enseña el programa en relación con las habilidades interpersonales, me parecen:
 - . de poco interés.
 - . interesantes.
 - . muy interesantes.
- El interés de este programa para alcanzar los objetivos sociales y afectivos de la educación preescolar, me parece:
 - . escaso.
 - . moderado.
 - . grande.
- Este programa puede suponer una ayuda al profesor para lograr dichos objetivos:
 - . poca, porque
 - . moderada.
 - . considerable.
- Consideras importante que se eduquen las relaciones interpersonales:
 - . en los niños con problemas.
 - . en todos los niños.
- Si has notado los efectos del programa en algún niño, describe en qué lo has notado

III.2. CUESTIONARIO DE EVALUACION DE LA INTERVENCION.

PROFESORA CENTRO

Evalúa por favor los siguientes aspectos con respecto a la generalidad de tu clase.

1. Considero que los niños sin problemas especiales se han beneficiado del programa.

- . poco
- . moderadamente
- . mucho.

2. Y los niños tímidos de mi clase parecen haberse desinhibido a causa del programa.

- . poco
- . moderadamente
- . mucho.

3. Los niños impulsivos parecen haber aprendido más a compartir, esperar,... a causa del programa.

- . un poco
- . apreciablemente
- . mucho.

4. Creo que estos logros actuales se mantendrán para un futuro inmediato (8-10 meses).

- . dudosamente
- . según las circunstancias que rodeen al niño
- . con seguridad, en circunstancias normales.

5. Y considero que los beneficios del programa servirán para la vida adulta de estos niños.

- . lo dudo
- . es posible
- . creo que sí.

6. Independientemente de si se han alcanzado total o parcialmente los objetivos de esta intervención, yo me encuentro satisfecha de la aplicación del programa en mi clase:

- . un poco
- . moderadamente
- . considerablemente

7. Desearía seguir trabajando el programa en cursos posteriores

- . según mis circunstancias
- . es muy posible que lo haga
- . sí, en cualquier caso.

8. Considero que los objetivos de esta intervención, según lo que conozco, se han alcanzado.

- . mínimamente
- . parcialmente
- . totalmente.

9. Escribe, por favor, qué otros aspectos, además de las habilidades sociales, crees que beneficia el programa.

10. Escribe cualquier cosa que desees comentar

Muchas gracias.

BIBLIOGRAFÍA

- ALLEN, G.J.; CHINSKY, J.M.; LARCEN, S.W.; LOCHMAN, J.E. y SELINGER, H. (1976): *Community Psychology and the Schools: A behaviorally oriented multi-level preventive approach*. Hillsdale, Nueva Jersey, Erlbaum.
- ASHER, S.R. (1985): An evolving paradigm in social skill training with children. En B.H. Schneider, K.H. Rubin y J.E. Ledingham (eds): *Children's peer relations: Issues in assessment and intervention*, Nueva York, Springer-Verlag, 158-171.
- ASHER, S.R. y RENSHAW, P.D. (1981): Children without friends: social knowledge and social skill training. En S.R. Asher y J.M. Gottman (eds): *the Development of Children's Friendships*, Cambridge University Press.
- BAGUENA, M.J. y DIAZ, A. (1989): La Evaluación de las Habilidades Sociales Interpersonales en Adolescentes Delinquentes y no Delinquentes mediante la BHSSPI-III. En *Análisis y Modificación de Conducta*, 15 (44), 273-296.
- BEINFELD, G y PETERS, R. (1986): Social reasoning and social behavior in reflective and impulsive children, *Journal of Clinical Child Psychology*, 15, 221-227.
- BOTELLA, C. y MARTINEZ, A. (1987): Evaluación de Contextos, Habilidades Sociales Interpersonales y Deficiencia Mental. En *Análisis y Modificación de Conducta*, 13 (36), 291-330.
- CAMP, B.W. y BASH, M.A. (1985): *Thin-Along: Increasing Social and cognitive skills. A problem-solving program for children*, Campaing.
- CARLEDGE, G. y MILBURN, J.F. (1978): The case for teaching social skills in the classroom, *Review of Educational Research*, 1 133-156.
- CARTLEDGE, G. y MILBURN, J.F. (1986): *Teaching Social Skills To Children*, Oxford, Pergamon Press.

- COWEN, E.L.; TROST, M.A.; LORION, R.P.; DORR, D. IZZO, L.D. & ISAACSON, R.V. (1975): *New ways in School Mental Health: Early Detection and Prevention of School Maladaptation*, Nueva York.
- COWEN, E.L. (1980): The Primary Mental Health Project: Yesterday, Today and Tomorrow. *The Journal of Special Education*, 14(2), 133-154.
- DAUT, R. (1979): *The Development of a Situation-Specific Measure of Social Skill fo third and fourth grade children*. Unpublished Doctoral Dissertation, Universidad de Winsconsin, Madison.
- DURLAK, J.A. (1983): Social problem-solving: a primary prevention strategy. En R.D. Felner, L.A. Jason, J.N. Moritsugu y S.S. Farber (eds): *Preventive Psychology*, Nueva-York, Pergamon Press, 31-48.
- ELARDO, P.T. (1974): *Project AWARE: A School Program to facilitate Social Development of Children*. Carolina del Norte, Comunicación al Fourth Annual H. Blumberg Symposium, Chapel Hill.
- HUGHES, J.N. (1988): *Cognitive Behavior Therapy with Children in Schools*, Oxford, Pergamon Press.
- KIRCHENBAUM, D.S. y ORDMAN, A.M. (1984): Preventive interventions for children: Cognitive behavioral perspectives. En A.W. Meyers y W.E. Craighead (eds): *Cognitive Behavior Therapy for Children*, Nueva York, Plenum Press, 377-409.
- GESTEN, E.L.; FLORES DE APODACA, R.; RAINS, M.; WEISSBERG, R. y COWEN, E.L. (1979): Promoting Peer-Related Social Competence in Schools. En W. Kent y J.E. Rolf (eds): *Primary Prevention of Psychopathology*, Vol. III, University of Vermont, Hanover, University Press of New Hampshire, 220-239.
- GESTEN, E.L.; WEISSBERG, R.P.; AMISH, P.L. y SMITH, J.K. (1987): Social Problem-Solving Training: A Skills-Based Approach to Prevention and Treatment. En Ch.A. Maher y J.E. Zins (eds): *Psychoeducational Interventions in the Schools*, Oxford, Pergamon, 26-45 (trad. Narcea, 1989).
- GOTTMAN, J.; GONSO, J. y RASMUSSEN, B. (1975): Social Interaction, Social Competence and Friendship in children. *Child Development*, 46, 709-718.
- MAHER, Ch. y ZINS, J. (1987): Framework for School-Based Psychoeducational Interventions. En Ch.A. Maher y J.E. Zins (eds): *Psychoeducational Interventions in the Schools*, Oxford, Pergamon Press, 1-7. (trad. Narcea, 1989).
- McCLURE, L.F.; CHINSKY, J. y LARCEN, S. (1978): Enhancing Social Problem-Solving performance in an elementary school setting. *Journal of Educational Psychology*, 70, 504-513.
- MOORE, L.A. y HUGHES, J.N. (1988): Impulsive and Hyperactive Children. En J.N. Hughes : *Cognitive-Behavior therapy with children in schools*, Nueva York, Pergamon, 127-160.
- PELECHANO, V. (1979): *Psicología Educativa Comunitaria en E.G.B.*, Valencia, Monografías del Departamento de Psicología Evolutiva y Diferencial, nº 1.

- PELECHANO, V. (1984): Inteligencia Social y Habilidades Interpersonales. *Análisis y Modificación de Conducta*, 10 (26), 394-421.
- PELECHANO, V. (1986): Inteligencia y Habilidades Interpersonales: La excepcionalidad en el tratamiento de un tema. *Análisis y Modificación de Conducta*, 12 (33), 317-346.
- RUBIN, K.H. y KRASNOR, L.R. (1986): Social cognitive and social behavioral perspectives in problem solving. En M. Perlmutter (ed): *The Minnesota Symposium on Child Psychology: Cognitive Perspectives on Children's Social and Behavioral Development*, Hillsdale, Nueva Jersey, Erlbaum, (18), 1-68.
- SHURE, M.B. y SPIVACK, G. (1981): The Problem-Solving Approach to adjustment: A Competency-Building Model of Primary Prevention. *Prevention in human services*, 1, 87-103.
- SHURE, M.B. y SPIVACK, G. (1982): Interpersonal Problem-Solving in Young Children: A Cognitive Approach to Prevention. *American Journal of Community Psychology*, 10 (3), 341-355.
- SHURE, M.B. y SPIVACK, G. (1978): *Problem-Solving techniques in childrearing*, Hillsdale, Nueva Jersey, Jossey Bass.
- SHURE, M.B. y SPIVACK, G. (1975): *A mental health program for preschool and kindergarten children, and a mental health program for mothers of young children: An interpersonal problem solving approach toward social adjustment*, (A comprehensive report of research and training MH-20372), Washington, D.C.; National Institute of Mental Health.
- SHURE, M.B. (1982): Interpersonal Problem Solving: A Cog in the Wheel of Social Cognition. En F.C. Serafica (ed): *Social-Cognitive Development in Context*, Nueva York, The Guilford Press, 133-166.
- SHURE, M.B. (1988): Prevention Research, Evaluation and Application: Reflections on a Cognitive Approach. En T.D. Yawkey y J.E. Johnson (eds): *Integrative Process and Socializations: Early to Middle Childhood*, Hillsdale, Nueva Jersey, Erlbaum, 23-40.
- SIGEL, I.E. (1982): *A conceptual analysis of ICPS. Paper presented at the Research Planning Workshop, cosponsored by the Center for Prevention Research and the Prevention Research Branch, NIMH, Rockville, MD.*
- SNOW, R.E. (1974): Representative and Quasi-Representative Designs for Research and Teaching. *Review of Educational Research*, Vol. 44. (trad. Alvira y cols, 1979).
- SPIVACK, G. y SHURE, M.B. (1974): *Social Adjustment of Young Children*, San Francisco, Jossey Bass.
- YSSELDIKE, J.F.; REYNOLDS, M.C. y WEINBERG, R.A. (1984): *School Psychology: A Blueprint for Training and Practice*, National School Psychology Inservice Training Network, Minneapolis.
- WEISSBERG, R.P.; GESTEN, E.L.; CARNIKE, C.L.; TORO, P.A.; RAPKIN, B.D.;

- DAVIDSON, E. y COWEN, E.L. (1981): Social Problem-Solving Skills training: A Competence-Building Intervention with 2nd-4th grade children. *American Journal of Community Psychology*, 9, 411-424.
- WEISBERG, R.P. y GESTEN, E.L. (1982): Considerations for developing effective school-based social problem-solving (SPS) training programs. *School Psychology Review*, 11, 56-63.